



ARBETE MED LÄRARNAS
BEPRÖVADE ERFARENHET
I SEX LÄNDER

Förord

Lärarstiftelsen startade 2025 ett stort arbete för att framöver bygga en nationell struktur för lärarnas beprövade erfarenhet. Arbetet syftar till att tillvarata och synliggöra lärarnas yrkeserfarenheter som när de delats och prövats systematiskt och kollegialt kan ses som beprövad erfarenhet och bli en del av lärarkårens gemensamma kunskapsbas.

Bakgrunden till detta initiativ handlar om att stärka lärarprofessionens status och lärarnas professionella kunnande. I landet finns idag tusentals lärare med djup kunskap om vad som faktiskt fungerar i undervisningen. Däremot finns det nästan inga strukturer för att dokumentera, pröva och dela denna kunskap inom lärarkåren.

Som ett led i förstudien har Lärarstiftelsen gett företaget Vilna i uppdrag att genomföra en studie för att få syn på hur andra länder förhåller sig till beprövad erfarenhet. Ett urval av olika länder har gjorts och i studien ges exempel från Danmark, England, Estland, Finland, Norge samt provinsen Ontario i Kanada. Resultatet från Vilnas studie återges i denna rapport.

Rapportförfattare:

Karin Hedin & Anders Fredriksson, Vilna, september 2025

Innehållsförteckning

SAMMANFATTNING	4
1. BAKGRUND TILL STUDIEN	6
1.1 Lärarstiftelsens initiativ kring beprövad erfarenhet	6
1.2 Vad är beprövad erfarenhet?	6
1.3 Studiens syfte och frågeställningar	8
1.4 Studiens genomförande	9
2. DANMARK	11
2.1 Användningen av begreppet beprövad erfarenhet	11
2.2 Infrastruktur för erfarenhetsbaserad kunskap	12
2.3 Lärdomar av arbetet	15
3. ENGLAND	16
3.1 Användningen av begreppet beprövad erfarenhet	16
3.2 Infrastruktur för erfarenhetsbaserad kunskap	17
3.3 Lärdomar av arbetet	20
4. ESTLAND	21
4.1 Användningen av begreppet beprövad erfarenhet	21
4.2 Infrastruktur för erfarenhetsbaserad kunskap	21
4.3 Lärdomar av arbetet	23
5. FINLAND	25
5.1 Användningen av begreppet beprövad erfarenhet	25
5.2 Infrastruktur för erfarenhetsbaserad kunskap	26
5.3 Lärdomar av arbetet	29
6. NORGE	31
6.1 Användningen av begreppet beprövad erfarenhet	31
6.2 Infrastruktur för erfarenhetsbaserad kunskap	32
6.3 Lärdomar av arbetet	35
7. ONTARIO	37
7.1 Användningen av begreppet beprövad erfarenhet	37
7.2 Infrastruktur för erfarenhetsbaserad kunskap	38
7.3 Lärdomar av arbetet	39
8. SAMMANFATTANDE SLUTSATSER	41
8.1 Vilnas rekommendationer	41

Sammanfattning

Lärarstiftelsen har inlett ett arbete med att utveckla en långsiktig nationell struktur för beprövad erfarenhet inom läraryrket. För att få en orientering i hur andra länder förhåller sig till begreppet beprövad erfarenhet har Lärarstiftelsen gett Vilna AB i uppdrag att genomföra en studie. Urvalet av länder omfattar Danmark, England, Estland, Finland, Norge samt provinsen Ontario i Kanada.

Studiens övergripande frågeställningar inryms under tre övergripande utvärderingsfrågor:

1. Hur förstås beprövad erfarenhet i andra jämförbara länder?
2. Vilka gemensamma system finns för att pröva, dokumentera och dela lärarnas beprövade erfarenhet i länderna?

Studiens huvudsakliga resultat

En övergripande slutsats av utblicken är att det inte finns något direkt motsvarande begrepp till beprövad erfarenhet i de undersökta ländernas styrdokument eller utbildningssystem. Det som kännetecknar den svenska definitionen – att kunskap som inte är vetenskapligt producerad får status som beprövad erfarenhet när den är dokumenterad, prövad och delad inom professionen – saknar en tydlig motsvarighet. Istället framhålls i andra länder att lärare bör utforma undervisningen med utgångspunkt i sitt professionella handlingsutrymme, där vetenskaplig grund, yrkeskunnande och praktisk erfarenhet tillsammans utgör grunden. Även om tyngdpunkten på vetenskaplig kunskap och evidens varierar mellan länderna, betraktas erfarenhetsbaserad kunskap generellt som en integrerad del av detta omdöme snarare än som något avgränsat.

Flera av länderna har etablerade system för att sprida vetenskaplig kunskap om undervisningen till lärare och det finns även infrastruktur för att möjliggöra delning av erfarenhetsbaserad kunskap. I flera länder finns också stödstrukturer och incitament för kollegialt lärande, där lärare utvecklar och delar kunskap, exempelvis genom professionsnätverk och lärandegemenskaper. Denna typ av erfarenhetsutbyte sker dock oftast utan att särskiljas från vetenskapligt grundad kunskap, vilket innebär att gränsen mellan olika kunskapsformer inte dras lika tydligt som i den svenska modellen.

Rekommendationer

För Lärarstiftelsens fortsatta arbete ger Vilna, med utgångspunkt i vad som framkommit i studien, några medskick:

- Det behöver tydliggöras vilken typ av erfarenhetsbaserad kunskap som kan anses efterfrågad i en nationell struktur för delning av beprövad erfarenhet.

- Inför upprättandet av en nationell struktur behöver fördelningen av ansvar och eventuella behov av kvalitetssäkring eller moderering av innehåll redas ut.
- För att det material som ska delas ska komma till användning behöver det skapa nytta, vara lättillgängligt och ha en tydlig relevans för lärarnas undervisning. Stöd för användning och koppling till andra satsningar kan stärka spridningen.

Så är studien gjord

Studien genomfördes genom en kombination av skrivbordsanalys av skriftligt material hämtat från öppna källor och intervjuer med experter från ett urval av länder. Länderna valdes ut baserat på deras jämförbarhet med det svenska utbildningssystemet och potentialen att bidra med lärande exempel. Intervjuerna kompletterade den skriftliga informationen och gav en mer kontextuell förståelse för hur lärarnas erfarenheter tas tillvara i olika nationella utbildningssystem.

1. BAKGRUND TILL STUDIEN

1.1 Lärarstiftelsens initiativ kring beprövad erfarenhet

Lärarstiftelsen har påbörjat ett arbete med att utveckla en långsiktig nationell struktur för beprövad erfarenhet inom läraryrket. Med beprövad erfarenhet menar Lärarstiftelsen kunskap om undervisningens effekter som:

- skapas och utvecklas av lärare,
- dokumenteras och delas med flera lärare och
- prövas och utvärderas av flera lärare.

Syftet med Lärarstiftelsens initiativ är att synliggöra och sprida erfarenhetsbaserad kunskap från skolans praktik samt att stärka lärarprofessionens gemensamma kunskapsbas.

Bakgrunden till initiativet är att det finns brist på strukturer för att dokumentera, pröva och dela lärarnas kunskap om undervisning. Den framtida strukturen ska möjliggöra att dokumenterade erfarenheter prövas och diskuteras kollegialt, vilket är en förutsättning för att de ska betraktas som beprövad erfarenhet.

Initiativet ligger i linje med förslag från Skolverket (2024:1474) och den statliga läroplansutredningen (SOU 2025:19), som båda lyfter behovet av att utveckla former för att samla och tillgängliggöra beprövad erfarenhet inom professionen.

1.2 Vad är beprövad erfarenhet?

1.2.1 Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Med 2010 års skollag infördes ett krav på att utbildningen i det svenska skolväsendet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (skollagen 2010:800). I 1985 års skollag fanns ingen motsvarande bestämmelse med denna innebörd.

I förarbetena till 2010 års skollag betonade regeringen att arbetet i skolan med att välja innehåll och metod samt att värdera resultat borde präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt och kunskap baserad på relevant forskning och beprövad erfarenhet.¹ Regeringen framhöll att utbildningen, liksom de läroplaner och kursplaner som styr den, självklart skulle vila på en forskningsbaserad grund och beprövad erfarenhet. För att tydliggöra detta föreslog regeringen att detta skulle markeras i skollagen, genom formuleringen att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Bestämmelsen skulle omfatta både utbildningens innehåll och den pedagogik som används, och samtidigt klargöra lärarnas ansvar att bedriva undervisning i enlighet med denna princip.

1.2.2 Beprövad erfarenhet kan förstås på olika sätt

Det finns ännu ingen enhetlig definition av beprövad erfarenhet som samtliga aktörer i och omkring skolväsendet ställer sig bakom. Sedan bestämmelsen om vetenskaplig

1. Prop. 2009/10:165, s. 223–224

grund och beprövad erfarenhet infördes i skollagen har Skolverket vid flera tillfällen försökt precisera vad dessa begrepp innebär. När det gäller beprövad erfarenhet har myndigheten successivt utvecklat och justerat sin tolkning.²

I Skolverkets nuvarande stödmaterial anger myndigheten att beprövad erfarenhet utgör en form av kunskap som växer fram i det dagliga arbetet i förskola och skola.³ Den utvecklas genom att yrkesverksamma tillsammans prövar, omprövar, diskuterar och kritiskt granskar sin verksamhet. Det handlar med andra ord om professionens gemensamma kunskapsbildning – en kunskap som växer fram över tid och förankras i kollegiala processer.

Enligt Skolverket innebär skollagens betoning av beprövad erfarenhet ett erkännande av den praktiskt grundade kunskap som lärare och andra verksamma utvecklar om vad som fungerar i undervisningen och vad som främjar barns och elevers lärande och utveckling. Beprövad erfarenhet ses därmed som ett likvärdigt komplement till vetenskapligt grundad kunskap enligt Skolverket.

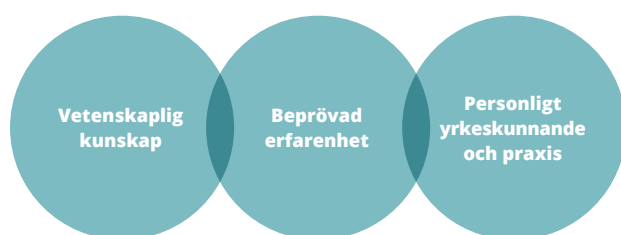
För att en erfarenhet ska kunna betraktas som beprövad krävs dock enligt Skolverket att verksamheten problematiseras och prövas på ett strukturerat sätt. Dokumentation är en central del av denna process enligt myndigheten – den gör det möjligt att synliggöra arbetets innehåll och resultat samt att diskutera och sprida det vidare. Det är inte antalet involverade som avgör värdet i prövningen, utan hur den genomförs.

Processen är avgörande enligt Skolverket. Det handlar inte bara om vad som görs, utan om inställningen till arbetet: en beredskap att ompröva, reflektera och utveckla. När den beprövade erfarenheten knyts samman med vetenskaplig kunskap skapas förutsättningar för ett professionellt lärande som stärker undervisningens kvalitet och skolans utveckling enligt myndigheten.

1.2.3 Beprövad erfarenhet skiljer sig från lärarnas andra kunskapsgrunder

Beprövad erfarenhet skiljer sig från andra grunder till kunskap som lärare använder i sitt arbete med att planera, genomföra och följa upp undervisningen. Jahnke har i sin bok *Beprövad erfarenhet i skolan* diskuterat beprövad erfarenhet i förhållande till andra grunder för lärarnas arbete. Med utgångspunkt i Jahnkes analys, men också skollagen och dess förarbeten samt Skolverkets stödmaterial, går det att konstatera att lärarnas arbete med undervisningen vilar på olika kunskapsbaser – dels vetenskaplig kunskap, dels personligt yrkeskunnande och praxis. Därutöver kan lärare fatta beslut på basis av beprövad erfarenhet, det vill säga här definierad som kunskap som är skapad och utvecklad av lärare men också dokumenterad och delad samt prövad och utvärderad av flera lärare.

Figur 1: Illustration över lärarnas kunskapsbaser i arbetet med undervisningen



2. Jahnke (2022). Beprövad erfarenhet i skolan. s. 130–131

3. Skolverket (2025). Det här är vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. www.skolverket.se/kompetensutveckling/vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet (hämtad 2025-06-05)

Vetenskaplig kunskap kännetecknas av att den är framtagen inom ramen för det vetenskapliga arbetssättet, dokumenteras i vetenskapliga publikationer och sprids inom ramen för den vetenskapliga infrastrukturen. Att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund innebär att kunskap från vetenskapliga studier ska vara en utgångspunkt när förskolan och skolan planerar, genomför och utvärderar sin verksamhet. Skolverket framhåller att verksamheten i förskola och skola inte ska stå i strid med vetenskap. Vad forskningen säger behöver dock tolkas för att kunna användas på ett ändamålsenligt sätt i den egna verksamheten enligt myndigheten. Förskollärare och lärare tar del av vetenskapliga studier om undervisning och lärande på olika sätt. Grunden läggs vid lärarutbildningarna och vetenskapliga studier ligger ofta till grund för lärarnas kompetensutveckling.

Men lärare fattar inte enbart beslut på basis av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Jahnke har framhållit att, för att lärarnas arbete ska fungera, utgår lärare också i hög grad från sitt personliga yrkeskunnande om vad som fungerar i undervisningssituationer.⁴ Det handlar om att lärare agerar intuitivt, bedömer och fattar beslut i klassrummet. Denna kunskap är erfarenhetsbaserad, ofta omedveten kunskap som utvecklas genom praktiskt arbete över tid. Jahnke pekar också på att lärare fattar beslut på basis av praxis.⁵ Med praxis avses den ofta tysta men kollektiva kunskap som uttrycks vedertagna handlingar och bruk. Yrkeskunnande och praxis kan dokumenteras av den enskilda läraren, men då i första hand i lärarens egen dokumentation av sitt arbete.

Lärare har olika roller i förhållande till de olika kunskapsgrunderna. Om inte läraren själv är forskare är lärare som regel användare eller konsumenter av vetenskaplig kunskap. Kunskapen kan användas av många lärare men det är ofta någon utanför professionen som utvecklar kunskapen. När det gäller personligt yrkeskunnande och praxis är lärare förvisso kunskapsproducenten, men kunskapen delas och prövas som regel inte av andra än en smal krets av andra lärare, exempelvis på den egna skolan. Beprövad erfarenhet innebär istället att läraren både genererar och använder kunskapen.

På ett teoretiskt plan är det möjligt att dra upp gränser mellan de olika kunskapsgrunderna. I praktiken går de dock in i varandra där exempelvis personligt yrkeskunnande och praxis kan vara dokumenterat, spritt och prövat av andra i den omfattning att det rör som beprövad erfarenhet. På motsvarande sätt kan beprövad erfarenhet prövas och spridas genom vetenskapliga studier och därmed betecknas som vetenskaplig kunskap.

1.3 Studiens syfte och frågeställningar

Översynen som presenteras i denna rapport syftar till att ge Lärarstiftelsen ett underlag att utveckla en nationell struktur för lärarnas beprövade erfarenhet. Rapportens huvudsakliga mottagare är Lärarstiftelsens kansli som ska kunna använda resultaten bland annat som underlag för den förstudie som ska föreslå hur en långsiktig infrastruktur kan utformas. I den kommande förstudien ska fokus ligga på att utveckla en process för dokumentation, granskning och delning av erfarenheter samt att etablera en plattform där kunskapen görs tillgänglig för lärarkåren.

4. Jahnke (2022). Beprövad erfarenhet i skolan. s. 41

5. Jahnke (2022). Beprövad erfarenhet i skolan. s. 71

Tabell 1: Analysram för studien

Övergripande tema för utvärderingen	Frågeställningar
Hur förstås beprövad erfarenhet i andra jämförbara länder?	- Vilka begrepp används i länderna för att beskriva arbete med att pröva, dokumentera och dela lärarnas erfarenheter om framgångsrik undervisning (dvs beprövad erfarenhet)? - Finns det gemensamma normer som anger innebörden av/definierar lärarnas beprövade erfarenhet (eller motsvarande)? - Finns en reglering kring undervisning baserad på beprövad erfarenhet? - Har det skett några förändringar vad gäller hur begreppet beprövad erfarenhet används hos exempelvis staten, lärarnas fackliga organisationer eller andra?
Vilka gemensamma system finns för att pröva, dokumentera och dela lärarnas beprövade erfarenhet i länderna?	- Vilka gemensamma system för att bidra till processen att utveckla och sprida lärarnas beprövade erfarenhet finns i länderna? - Finns det aktuella nationella satsningar för att stärka förutsättningarna för att undervisningen ska vila på beprövad erfarenhet, exempelvis kunskapsnoder (tex digitala plattformar), konferenser och centrumbildningar? - Vilka likheter och skillnader finns det mellan länderna vad gäller system för beprövad erfarenhet?
På vilket sätt baserar lärarna arbetet med undervisningen på beprövad erfarenhet?	- Finns det information från länderna som ger en bild av hur eventuella nationella system för att utveckla och sprida beprövad erfarenhet fungerar? Vilka är möjligheterna, vilka är utmaningarna? - Finns det information från länderna som ger en bild av hur lärare bidrar till och använder beprövad erfarenhet? - Vilka likheter och skillnader finns det mellan länderna hur de nationella systemen fungerar?

1.4 Studiens genomförande

För att belysa hur begreppet beprövad erfarenhet, eller närliggande begrepp, används i andra länder har vi samlat in information från flera olika källor. Arbetet har omfattat både en skrivbordsanalys av skriftligt material och en serie intervjuer med experter från ett urval av länder.

Analysen utgår från en sammantagen bedömning av dokument och expertutsagor, med fokus på det som varit mest relevant för studiens syfte. Intervjuerna har gett ett viktigt komplement till den skriftliga informationen och möjliggjort en mer kontextuell förståelse för hur lärarnas erfarenheter tas tillvara i olika nationella utbildningssystem.

1.4.1 Urval av länder

Arbetet med att belysa hur andra länder använder sig av begreppet beprövad erfarenhet eller närbesläktade begrepp har utgått från ett urval om sex utbildningssystem. Urvalet av system har skett i samråd med Lärarstiftelsen och bygger på kriterier om jämförbarhet med det svenska utbildningssystemet samt potential att bidra med lärande exempel. I urvalet ingår Danmark, England, Estland, Finland, Norge och provinsen Ontario i Kanada.

1.4.2 Skrivbordsanalys

Vilna har efterforskat material som beskriver eventuell tillämpning av begreppet beprövad erfarenhet eller besläktade begrepp i de aktuella länderna. Materialet har sökts

fram via öppna källor på webben, och har huvudsakligen bestått av styrdokument (exempelvis skollag och läroplan), rapporter och utvärderingar samt annan information om exempelvis reformer, satsningar och projekt. Insamlingen av skriftlig information har både föregått intervjuerna, och då varit vägledande för de frågor som tagits upp där, och efterföljt intervjuerna utifrån tips från de experter som vi talat med.

1.4.3 Intervjuer

Information till studien har också samlats in via intervjuer med experter från respektive deltagande land. Utgångspunkten för valet av metod är att frågor om hur lärare i olika länder förhåller sig till beprövad erfarenhet inte alltid tydligt framgår i offentliga och centrala dokument, såsom lagstiftning. För att få en mer nyanserad och kontextuell bild genomfördes även intervjuer med sakkunniga på respektive system.

Syftet med intervjuerna var dels att skapa en övergripande förståelse för hur varje land arbetar med beprövad erfarenhet i skolväsendet, dels att samla in skriftligt underlag som kunde användas i den efterföljande kartläggningen. Totalt genomfördes intervjuer med 12 personer, i huvudsak med två experter per land. Urvalet av intervjupersoner anpassades till respektive lands sätt att organisera

skolsektorn, men som generell princip intervjuades en expert från en central lärarfacklig organisation och en expert med anknytning till motsvarigheten till ett utbildningsdepartement skolmyndighet eller lärosäte. Därutöver delade ytterligare vissa experter information skriftligt via e-post.

Experter vid följande organisationer har intervjuats eller bidragit med skriftlig information:

- Danmark: Forskningsprogrammet vid UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole samt Danmarks Lærerforening.
- England: Education Endowment Foundation (EEF) och Department for Education.
- Estland: Estlands kvalitetsagentur för utbildning (HAKA), Tallinns serviceskola och skolmyndigheten Harno.
- Finland: OAJ, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi samt Utbildningsstyrelsen.
- Norge: Senter for læringsanalyse (SLATE) vid Universitetet i Bergen, Avdeling for videreutdanning og lærerutdanning vid Utdanningsdirektoratet och Utdanningsforbundet.
- Ontario (Kanada): Ontario Teachers' Federation (OTF).

Intervjuerna, som var 30–45 minuter långa, genomfördes under maj och juni 2025 digitalt via Teams. Anpassade intervjuguider togs fram som stöd för genomförandet och för att säkerställa jämförbarhet i insamlat material.

1.4.4 Begränsningar

Något som blev tydligt under studiens gång är att det inte finns någon direkt motsvarighet till det svenska begreppet beprövad erfarenhet i de aktuella länderna. Därför har studien av nödvändighet fått ett vidgat fokus och också inkluderat besläktade begrepp och/eller andra utgångspunkter för utformningen av undervisningen i de aktuella länderna. I flera fall innebär detta vidgade fokus att beskrivningarna kommer in på områden som vetenskaplig grund och evidens, det vill säga utgångspunkter som också betonas i den svenska kontexten men som studien egentligen inte skulle fokusera. Vi har ändå valt att ta upp sådana resultat när vi bedömt att det funnits intressanta lärdomar att göra.

2. DANMARK

2.1 Användningen av begreppet beprövad erfarenhet

I Danmark används inte begreppet beprövad erfarenhet. Det finns däremot flera begrepp för att beskriva arbetet med att pröva, dokumentera och dela lärarnas erfarenheter av framgångsrik undervisning. Bland annat beskriver *professionsviden* sådan professionell kunskap som lärare besitter och utvecklar genom sin yrkesutövning. *Professionell dømmekraft* är ett annat begrepp som beskriver lärarens professionella omdöme eller förmåga att väga samman teoretisk kunskap, praktisk erfarenhet och etiska överväganden för att fatta beslut i konkreta undervisningssituationer.

I det danska skolväsendet varierar regelverk, initiativ och arbetssätt mellan olika skolorformer när det gäller att tillvarata och använda lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap. Gymnasieskolans regelverk är präglad av tydligare nationella ramar med exempelvis nationella prov och standardiserade bedömningar. I yrkesutbildning och vuxenutbildning förväntas lärare ofta ha yrkeserfarenhet, vilket innebär att deras erfarenhetsbaserade kunskap är central i undervisningen. Den större flexibiliteten ger lärare ett större utrymme att använda sitt professionella omdöme i undervisningen, men kan samtidigt innebära att det finns mindre av struktur för hur erfarenhetsbaserad kunskap tillvaratas och delas. Nedanstående beskrivning har fokus på regelverk, initiativ och lärdomar gällande den danska motsvarigheten till grundskolan, folkeskolen.

2.1.1 Bestämmelser som indirekt förutsätter att lärare använder sin beprövade erfarenhet

Den danska skollagen, folkeskoleloven⁶, innehåller inte någon explicit formulering som kräver att lärare baserar sin undervisning på beprövad erfarenhet i den mening som termen används i svensk utbildningskontext. Det finns däremot flera bestämmelser som indirekt förutsätter att lärare använder sina praktiska erfarenheter och professionella omdöme i undervisningen. På så sätt kan erfarenhetsbaserad kunskap betraktas som en central och integrerad del av lärarens arbete, även om det inte uttryckligen fastställs i lagtexten.

I folkeskoleloven anges att undervisningens innehåll ska väljas och organiseras så att eleverna får möjlighet till ämnesmässig fördjupning, överblick och upplevelse av sammanhang ("faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge") samt tillägna sig de enskilda ämnenas kunskaps- och arbetsformer ("tilegne sig de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer"). Detta innebär att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla ämnesspecifik kunskap och förståelse, vilket i praktiken kräver att läraren använder sina egna erfarenheter och professionella omdöme för att skapa meningsfulla och sammanhängande lärandesituationer.

Av folkeskoleloven framgår vidare krav på att undervisningen i årskurs 1–10 utförs av personer som har genomgått lärarutbildning för grundskolan eller annan godkänd lärarutbildning. Vidare stipulerar folkeskoleloven att kommunstyrelsen ska säkerställa att lärarna i kommunens skolor har undervisningskompetens från lärarutbildningen eller motsvarande ämneskompetens i de ämnen de undervisar i. Dessa bestämmelser betonar därmed vikten av att lärare har både teoretisk och praktisk kompetens, vilket inkluderar förmågan att använda sin erfarenhet i undervisningen.

6. Folkeskoleloven, LBK nr 989 af 27/08/2024. www.retsinformation.dk/eli/lt/2024/989 (hämtad 2025-06-13)

2.1.2 Fagfornyelsen i Danmark – tillvaratagande av lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap i utvecklingen av styrdokument

För närvarande pågår ett omfattande utvecklingsarbete av läroplanen för den danska grundskolan. Den så kallade *Fagfornyelsen*⁷ syftar till att skapa en mer fokuserad, tydlig och användbar ram för undervisningen. I detta reformarbete ges ett ökat utrymme för lärarnas professionella omdöme och erfarenhetsbaserade kunskap. I stället för att detaljstyra undervisningen betonas vikten av att lärare utformar undervisningen i dialog med elevernas behov och skolans kontext samt i linje med både ämnets teoretiska grund och dess praktiska tillämpning.

Flera konkreta inslag i reformen pekar i riktning mot ett stärkt tillvaratagande av lärarnas beprövade erfarenhet:

- De nya läroplanerna ska fungera som stöd för didaktiska samtal snarare än fasta manualer. Lärarna ges frihet att anpassa innehållet utifrån sina erfarenheter och undervisningspraktik.
- Fagfornyelsen innefattar arbete inom 21 ämnesutskott samt ett nationellt utvecklingsprogram där lärare deltar i att testa och ge återkoppling på läroplanerna. Genom detta systematiseras lärarnas erfarenheter som en del av läroplansutvecklingen.
- Reformen ses inte bara som en teknisk översyn utan som en möjlighet att stärka skolans kollegiala lärande och utveckla en lokal professionell samtalskultur där erfarenheter delas och används aktivt.
- Lärare, skolledare och pedagoger har aktivt involverats i utformningen av läroplanerna, vilket förstärker kopplingen mellan praktisk erfarenhet och styrdokument.
- Lärare uppmuntras att integrera både elevers erfarenheter och sina egna i planering och genomförande av undervisningen. Detta förutsätter att lärare reflekterar över och vidareutvecklar sin yrkeskunnighet i vardagspraktiken.

Fagfornyelsen innebär ett tydligt skifte mot att professionalisera läraryrket genom att skapa strukturer och arbetssätt som tar tillvara och vidareutvecklar lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap som en central resurs i undervisningen. Under 2025-2027 pågår utprovningen av de nya styrdokument, varefter implementering är planerad till läsåret 2027/28.

2.2 Infrastruktur för erfarenhetsbaserad kunskap

Det finns flera nationella aktörer och initiativ i Danmark som verkar för att tillvarata och sprida lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap om undervisningen, även om det inte finns statliga krav om detta.

2.2.1 Stöd av statliga institut och center

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) är en statlig institution som arbetar både självständigt och på uppdrag av olika offentliga aktörer för att främja kvaliteten i Danmarks utbildningssystem. EVA publicerar tematiska råd och vägledningar som fokuserar på olika aspekter av undervisningen, såsom formativ bedömning, feedback och tvärprofessionellt samarbete.⁸ Dessa publikationer bygger på forskning och lärarnas praktiska erfarenheter

7. Børne- og Undervisningsministeriet (odaterad). Fagfornyelsen. www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-aftaler/folkeskolens-kvalitetsprogram/fagfornyelsen (hämtad 2025-06-12)

8. www.eva.dk

och syftar till att stödja lärare i deras professionella utveckling. EVA uppmuntrar också lärare att dela sina erfarenheter och goda exempel på undervisningspraktik och stöttar nya lärare genom mentorskap och introduktionsprogram. Genom att sprida kunskap om vad som fungerar i klassrummet bidrar EVA till en kultur av kontinuerligt lärande och förbättring bland lärare. Institutet bidrar dessutom genom att främja etableringen av professionella lärandegemenskaper (se nedan) där lärare samarbetar systematiskt för att utveckla sin undervisningspraktik.

Nationellt centrum för skolutveckling (NCS) upprättades 2016 i samarbete mellan DPU, Aarhus Universitet och VIA University College och syftar till att fungera som en brygga mellan forskning och skolverksamhet.⁹ Centret verkar på flera olika sätt för att tillvarata lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap i arbetet för att stärka undervisningens kvalitet och skolans professionella lärandekultur.

Bland annat involverar NCS lärare i utformningen av forskningsprojekt som grundar sig i aktuella utmaningar i undervisningen. Centret fungerar som ett nav för att dokumentera och sprida undervisningsnära erfarenheter och har en ambition om att samordna datainsamling från olika skolor och projekt för att samlat kunna analysera lärarnas erfarenheter om undervisningen. Tanken är att dokumentationen ska ske i en gemensam databank så att den kan spridas vidare som inspiration och kunskapsunderlag till andra skolor.

2.2.2 Professionshögskolor och lärosäten bidrar

Lärarutbildningen vid UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole driver bland annat forskningsprojektet *Becoming Teacher & Learning to Notice Quality (LTNQ)* som har fokus på hur lärarstudenters erfarenhetsbaserade kunskap om undervisning förstås, dokumenteras och utvecklas inom ramen för lärarutbildningen.¹⁰ Genom att kombinera videobaserade observationer från skolpraktiken med teorier om undervisningskvalitet får studenterna verktyg för att systematiskt uppmärksamma, tolka och bedöma undervisningssituationer. Det innebär ett konkret sätt att integrera praktknära erfarenheter med teoretiska kunskaper och syftar till att skapa en mer reflekterad och analytisk undervisningskompetens hos lärarstudenterna. Projektet bidrar till att synliggöra och stärka vägen från erfarenhetsbaserad observation till professionellt omdöme och didaktiskt kunnande, en process som är avgörande för att tillvarata och vidareutveckla lärarnas praktknära kunskap. Tanken är att projektet så småningom ska utvecklas till att även bidra till fortbildning av yrkesverksamma lärare. Arbetet pågår fram till 2031 och har också involverat samarbete med andra nordiska forskare inom QUINT, Quality in Nordic teaching, under ledning av Oslos universitet.¹¹

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) vid Aarhus Universitet arbetar aktivt för att integrera och vidareutveckla lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap om undervisning.

Forskningsprogrammet ”Teachers and Teaching” (TaT) fokuserar på hur lärare använder sina erfarenheter i undervisningen.¹² Programmet undersöker vilka värderingar och kunskapsformer lärare tillämpar i sin dagliga praktik och hur dessa påverkar undervis-

9. Aarhus universitet (odaterad). Nationalt center for skoleforskning. ncs.au.dk/om-ncs/profil (hämtad 2025-06-13).

10. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole (odaterad). Becoming Teacher & Learning to Notice Quality (LTNQ). ucl.dk/forskning/skole-og-undervisning/didaktik-i-skole-og-laereruddannelse/becoming-teacher-learning-to-notice-quality (hämtad 2025-06-13).

11. Oslo universitet (odaterad). QUINT – Quality in Nordic Teaching. uv.uio.no/quint/english (hämtad 2025-06-13).

12. Aarhus universitet (odaterad). DPU: Teachers and Teaching. dpu.au.dk/forskning/forskningsprogrammer/teachers-and-teaching (hämtad 2025-06-13).

ningens utformning och utveckling. Detta inkluderar studier av lärarutbildningens roll i att stödja lärarnas professionella utveckling och hur erfarenheter från praktiken kan återföras till utbildningen. DPU erbjuder också utbildningar och verkar för att främja kollegialt lärande bland lärare.

2.2.3 Fackliga initiativ

Fackförbundet Danmarks Lærerforening (DLF) bidrar till att tillvarata och sprida lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap genom att ge ut en bokserie med fyra nummer per år. Dessa publikationer fokuserar på forskning om undervisning och riktar sig till lärare i ett kortfattat och lättillgängligt format. Ämnena kan variera och inkludera teman som föräldrasamarbete, AI i undervisning och mobbning. Utöver detta erbjuder DLF även poddar som en del av sina resurser för lärare. Dessa initiativ syftar till att ge lärare tillgång till forskningsbaserad och utvecklingsorienterad information som kan användas i deras undervisningspraktik.

2.2.4 Professionella lärandegemenskaper

Professionelle læringsfællesskaber (professionella lärandegemenskaper) är strukturer där lärare i organiserad form samarbetar, reflekterar och utvecklar sin undervisning i dialog med kollegor. Syftet är att höja undervisningens kvalitet genom att dra nytta av lärarnas erfarenheter – inte som enskild tyst kunskap, utan som en delad och gemensamt bearbetad resurs.

Det finns inte något lagkrav om etablering av dessa gemenskaper, men det är en uttalad rekommendation i både nationell policy och professionsstyrd skolutveckling och många kommuner och skolor har valt att införa dem som en del av sitt systematiska kvalitetsarbete. Ansvaret för att ge förutsättningar för arbetet i de professionella lärandegemenskaperna vilar på den enskilda skolan och kommunen som utbildningsanordnare. Men även statliga aktörer såsom Børne- og Undervisningsministeriet sätter riktningen genom policy och reformdokument, medan aktörer som EVA, professionshögskolor och forskningscentra (till exempel DPU och QUINT) bidrar med ramverk, vägledning och evidens.

I lärandegemenskaperna blir lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap synlig, prövad och vidareutvecklad. Det sker t.ex. genom kollegiala samtal, gemensam lektionsplanering, analys av undervisningsförlopp eller elevdata. Lärarna får möjlighet att sätta ord på vad som fungerar, varför det fungerar och hur undervisningen kan förbättras. På så vis kan deras professionella omdöme stärkas och en gemensam grund för kvalitetsutveckling skapas.

Det finns också olika nationella och regionala nätverk där lärare kan dela kunskap om undervisningen, till exempel mellan läsvägledare (læsevejledere) inom grundskolan. Dessa nätverk syftar till att stärka läsvägledarnas professionella kompetens, främja kunskapsdelning och utveckla undervisningen i läsning och skrivning.¹³ Dessa nätverk spelar en central roll i att sprida erfarenhetsbaserad kunskap och stödja läsvägledare i deras arbete.

13. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole (odaterad). Netværk for læsevejledere. ucl.dk/efteruddannelser-og-kurser/kurser-og-konferencer/kurser/netvaerk-for-laesevejledere (hämtad 2025-06-13).

2.3 Lärdomar av arbetet

E-boken *Lærerkollegial aktivitet i folkeskolen* är ett exempel på publikation från NCS inom ramen för satsningen på att dokumentera och analysera undervisningsnära erfarenheter.¹⁴ Boken undersöker hur lärare samarbetar och delar erfarenheter i sin undervisningspraktik och visar att kollegialt samarbete utgör en stor del av yrkesvardagen som lärare, men att det främst präglas av informella, situationsstyrda utbyten snarare än systematiskt lärande. Innehållet i samtalen handlar ofta om att hantera osäkerhet och bekräfta varandra, snarare än att gemensamt utforska och utveckla undervisningen. Det innebär att lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap om undervisningen delas i vardagen, men sällan lyfts in i djupare pedagogiska samtal eller används som grund för utveckling. För att bättre tillvarata denna kunskap behöver skolor, enligt boken, skapa strukturer som främjar reflektion, kritisk dialog och gemensam undersökning av undervisningspraktiken.

Det finns flera utvärderingar av arbetet i professionella lärandegemenskaper, inte minst från EVA. Bland annat har institutet i rapporten *Professionelle læringsfællesskaber – Vidensnotat om lærernes samarbejde om undervisningen i grundskolen* beskrivit att professionella gemenskaper kan ha stor betydelse för att skolor ska kunna tillgodogöra sig både forskning och praktisknära erfarenheter.¹⁵ För att gemenskapernas potential att stärka undervisningen ska kunna nyttjas krävs dock aktiva insatser för att skapa förutsättningar för gemensam reflektion samt ett starkt stöd från skolledningen. I *Evaluering af Stærkere Læringsfællesskaber* drar EVA slutsatser om att professionella lärandegemenskaper kan vara ett bra sammanhang för att bidra till att lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap ska bli delbar, synlig och gemensamt bearbetad.¹⁶ För att individuella erfarenheter ska kunna utvecklas till kollektiva resurser krävs:

- Fasta och meningsfulla strukturer (t.ex. mötesformer, observation).
- Tillit, frivillighet och erkännande av lärarnas yrkeskunnande.
- Tydligt ledarskap som prioriterar reflektion och lärande i vardagen.

Utvärderingen visar vidare att där dessa förutsättningar saknas riskerar initiativen att stanna vid punktinsatser utan långsiktig effekt.

14. Merrild Roerup Thorborg, M. (2024). Lærerkollegial aktivitet i folkeskolen. Empirisk skole- og dagtilbudsforskning, NCS nr 9:2024.

15. EVA (2019). Professionelle læringsfællesskaber – Vidensnotat om lærernes samarbejde om undervisningen i grundskolen.

16. EVA (2024). Evaluering af Stærkere Læringsfællesskaber.

3. ENGLAND

3.1 Användningen av begreppet beprövad erfarenhet

I England används inte begreppet beprövad erfarenhet. Styrdokumentet anger uttryckligen vad lärare ska göra snarare än hur eller på vilken kunskapsgrund lärare ska basera sitt arbete med undervisningen. Av den statliga utbildningspolitiken, exempelvis uttryckt i utbildningsdepartementets utvärderingsstrategi, framgår dock implicit att lärare ska bedriva en evidensbaserad undervisning på vetenskaplig grund inom ramen för en professionell handlingsfrihet och utifrån ett professionellt omdöme.

3.1.1 Skollagen och läroplanen ger lärare handlingsfrihet

Den rättsliga grunden för skolväsendet i England regleras bland annat genom Education Act 2002, ett centralt styrdokument som definierar skolans uppdrag och ansvar. Lagen föreskriver att skolor ska erbjuda en bred och balanserad undervisning som främjar elevernas andliga, moraliska, kulturella, mentala och fysiska utveckling samt förbereda dem för livet i ett modernt samhälle. Lagen anger inte uttryckligen vilken kunskapsgrund undervisningen ska vila på.

Vid sidan av Education Act utgör National Curriculum för England ett viktigt normativt ramverk för skolans innehåll. Den nationella läroplanen föreskriver vad elever bör lära sig i olika ämnen och på olika stadier, och ger samtidigt implicit lärare ett betydande utrymme att avgöra hur innehållet ska förmedlas. Formuleringar i läroplanens inledning betonar att undervisningen bör vara kunskapsrik, sammanhängande och anpassad till elevers behov. Även här saknas direkta skrivningar om vilken kunskapsgrund undervisningen ska bygga på.

3.1.2 Utbildningsdepartementet anger normer för lärarnas arbete

Teachers' Standards är det mest specifika dokumentet i det engelska utbildningssystemet när det gäller att formulera krav på lärarnas undervisning.¹⁷ Standarderna fastställdes av utbildningsdepartementet 2012 och har därefter uppdaterats, senast 2021. Dokumentet är rättsligt bindande för alla lärare som innehar Qualified Teacher Status (QTS) och fungerar både som vägledning för praktiskt yrkesutövande och som utvärderingsgrund vid anställning, tillsyn och fortbildning. Standarderna anger vad lärare ska göra i sitt arbete – i termer av "a teacher must".

Inte heller Teachers' Standards anger uttryckligen på vilken kunskapsgrund lärare ska basera sitt undervisningsarbete. Vare sig yrkeskunnande, praxis, vetenskaplig grund eller någon motsvarighet till beprövad erfarenhet nämns. Det finns dock formuleringar som pekar mot att lärare behöver ha en grund för sina val av undervisningsstrategier, exempelvis anges i standarderna att lärare ska främja framsteg hos eleverna genom att visa kunskap och förståelse för hur elever lär sig och hur detta påverkar undervisningen. Lärare ska också planera och undervisa välstrukturerade lektioner genom att reflektera systematiskt över undervisningens och undervisningsmetodernas effektivitet.

17. Department for Education (2011). Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies.

3.1.3 Utbildningsdepartementet utvärderingsstrategi: fokus på evidens

Utbildningsdepartementet har tagit fram en utvärderingsstrategi för 2025–2029 i syfte att stärka departementets arbete med evidensbaserad politik inom utbildning, barnomsorg och sociala insatser. Den ska bidra till att bygga en stark kunskapsbas för regeringens utbildningsmål, och se till att nya policyer testas i liten skala innan de införs brett. Utvärdering ska integreras tidigt i policyarbetet, bland annat genom krav på att policy ska bygga på en framtagna verksamhetslogik. Strategin ska också stärka forskningssystemet genom bättre tillgång till data och samarbete med forskare och myndigheter. Strategin är framför allt riktad mot departementet själv men är också riktad mot policyutvecklare, analytiker, skolmyndigheter och forskarsamhället. Den utgör en fortsättning på tidigare strategier inom området.

Strategin är inte riktad mot skolor och lärare men strategin har implikationer för lärarnas arbete med undervisningen. För lärarna innebär strategin att mer undervisningsnära utveckling förväntas bygga på vetenskaplig kunskap och testning. Genom en starkare koppling mellan evidens, utvärdering och policy skapas förväntningar på att skolor i högre grad kan ta del av välgrundade och prövade insatser.

3.2 Infrastruktur för erfarenhetsbaserad kunskap

I England finns en tydlig infrastruktur som stödjer att lärare kan bedriva en evidensbaserad undervisning. Denna infrastruktur utgår från skollagen, läroplanen samt utbildningsdepartementets standard för lärare och dess utvärderingsstrategi. Fokus ligger på att vetenskaplig kunskap ska utvecklas utifrån strikta vetenskapliga principer, snarare än att lärarnas beprövade erfarenheter dokumenteras, sprids och återanvänds. Staten tar ett stort ansvar för infrastrukturen.

3.2.1 Education Endowment Foundation: vetenskaplig kunskapsutveckling för skolan

Education Endowment Foundation (EEF) är en fristående brittisk välgörenhetsorganisation, men med betydande anslag från utbildningsdepartementet. Uppdraget för EEF är ytterst att minska ojämlikheter i utbildningsresultat genom att göra vetenskaplig kunskap om undervisning tillgänglig och användbar för lärare och skolledare.¹⁸ Den sakkunniga som vi intervjuat vid EEF beskriver att sedan starten 2011 har organisationen etablerat sig som en central aktör i det brittiska utbildningssystemet, inte minst genom sitt omfattande arbete med att utveckla, utvärdera och sprida forskningsbaserade undervisningsmetoder.

Särskilt utmärkande är organisationens fokus på randomiserade kontrollerade studier (RCT) – en forskningsdesign som anses vara den mest tillförlitliga metoden för att fastställa orsak och verkan i utbildningssammanhang. I vårt samtal med den sakkunniga blir det tydligt att EEF:s kunskapsproduktion utgår från en avgränsad syn på vad som räknas som tillförlitlig evidens.

Organisationen har finansierat över 200 utvärderingar, varav många är RCT-studier där man slumpmässigt delar in skolor, klasser eller elever i försöks- och kontrollgrupper för att isolera effekten av en viss undervisningsmetod eller insats. Varje studie är utformad för att svara på frågor som: Fungerar den här metoden? För vilka elever? Under vilka omständigheter?

18. Se educationendowmentfoundation.org.uk

EEF producerar inte bara enstaka studier utan även synteser av forskning, bland annat genom sitt välkända Teaching and Learning Toolkit. Detta digitala verktyg samlar internationell forskning om över 30 undervisningsstrategier och ger skolor ett underlag för att fatta informerade beslut. I verktyget rankas insatser efter deras genomsnittliga effekt på elevers lärande, kostnad per elev och evidensstyrka. Exempel på insatser som utvärderats är strukturerad återkoppling, metakognitiva strategier, läsinterventioner, användning av lärarassistenter, digitala verktyg och stöd för elevers självreglering. Resultaten publiceras alltid öppet och i en standardiserad form, ofta inklusive en effektstorlek omräknad till månaders lärandeframsteg, för att göra dem begripliga och användbara i skolans vardag.

EEF betonar att alla slutsatser som de presenterar behöver tolkas och omsättas i den lokala praktiken, av lärare och rektorer, tanken är inte att evidensen ska implementeras ofreflekterat. Organisationen lägger därför stor vikt vid implementering och tillämpning i skolmiljön. I samarbete med skolor har man byggt upp ett nätverk av Research Schools som fungerar som regionala kunskapscentra för att stödja andra skolor i att förstå och använda forskningen. Man har också utvecklat en rad kompletterande resurser – såsom reflektionsverktyg, vägledningar, podcaster och stöd för skolutveckling – för att göra forskningen så tillgänglig som möjligt.

Den sakkunniga vi intervjuat anger att cirka 70 % av skollädaarna i England använder Teaching and Learning Toolkit i sin verksamhet, och många skolor bygger lokala fortbildningsinsatser på dess innehåll. Lärarutbildningar använder material från EEF för att integrera evidensbaserat tänkande i den framtida lärarkåren. Samtidigt pågår ett arbete med att stärka lärarnas så kallade forskningslitteracitet – det vill säga förmågan att tolka, värdera och använda forskningsresultat i praktiken.

3.2.2 Teaching School Hubs

Teaching School Hubs är ett nationellt nätverk av 87 statligt utsedda nav för lärarutbildning och professionell utveckling i England. Teaching School Hubs syftar till att samordna befintliga resurser snarare än att bygga nya strukturer, och strävar efter att minska variation i kvalitet mellan skolor. The Teaching School Hubs Council (TSHC) stödjer, företräder och samordnar Englands hubbnätverk.

Hubbarna etablerades 2021 av Department for Education i syfte att stärka kvaliteten i undervisning och ledarskap genom att erbjuda samordnat stöd till lärare och skollädaare i alla faser av yrkeslivet. Varje hubb täcker ett definierat geografiskt område och verkar som lokal samordnare av statligt prioriterade utbildnings- och utvecklingsprogram.

En central uppgift för Teaching School Hubs är att erbjuda Initial Teacher Training (ITT), alltså introduktion och utbildning för blivande lärare, ofta i samarbete med universitet och skolor. De ansvarar även för att genomföra och kvalitetssäkra det tvååriga programmet enligt Early Career Framework (ECF) för nyexaminerade lärare, som innehåller strukturerad handledning, planerade observationspass och fortlöpande professionsdialog.¹⁹

För mer erfarna lärare och skollädaare tillhandahåller hubbarna statligt erkända vidareutbildningar i form av National Professional Qualifications (NPQ).²⁰ Dessa är riktade mot

19. Från september 2025 ersätts det tidigare ECT-ramverket med det uppdaterade ECTE (Early Career Teacher Entitlement) som omfattar bland annat mentorskap, handledarstöd och bedömningar.

20. Department for Education har inlett en remiss- och översynsprocess för NPQ-programmen med syfte att förbättra ledarskap, minska arbetsbelastning och fokusera på utmaningar i skolan såsom behov av särskilt stöd och funktionsvariationer.

exempelvis blivande ämnesledare, specialpedagogiska koordinators eller rektorer, och syftar till att stärka både ledarskap och undervisningsförmåga.

Både ECT och NPQ innehåller systematiska översikter och synteser som lyfter fram evidensbaserad kunskap inom olika områden utifrån såväl brittisk som internationell forskning. NPQ omfattar dessutom praktisk vägledning kring de färdigheter som lärare och skolläda-re bör få stöd i att utveckla. Denna praktiska vägledning baseras på utbildningsforskning och på vägledning från en expertgrupp och andra sektorsrepresentanter.

När utbildningsanordnare använder sig av ECT och NPQ utformar de en kursplan som hämtar innehåll från olika delar av ramverken, utifrån deltagarnas behov. Det kan till exempel innebära att skapa fördjupande exempel och ge tillgång till erfarna praktiker. Infrastrukturen för att genomföra kurserna involverar i hög grad skolorna själva, under samordning av hubbarna.

Utöver dessa formella program erbjuder många hubbar även fortbildningsaktiviteter baserade på evidensbaserad praktik, ofta i samarbete med forskningsorganisationer som Education Endowment Foundation (EEF). Det kan handla om workshops, kollegialt lärande, Lesson Study eller ämnesnätverk, där lärare får möjlighet att fördjupa sin undervisning med stöd av beprövad kunskap.

3.2.3 Lesson Study

Lesson Study används i Storbritannien som en undervisningsnära modell för professionell utveckling, där lärare tillsammans planerar, genomför, observerar och analyserar undervisning med målet att förbättra elevernas lärande.²¹ Till skillnad från traditionell kompetensutveckling sker Lesson Study direkt i klassrummet och leds av lärare själva, vilket gör den djupt förankrad i den dagliga praktiken. Metoden bygger på kollegialt samarbete och systematiskt lärande genom gemensam reflektion över vad som gynnar elevernas förståelse.

Sedan introduktionen i 2001 har Lesson Study vuxit i spridning och används i flera olika sammanhang inom det brittiska utbildningssystemet. Modellen förekommer i grund- och gymnasieskolor, i lärarutbildning vid universitet som Leicester och Exeter, samt inom specialpedagogik och inkluderande undervisning. Lokala myndigheter, såsom Camden, har också använt Lesson Study som en strategi för skolutveckling.

Utöver skolpraktiken har Lesson Study blivit ett verktyg inom akademisk forskning och lärarutbildning. Vid flera lärosäten används modellen både för att fördjupa lärarstudenters undervisningsförståelse och som ett forskningsinstrument för att undersöka vad som fungerar i klassrummet. I vissa fall används den också i större systemförändringar på kommunal nivå.

Trots denna växande användning är omfattningen av Lesson Study i Storbritannien ännu inte helt kartlagd. Rigorösa utvärderingar är fortfarande relativt nya och pågår inom flera forskningsmiljöer. Sammanfattningsvis betraktas Lesson Study i Storbritannien som en kraftfull men fortfarande växande modell för att stärka undervisning och lärande genom kollegialt och forskningsinformerat arbete i klassrummet.

21. Dudley, P. (2015). Lesson study. Professional learning for our time.

3.3 Lärdomar av arbetet

England har ett starkt fokus på den vetenskapliga kunskapen som grund för lärarnas arbete med undervisningen, inom ramen för ett professionellt handlingsutrymme. Den rådande ordningen i England omfattar inget erkännande av beprövad erfarenhet. Den sakkunniga Vilna intervjuat uttryckte sig tämligen skeptisk till begreppet beprövad erfarenhet vid samtalet. Den sakkunniga undrade vem som bestämmer att någonting är beprövat och att lärarnas bedömningar är viktiga för att förstå hur olika metoder och arbetssätt kan användas, men inte vilka faktiska effekter de har.

3.3.1 Verktygslådan för undervisning och lärande

Det så kallade Teaching and Learning Toolkit som EFF tillhandahåller är översiktligt, lättbegripligt och användarvänligt. På mindre än några minuter går det att få en överblick över vad forskningen säger om ett antal centrala metoder och arbetssätt i undervisningen. Verktygslådan ger en övergripande bild av påverkan (effektstyrkan) och kostnaden för att implementera insatsen samtidigt som den ger en tydlig bild av hur robust den evidens som ligger till grund för slutsatsen är. Genom att materialet uppdateras löpande kan användaren känna sig trygg med att alltid ha den senaste forskningen som grund för sina beslut. Hela upplägget bygger på en rigorös process för att moderera fram den bästa tillgängliga kunskapen.

För den aktör som vill utveckla en plattform för att dokumentera och sprida vetenskap eller beprövad erfarenhet till lärare är verktygslådan intressant ur flera perspektiv. Den har bland annat lyckats hantera den centrala utmaningen att kombinera överskådlighet med möjlighet till fördjupning – lärare kan snabbt ta till sig materialet, men erbjuds också tillgång till det underliggande forskningsstödet. Verktygslådans breda spridning är i sig anmärkningsvärd och gör det särskilt relevant att undersöka hur innehållet har kommunicerats.

4. ESTLAND

4.1 Användningen av begreppet beprövad erfarenhet

Det finns inte någon direkt motsvarighet till begreppet beprövad erfarenhet inom den estniska skolan. Däremot finns en aktiv diskussion om evidensbaserade metoder i undervisningen. Det finns en strävan om att lärare inte bara ska använda sina egna bästa metoder, utan också förlita sig mer på beprövade metoder som är baserade på evidens. Dessa diskussioner involverar lärosäten, departement och andra huvudintressenter och fokuserar på hur lärare bör reflektera över hur de valda metoderna faktiskt fungerar i praktiken.

Lagen om grundskolan och gymnasieskolan anger övergripande mål och uppgifter för utbildningen, men omfattar inte några explicita krav på att lärare ska basera undervisningen på beprövad erfarenhet eller liknande begrepp. Däremot finns formuleringar som antyder att det finns en förväntan om att lärare använder sin professionella expertis för att främja vissa kompetenser hos eleverna. Exempelvis betonas vikten av att undervisningen ska bidra till att utveckla elevers kritiska tänkande, självreflektion och lärandeförmåga, vilket förutsätter att läraren tillämpar sitt professionella omdöme för att anpassa undervisningen efter elevernas behov.²² Lagen ger också skolorna ett visst mått av autonomi i hur undervisningen organiseras. Det innebär att lärare har utrymme att utifrån sin professionella kunskap och erfarenhet välja och tillämpa metoder som passar just deras elevers behov.

I den estniska skolan verkar standarder för lärarnas yrkesutövning som ett centralt styrinstrument för såväl lärarutbildning, fortbildning som professionell utveckling i yrkeslivet.²³ Dessa standarder definierar vad som förväntas av lärare i olika skeden av deras karriär, och är utformade för att säkerställa att undervisningen vilar på en kvalitativ och systematisk grund. Standarderna uppmuntrar lärare att bland annat reflektera över sin undervisningspraktik och delta i kollegiala granskningar och erfarenhetsutbyten, vilket ska stödja en kultur av kontinuerlig förbättring och samarbete mellan skolor. På så sätt får standarderna också betydelse för lärare i utformningen av undervisningen och tillväratagandet av beprövad erfarenhet.

Utifrån dessa ramar och den nationella läroplanen har estniska lärare ett stort handlingsutrymme att utforma sin undervisning utifrån sitt professionella omdöme. Detta gäller särskilt inom grundskolan, där det nationella ramverket ger skolor och lärare betydande frihet att anpassa undervisningen efter lokala behov och pedagogiska övertygelser. Inom gymnasieskolan är undervisningen mer styrd av till exempel nationella examensmål.

4.2 Infrastruktur för erfarenhetsbaserad kunskap

Den nationella infrastrukturen för att stödja estniska lärarnas undervisning har fokus på evidensbaserad kunskap och datadriven utveckling. Två av landets lärosäten, universiteten i Tallinn respektive Tartu har en viktig roll och bedriver flera projekt i nära samarbete med skolor och lärare.

22. 1 kap. 4 § lagen om grundskolan och gymnasieskolan. www.riigiteataja.ee/akt/126042024012 (hämtad 2025-06-13)

23. Information om aktuella standarder för olika kategorier av lärare kan sökas fram i kutseregister.ee

4.2.1 Stöd för tillämpning av evidens i lokal undervisningspraktik

HAKA (Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur) är ett självständigt nationellt kompetenscenter under skolmyndigheten Harno (Utbildnings- och ungdomsnämnden). HAKA har en viktig roll i att främja en kvalitetskultur inom den estniska utbildningssektorn, inklusive att föra in bästa internationella praxis i landets undervisning. HAKA arrangerar bland annat seminarier och utbildningar där lärare kan mötas, utbyta erfarenheter och utveckla sin undervisningspraktik i kollegial dialog. HAKA deltar också i internationella utvecklingsprojekt och samarbeten, inklusive tvillingprojekt med andra länder, för att främja kvalitetssäkring och förbättra undervisningsmetoder globalt.

I satsningen Främjande av evidensbaserad och elevcentrerad kvalitetsledning i allmän utbildning, som pågår 2023-2029, verkar HAKA i partnerskap med Tartus och Tallinns universitet samt Undervisnings- och forskningsministeriet bland annat för att främja strukturer för att systematiskt samla in, analysera och dela lärarnas erfarenhetsbaserade och professionella kunskap, särskilt genom kollegial utveckling, digitala verktyg och evidensbaserade förbättringscykler.²⁴ Genom satsningen ska skolor få stöd i att utveckla systematiska och datainformerade arbetssätt för att följa upp och förbättra undervisning och elevresultat. Fokus ligger på att skapa en intern reflektions- och analyskultur. Skolor ska bland annat få stöd att arbeta med självvärdering och indikatorer som hjälper dem att identifiera styrkor, svagheter och utvecklingsbehov i syfte att höja kvaliteten i undervisningen. Programmet ger också stöd för professionell utveckling av lärarkompetens, exempelvis hur lärare kan använda sig av evidens i sin undervisningspraktik. Initiativet främjar skolors samarbete med andra skolor och externa experter, samt deltagande i professionella nätverk där erfarenheter och goda exempel delas.

Plattformen e-Koolikott (e-skolväskan) är en nationell digital portal i Estland som med utgångspunkt i den nationella läroplanen samlar och tillgängliggör lärresurser för förskola, grundskola, gymnasium och yrkesutbildning. Portalen, som utgör del av en bredare digital infrastruktur inom det estniska utbildningssystemet, lanserades 2016 av det estniska Utbildnings- och forskningsministeriet för att förenkla tillgången till digitalt undervisningsmaterial och stödja användningen av digitala resurser i undervisningen.²⁵ Certifierade lärare har möjlighet att logga in i tjänsten där de kan dela eget framtaget undervisningsmaterial och ge respons på andra lärarnas material.²⁶ Innehållet granskas av ämnesexperter för att säkerställa att det är aktuellt och relevant.

4.2.2 Lärarutbildningarna spelar en viktig roll för att utveckla och implementera evidensbaserad kunskap

Tallinns och Tartus universitet är två viktiga aktörer som bidrar till att tillvarata och sprida lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap om undervisningen i Estland. Genom olika initiativ och program främjar lärosätena samarbete mellan forskare och lärare, utvecklar innovativa undervisningsmetoder och stöder professionsutveckling för lärare.

EDUSPACE-laboratoriet vid institutionen för utbildningsvetenskap vid Tallinns universitet är ett forskningslaboratorium som fokuserar på teknikstöd i lärande och undervis-

24. Haridus- ja Teadusministeerium (Utbildnings- och forskningsministeriet) (2022). „Toetuse andmise tingimuste kehtestamine tegevuse „Tõenduspõhise ja õppija arengut toetava kvaliteedijuhtimise edendamise üldhariduses“ elluviimiseks“ (Fastställande av villkor för beviljande av stöd inom ramen för insatsen 'Främjande av evidensbaserad och elevutvecklingsstödande kvalitetsledning i allmän utbildning').

25. e-koolikott.ee/en. Det finns också andra nationella plattformar för lärarnas delning av lärresurser, exempelvis inom yrkesutbildningsområdet.

26. Det finns också innehåll i portalen som kan nyttjas av elever och vårdnadshavare.

ning.²⁷ Här samarbetar forskare, lärare och studenter för att utveckla och testa nya pedagogiska metoder och teknologier. Tidigare har också forskningscentret CEITER (Centre for Educational Technology, Innovation and Research) varit verksamt här med målet att utveckla, sprida och beforska innovativa undervisningsmetoder, bland annat med fokus på att stärka kopplingen mellan utbildningsforskning och skolpraktik, samt utveckla modeller för skolutveckling och lärarnas professionella lärande.²⁸

Samma institution driver en rad initiativ för att stärka det pedagogiska ledarskapet i estniska skolor däribland Future School-programmet, ett forskningsbaserat skolutvecklingsprogram som syftar till att implementera evidensbaserad och hållbar förändring i skolan.²⁹ Programmet stöder skolor i att använda digital teknik strategiskt i undervisningen och inkluderar handledning av lärare i systematisk observation och analys av undervisning, vilket stärker lärarnas förmåga att formulera och sprida sin praktikbaserade kunskap. Programmet möjliggör dokumentation av goda exempel som kan skalas upp eller anpassas i andra skolor.

Även Centrum för innovation i utbildning är verksamt vid institutionen för utbildningsvetenskap vid Tallinns universitet.³⁰ Centret erbjuder utbildningar och utvecklingsprogram som fokuserar på lärarutbildning, inkluderande utbildning och pedagogiskt ledarskap och främjar samarbete mellan forskare och lärare för att utveckla innovativa undervisningsmetoder.

Vid Tartus universitet erbjuder institutet för utbildning forskningsbaserad förutbildning och vidareutbildning för lärare. Institutet fokuserar på lärarens professionella utveckling och främjar användningen av evidensbaserade metoder i undervisningen. Institutionen driver också LIFT- projektet (Lesson Study in Future Teacher Education), som är ett projekt som syftar till att integrera Lesson Study-metoden i lärarutbildningen. Genom detta projekt samarbetar lärare och lärarutbildare för att analysera och förbättra undervisningspraktiken. Tartus universitet har också utvecklat riktlinjer för god undervisningspraxis som betonar elevcentrerat lärande och kontinuerlig förbättring av undervisningskvaliteten. Dessa riktlinjer stöder lärare i att reflektera över och utveckla sin undervisning.

4.3 Lärdomar av arbetet

Det finns flera rapporter som beskriver lärdomar av Estlands arbete med evidensbaserad undervisning och datadriven skolutveckling. I rapporten *Aim High and Work Hard: Building a World-Class Learning System in Estonia* beskrivs bland annat hur ett systematiskt erkännande av lärarnas professionella omdöme och erfarenheter är en bärande del av Estlands framgångsrika utbildningssystem.³¹ Det har, enligt rapporten, skapat ett klimat av tillit, innovation och kontinuerlig förbättring, där lärarna inte ses som genomförare av policy – utan som aktiva medskapare av skolans utveckling.

Exempel på att lärare är medskapare i skolans utveckling framkommer också i den kontakt som vi inom ramen för studien haft med en yrkeslärare som deltagit i programmet Future Schools under ledning av Tallinns universitet. Enligt läraren har deltagandet i Future Schools-programmet inte förändrat hur skolan tillvaratar lärarnas erfarenhets-

27. Tallinn University (odaterad). Research Lab Eduspace. www.tlu.ee/en/hti/research/research-lab-eduspace (hämtad 2025-06-13).

28. Tallinn University (odaterad). Learning analytics and educational innovation. ceiter.tlu.ee (hämtad 2025-06-13).

29. Tallinn University (odaterad). Future School. www.tlu.ee/en/hti/futureschool (hämtad 2025-06-13).

30. Tallinn University (odaterad). Center for Innovation in Education. www.tlu.ee/en/hti/centre-innovation-education (hämtad 2025-06-13).

31. Eisenschmidt, E. et al. (2023). *Aim High and Work Hard: Building a World-Class Learning System in Estonia*.

baserade kunskap genom att implementera metoder utifrån. Istället har de innovationer som implementerats på skolan främst drivits av initiativ från personalen själv. Utfallet på den aktuella skolan har varit både positivt och negativt. Skolan har framgångsrikt implementerat ett kollaborativt arbetssätt i undervisningen, särskilt inom kockutbildningen, där flera lärare arbetar tillsammans med stora elevgrupper. Detta har förbättrat kopplingen mellan teori och praktik samt samarbetet mellan lärare. Samtidigt har utvecklingen inneburit utmaningar vad gäller brist på tid och resurser för att stödja lärare genom lektionsobservationer och feedback. Det har också legat en utmaning i att få alla lärare att förstå behovet av att förändra sina undervisningsmetoder, då många fortfarande undervisar på traditionella sätt trots sämre undervisningsresultat.

5. FINLAND

5.1 Användningen av begreppet beprövad erfarenhet

Begreppet beprövad erfarenhet används inte inom det finländska skolsystemet på samma sätt som i Sverige. I Finland råder samtidigt ett starkt fokus på vetenskaplig kunskap och lärare förväntas enligt styrdokumentet utgå från forskning i sitt arbete.

5.1.1 Starkt fokus på vetenskaplig kunskap i den politiska styrningen av läraryrket

De sakkunniga Vilna talat med vittnar om att begreppet beprövad erfarenhet inte används i Finland i förhållande till läraryrket. I Finland råder ett starkt fokus på en forskningsbaserad och vetenskapligt förankrad kunskapsbas för läraryrket³². Även personligt yrkeskunnande och praxis värderas som en central kunskapsbas.

Fokus på den vetenskapliga kunskapen syns tydligt i den finländska lärarutbildningens struktur, som sedan 1970-talet är en femårig universitetsutbildning med tydlig forskningsinriktning. Utbildningen ger behörighet till forskarutbildning. Lärarutbildare i Finland har som regel både lärarexamen och erfarenhet från skolpraktiken, och de flesta är dessutom disputerade.

Styrdokumentet betonar både vetenskaplig kunskap samt personligt yrkeskunnande och praxis men lyfter inte fram någon motsvarighet till begreppet beprövad erfarenhet. Lagen om grundläggande utbildning (628/1998), vilket motsvarar skollagen för grundskolan, har förvisso inga uttryckliga formuleringar vad gäller kunskapsgrunden för lärarnas arbete med undervisningen.³³ I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (som motsvarar grundskolans läroplan) fastställs dock att läraren har ett ansvar för att ”ta tillvara och omsätta resultat från forskning, utvärderingar och utvecklingsarbete i det pedagogiska arbetet”.³⁴

Efter lärarutbildningen förväntas lärare i hög grad ta eget ansvar för att utveckla sin kunskap om undervisningen i förhållande till den enskilda lärarens och skolans behov. Lärare kan ta del av olika typer av kompetensutveckling, bland annat vid lärosäten.

5.1.2 Det ska finnas ett kollegialt lärande och skolan ska vara en lärande organisation

De sakkunniga som vi intervjuat beskriver att i Finland är begreppet kollegialt lärande centralt vad gäller lärarnas erfarenhetsbaserade kunskapsutveckling. Detta kan kopplas till grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, som ställer krav på utvecklingen av den så kallade ”verksamhetskulturen” i skolorna.³⁵

Med verksamhetskultur avses det sätt på vilket verksamheten i skolgemenskapen planeras, genomförs och utvärderas, med all personal tillsammans med elever och vårdnadshavare. Verksamhetskulturen ska enligt läroplanen ses som en helhet som bygger

32. Moberg, Å., m.fl. (2020). Yrkeskunskap och akademisk skolning i den svenska och finländska lärarutbildningen. I E. Bejerot & H. Hasselbladh (Red.), Professionalisering av lärarutbildningen (s. 147–148). Studentlitteratur.

33. Lag om grundläggande utbildning (628/1998).

34. Utbildningsstyrelsen (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014

35. Utbildningsstyrelsen (2025). Ny pedagogik och synligt lärande. www.oph.fi/sv/utveckling/ny-pedagogik-och-synligt-larande (hämtad 2025-06-08).

på tolkningen av de normer och mål som styr arbetet, på ledning och strukturer. Den formas också av den kompetens som finns i skolan och hur skolans verksamhet utvecklas, av samarbetet med olika aktörer, av den pedagogiska och professionella hållningen samt av kommunikation, atmosfär, daglig praxis och lärmiljöer.

Skolan ska enligt läroplanen fungera som en lärande organisation som stödjer alla sina medlemmar i lärandet. Den lärande organisationen ska utvecklas genom dialog. Samarbete och delaktighet stärker gemenskapen. Att man reflekterar över målen och regelbundet utvärderar det egna arbetet och att man kan arbeta i lugn och ro främjar lärandet i skolgemenskapen. En lärande organisation ska skapa förutsättningar för medlemmarna att lära sig tillsammans och av varandra. Den ska också skapa förutsättningar för undersökande och experimenterande arbete och ge erfarenheter av att känna sig inspirerad och av att lyckas. Utgångspunkten för samarbetet är enligt läroplanen goda samarbetsfärdigheter och kommunikativa färdigheter hos medlemmarna i gemenskapen, som man tillägnar sig framför allt när man umgås med andra till vardags.

Det är inom ramen för den lärande gemenskapen inom den lokala skolan som lärare utvecklar, delar och sprider sitt yrkeskunnande. Det finns dock inga krav på att dessa erfarenheter ska dokumenteras eller spridas. Sakkunniga som Vilna har talat med understryker att finländska lärare är magistrar och därför ofta har ett vetenskapligt förhållningssätt, även i frågor som rör den praktiska undervisningen.

5.2 Infrastruktur för erfarenhetsbaserad kunskap

I Finland finns flera strukturer för att dela erfarenhetsbaserade kunskaper mellan lärare. Både lärarnas fackliga centralorganisation OAJ, myndigheter, lärosäten, privata organisationer och enskilda lärare står bakom dessa strukturer. Några plattformar eller motsvarande för att sprida dokumenterad erfarenhet finns dock inte.

5.2.1 Stödmaterial, nätverk och utvecklingsprojekt som utgår från Utbildningsstyrelsen

Utbildningsstyrelsen i Finland, som motsvarar Skolverket, har på sin webbplats en flik som heter För lärare, där myndigheten sammanställer material som specifikt riktar sig till lärare. Där finns olika slags verktyg, material och information för undervisning, planering och professionell utveckling som utvecklats av lärare och för lärare.

Utbildningsstyrelsen samordnar också ett antal nätverk och projekt som involverar lärare och där ett centralt inslag är dokumentation av erfarenheter kring undervisningsutveckling samt spridning av kunskap mellan lärare och annan skolpersonal. Dessa initiativ ska enligt Utbildningsstyrelsen bidra till att förnya skolornas verksamhetskultur och pedagogik, främja elevernas lärande, skolglädje och motivation samt stödja lärarnas kompetensutveckling och arbetsvälmående. De syftar också till att utveckla ledarskapspraxis och skapa samt dokumentera och sprida nya innovationer.³⁶

Vidare samordnar Skolstyrelsen ett antal nätverk för utvecklingen av verksamhetskulturen och undervisningen vid Finlands förskolor och skolor. Exempelvis Tindra är ett nätverk för småbarnspedagogik och förskoleundervisning. För närvarande deltar omkring 160 kommuner och privata utförare i nätverket. Tindra är indelat i tolv regionala nätverk (av vilka två är svenskspråkiga). I nätverken kan man dela med sig av kunskap och goda modeller och tillsammans behandla olika utvecklingsbehov som finns i regionerna.

36. Utbildningsstyrelsen (2025). Nationella nätverk och projekt. www.oph.fi/fi/teemat-ja-kehittaminen/kansalliset-verkostot-ja-hankeet.

Varje regionalt nätverk har en koordinator, som bland annat ansvarar för att ordna och informera om regionala träffar och evenemang. Koordinatören är också regionens kontaktperson till Utbildningsstyrelsen. De regionala nätverken träffas cirka två gånger per år. Koordinatorerna sammankallar och informerar regionens deltagare om de regionala träffarna. De som deltar i nätverket förutsätts förbinda sig till utvecklingen och uppföljningen av utvecklingsverksamheten, dessutom till spridningen av resultaten och samarbetet inom nätverket och med andra enheter och samarbetspartners.

Ett annat exempel är nätverket för digital kompetens inom småbarnspedagogik, förskola, grundskola och fritt bildningsarbete. Det fungerar som en permanent kanal för gemensamt lärande och utveckling. Nätverket möjliggör dialog, kunskapsutbyte och stöd för implementering av läroplaner samt digitala metoder, lärstigar och strategier. Det ger även tillgång till forskningsresultat och fördjupning i kunskapsbeskrivningar för digital kompetens. Lärare kan i nätverket tillsammans utforska lösningar och stödja varandra i experimenterande arbetssätt. Utbildningsstyrelsen ordnar inom nätverket en årlig fysisk träff och erbjuder kontinuerliga möjligheter till dialog och informationsutbyte.

Vid sidan av nätverket samordnar Utbildningsstyrelsen också en rad olika tidsbegränsade nationella projekt och program, ofta efter initiativ av ministeriet. Projekten och programmen har olika inriktning men handlar som regel om att kommuner beviljas utvecklingsmedel för att i sina skolor och med skolans personal utveckla arbetssätten inom specifika områden. Just nu finns det projekt och program som handlar om bland annat skolnärvaro, fritidsaktiviteter i anslutning till skolan, läskunnighet, det inhemska språket och trivsel.

5.2.2 Biblioteket för öppna lärresurser

Utbildningsstyrelsen tillhandahåller också ett bibliotek för öppna lärresurser som är en digital plattform som huvudsakligen avsedd för att tillgängliggöra digitala läromedel för undervisning och lärande, vilka publiceras under öppna licenser.³⁷ Tjänsten och materialen är tillgängligt för alla lärare, elever i alla åldrar och alla som är intresserade av lärande. Användare, däribland lärare och annan pedagogisk personal, har också möjlighet att själva publicera material, såsom metoder eller modeller som utvecklats i undervisningspraktiken. Det förekommer inte någon systematisk granskning eller kvalitetskontroll av materialet. Det ansvar som rör innehållets kvalitet och relevans vilar således helt på den som publicerar materialet.

5.2.3 Fack och ämnesföreningar bidrar till kunskapsdelning

De lärarfackliga organisationerna i Finland tar ett betydande ansvar för kunskapsspridning och att skapa arenor för lärare att dela erfarenheter. Centralorganisationen OAJ upprätthåller en webbplats och en e-tidning för sina medlemmar, som på sidan om de fackliga frågorna även lyfter fram modeller och lösningar som kan användas i undervisningen och utbildningen. Till OAJ finns ett antal lärarfackliga organisationer knutna, bland annat Lärarförbundet som organiserar svenskspråkiga lärare. OAJ administrerar även flera grupper på Facebook där medlemmar kan diskutera aktuella frågor och dela praxis.

I Finland finns också ett fyrtiotal pedagogiska lärarorganisationer som också etablerat olika strategier för att dela erfarenhetsbaserad kunskap mellan dess medlemmar.³⁸

37. aof.fi/#/etusivu

38. OAJ (2025). Pedagogiska lärarorganisationer. www.oaj.fi/oaj/osallistu-toimintaan/jarjestorakenne/pedagogiset-jarjestot

Finlands lärarförbund för lågstadiet, Lärarfacket i historia och samhällskunskap och Finlands lärarförbund med olika språkliga och kulturella bakgrunder är tre exempel. Pedagogiska lärarorganisationer är oberoende externa medlemmar i OAJ och utvecklar undervisningen, utbildningen och innehållet i sina egna årskurser och skolämnen. Dessa föreningar har varierande verksamhet och storlek men har inte sällan långa traditioner.

Föreningarna arbetar på olika sätt med att stödja sina lärarnas professionella utveckling och kunskapsbas inom respektive ämne. Det gör de bland annat genom att tillhandahålla bland annat kurser, föreläsningar och stödmaterial. I flera fall organiserar föreningarna även populära grupper sociala media där lärare kan dela erfarenheter. Exempelvis Facebookgruppen Undervisning och lärande i historia och samhällskunskap är avsedd för alla som är intresserade av och arbetar med undervisning och lärande i historia och samhällskunskap.³⁹ Gruppen möjliggör delning av egna undervisningsförsök, metoder och material samt diskussion kring olika teman i ett bredare perspektiv. Gruppen omfattar cirka 2500 medlemmar.

OAJ anordnar också Educamässan som är en årlig mässa som samlar omkring 20 000 besökare, varav många lärare. Evenemanget är ett av de största evenemangen inom utbildning i Norden.⁴⁰ Mässan omfattar ett brett utbud av program inom olika områden, med fokus på pedagogik, undervisningsteknik och välbefinnande i skolvärlden. Evenemanget ger deltagarna möjlighet att nätverka, lära sig och utforska nya perspektiv inom utbildning och fostran. En del av mässan arrangeras under rubriken "Lärarens vardagsrum", på exempelvis 2025 års mässa fokuserade samtalen bland annat på hur räknefärdighet kan integreras i vardagliga situationer, problemlösning och beslutsfattande. Lärare diskuterade också hur läsning och skrivning kan bidra till att stärka flerspråkiga elevers identitet samt hur skolan kan främja barns och ungas välbefinnande.

5.2.4 Lärare vid övningsskolor som delar

Övningsskolorna i Finland är ett tiotal statligt ägda skolor knutna till universiteten. I Finland är en övningsskola en särskild typ av skola som har en central roll i lärarutbildningen. De fungerar som partnerskola till universitetet och är ett nav för praktik, forskning och utveckling inom utbildningsområdet. Övningsskolor tar regelbundet emot lärarstuderande från universitetens lärarutbildningsprogram. Lärarna på en övningsskola är särskilt utbildade handledare med uppdrag att stödja studenterna. De har ofta starka didaktiska kunskaper och förmåga att reflektera kring lärandeprocesser. De medverkar ibland annat forsknings- och utvecklingsprojekt kopplade till universiteten.

Det förekommer att övningsskolor tar ansvar för att dela erfarenhetsbaserade kunskaper mellan både på kommunal och regional nivå. En av de sakkunniga som vi intervjuat beskriver exempelvis att övningsskolan i Vasa delar erfarenheter i två återkommande format: Dels genom interna workshops för skolans personal två gånger per år, där lärare presenterar undervisningsrelaterade exempel inom ramen för rektorsmöten, ofta i korta delgivningspass tillsammans med lärarutbildare och studenter. Dels genom en större regional utvecklingsdag, där skolans kompetenser kombineras med nationella satsningar och myndighetsinslag, och som vid senaste tillfället samlade cirka 700 svenskspråkiga lärare.⁴¹

39. www.facebook.com/groups/367896736677939

40. educa.messukeskus.com/sv

41. Åbo Åkademi/Vasa övningsskola (2025).

5.2.5 Lärarnas egna forum för kunskapsdelning på sociala media

I Finland har lärare på eget initiativ och utan officiellt stöd skapat en stödjande gemenskap genom olika forum och plattformar, där de delar kunskap och erfarenheter. Sociala medier, särskilt Facebook, har blivit en central plats för denna interaktion. Lärare delar med sig både av forskning samt yrkeskunnande och praxis. Genom grupper som skapats av enskilda lärare eller kollegiala nätverk kan pedagoger utbyta idéer, resurser och undervisningstekniker. Dessa forum är inte bara informella, utan de fungerar också som en plattform för professionell utveckling. Lärarna kan ställa frågor, ge råd och dela material som de har utvecklat, vilket främjar en kultur av samarbete och lärande.

En av de större är gruppen Lågstadietts skattkammare som ger idéer och insikter som stöd för undervisningen bland närmare 45 000 medlemmar. Gruppen administreras av en enskild klasslärare. Syftet med gruppen är att sprida idéer, tips och lyckade erfarenheter från skolvardagen. Genom att dela sin egen kompetens är tanken att varje medlem kan vara till hjälp för kollegor runt om i Finland.⁴² Gruppen för diskussioner i konstruktiv anda om aktuella teman inom undervisning och fostran. En annan grupp är Finlands lärarnas och pedagogers forum #SOKF, som möjliggör diskussioner om undervisning och fostran mellan 20 000 lärare och pedagoger i olika skolformer.⁴³

Utöver forum för lärare som upprätthålls med helt frivilliga krafter finns det även somliga privata aktörer som erbjuder arenor för kunskapsdelning. Ett exempel med information på svenska är webbplatsen Lärorikt, som upprätthålls av föreningen Svenska folkskolans vänner.⁴⁴

5.3 Lärdomar av arbetet

Finland betonar tydligt den vetenskapliga kunskapsbasen för läraryrket. Även om det inte finns någon plattform, eller liknande infrastruktur, för att dela lärarnas beprövade erfarenhet i Finland är det tydligt att de finländska lärarna kan dela erfarenheter i olika strukturer. Nuvarande strukturer för delning av erfarenhetsbaserad kunskap har, så vitt Vilna erfar, inte utvärderats systematiskt. Det går ändå att dra vissa lärdomar från det finländska fallet.

5.3.1 Visar att lärare vill dela kunskaper och att lärarnas egna organisationer tar ansvar för kunskapsdelning

Erfarenheterna från Finland och de relativt stora grupperna för delning på sociala media indikerar att lärare vill dela sina erfarenheter. I Finland är det också tydligt att lärarna själva och lärarnas egna organisationer tar ansvar för kunskapsdelningen. Samtidigt beskriver sakkunniga som Vilna intervjuat att lärarnas möjligheter att dela material i vissa fall har ifrågasatts och begränsats av upphovsrättsliga skäl. Frågan om vem som äger material som lärare delar på exempelvis digitala plattformar kan vara värd att beakta.

5.3.2 Krav på lärare att dela

Samtidigt som lärare i Finland både delar med sig och tar del av andra lärarnas kunskaper om undervisningen, vittnar de sakkunniga som vi talat med att lärarnas ansvar för delning har diskuterats. Lärare uppfattar att vissa skolägare har krav på att lärare delar

42. www.facebook.com/groups/alakoulunaarreaitta

43. www.facebook.com/groups/SOKF.fi

44. www.larorikt.fi

till sina kollegor utan att varken få tillräcklig tid eller ersättning för att planera material åt andra. Detta har förstärkts i och med digitaliseringen.

Den fackliga centralorganisationen OAJ betonar samtidigt att lärarnas autonomi är en central princip, vilket innebär att lärare själva ska avgöra om de vill dela sitt undervisningsmaterial. Samtidigt betonar OAJ vikten av samarbete och idéutbyte. Många lärare är positiva till att dela, men det bör ske på frivillig basis. Eftersom undervisningsmaterial betraktas som lärarens intellektuella egendom har förslag från huvudmän om obligatorisk delning mött motstånd från OAJ som värnar om lärarnas rätt till sin ”kognitiva produkt”.

6. NORGE

6.1 Användningen av begreppet beprövad erfarenhet

I Norge används inte begreppet beprövad erfarenhet. Det betonas förvisso i styrdokument att lärare ska basera sitt arbete både på forskning och erfarenhetsbaserad kunskap. Lärare förväntas ha ett professionellt omdöme baserat i denna kunskap. Kunskap ska utvecklas i så kallade professionella lärandegemenskaper men det finns inga krav på att erfarenhetsbaserad kunskap ska dokumenteras, delas och prövas av andra.

6.1.1 Fokus på erfarenhetsbaserad kunskap och professionellt omdöme

I läroplanen för grund- och gymnasieskolan (LK20) anges att lärarprofessionen ska grunda sin yrkesutövning på gemensamma värderingar och en gemensam forsknings- och erfarenhetsbaserad kunskap – på norska formulerat som ”et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag”. Enligt läroplanen har professionen och varje enskild lärare ett ansvar att utöva omdöme i komplexa frågor. Detta professionella omdöme fångas i begreppet ”lærerens profesjonelle skjønn”.

Enligt LK20 utvecklar lärare och skolledare sitt ämnesmässiga, pedagogiska, didaktiska och ämnesdidaktiska omdöme i dialog och samverkan med kollegor. Utövandet och utvecklingen av det professionella omdömet sker enligt läroplanen både individuellt och i samarbete med andra.

Ämnesmässigt omdöme förutsätter också regelbunden uppdatering. Därför behöver lärarprofessionen kontinuerligt pröva och värdera sin pedagogiska praktik för att på bästa sätt möta enskilda elever och elevgrupper enligt LK20.

6.1.2 Det ska finnas professionella lärandegemenskaper

Det centrala begreppet i Norge för att beskriva lärarnas professionella kunskapsutveckling och kunskapsdelning är professionella lärandegemenskaper, i styrdokumentet benämnt ”profesjonsfellesskap”.

Begreppet introducerades i de norska styrdokumentet för grund- och gymnasieskolan i samband med införandet av den reviderade läroplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20).⁴⁵ LK20 trädde i kraft stegvis från hösten 2020. I LK20 fastställs att skolan ska vara en professionell lärandegemenskap där lärare, skolledare och annan personal reflekterar över gemensamma värderingar samt utvärderar och vidareutvecklar sin praxis. I lärandegemenskaperna ska forskollärare och lärare på förskolor och skolor dela erfarenheter, reflektera tillsammans, pröva nya metoder och utvärdera arbetssätten.

Enligt LK20 förutsätter god skolutveckling utrymme för att ställa frågor och söka svar samt ett professionellt kollegium som är engagerat i hur skolans praktik bidrar till elevers lärande och utveckling. Alla som arbetar i skolan behöver aktivt delta i den professionella lärandegemenskapen för att utveckla skolan vidare. Det innebär att gemenskapen reflekterar över vägval och utvecklingsbehov samt använder forskning, erfarenhetsbaserad kunskap och etiska överväganden som grund för målinriktade insatser.

45. Læreplanverket LK20 är det nationella läroplansverket för grundskolan och gymnasial utbildning i Norge, och trädde i kraft från och med hösten 2020. Se även

Enligt LK20 främjar välutvecklade strukturer för samarbete, stöd och handledning mellan kollegor och mellan skolor en kultur av delande och lärande. Det anges dock inte i LK20 om och hur kunskap som utvecklas i professionella lärandegemenskaper ska dokumenteras och de sakkunniga som Vilna talat med menar att det inte finns ett fokus på dokumentation och spridning i styrdokumenten gällande professionella lärandegemenskaper.

6.1.3 Tendens till ökat intresse för bästa praktik

De sakkunniga som Vilna intervjuat i Norge uppger att det finns ett visst intresse för begreppet ”best practice” och för idén om att evidensbaserade metoder för effektiv undervisning bör kunna identifieras, spridas och implementeras av lärare. Begreppet återfinns dock inte i de nationella läroplanerna och uppfattas i vissa sammanhang som politiskt laddat, särskilt då det ofta förs fram av arbetsgivarorganisationer.

Enligt sakkunniga i Norge är den lärarfackliga centralorganisationen Utdanningsforbundet i Norge överlag skeptiskt till begreppet och pekar på risken för att det leder till förenklade slutsatser om undervisningsmetoder, där en metod framställs som den mest effektiva. I stället betonar förbundet vikten av metodfrihet och professionellt omdöme. Enligt de intervjuade associeras begreppet med styrningsmodeller som förknippas med New Public Management vilket gör att många lärare är tveksamma till begreppet. Enligt de sakkunniga pågår en liknande diskussion internationellt inom lärarfackliga sammanhang, där man ifrågasätter användningen av begreppet best practice i relation till lärarnas professionella handlingsutrymme.

6.2 Infrastruktur för erfarenhetsbaserad kunskap

Norge har inget nationellt system för att samla, dokumentera och sprida lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap. Trots detta förekommer viss delning av erfarenheter genom olika lokala och regionala initiativ. Lärare utbyter erfarenheter lokalt i professionella lärandegemenskaper. Det finns också en satsning på professionsutveckling i partnerskap mellan skolor och lärosäten. Därutöver finns flera arenor där lärare (och skolledare) möts för att utbyta kunskap, bland annat i nätverk och konferenser organiserade av fackliga organisationer, Utdanningsdirektoratet (Udir) samt universitet och högskolor.

6.2.1 Lärare delar erfarenheter lokalt men utan att dokumentera

De skolvisa lärandegemenskaperna är enligt de sakkunniga den infrastruktur som tydligast underbygger reflektion kring och spridning av lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap i Norge. De sakkunniga som Vilna intervjuat i Norge framhåller att professionella lärandegemenskaper främst ska förstås som en lokal angelägenhet. I praktiken är det upp till varje skola att organisera och utveckla sin kollegiala samverkan, snarare än att det finns ett nationellt system eller en enhetlig struktur för detta.

Detta hänger samman med att norska skolsystemet kännetecknas av stor metodfrihet, där lärarna ges betydande handlingsutrymme att själva välja hur undervisningen ska genomföras, så länge undervisningen styrs mot kompetensmålen i läroplanen. Denna mål- och resultatstyrning kombineras med decentraliserat ansvar, vilket bidrar till att det råder stora variationer i hur skolor och kommuner arbetar med professionsutveckling och kunskapsspridning.

En sakkunnig beskriver att lärare i Norge generellt är mycket positiva till att dela kunskap inom sina lärandegemenskaper. I möten samtalar de ofta om undervisningspraktik,

delar med sig av goda och mindre lyckade erfarenheter, och ger varandra råd och tips om möjliga lösningar. Det som däremot sällan sker är att denna kunskap dokumenteras eller systematiseras på ett sätt som möjliggör kumulativ kunskapsuppbbyggnad. Följden blir, enligt den sakkunnige, att lärarna i praktiken ofta börjar om från början varje gång de möts. Den sakkunnige berättar också att hen ofta lyfter denna iakttagelse i föreläsningar runt om i landet, och att ingen hittills har invänt, tvärtom instämmer deltagarna med igenkänning.

6.2.2 Professionsutveckling i partnerskap

Ett exempel på mer strukturerat utbyte av erfarenhetsbaserad kunskap utanför den lokala skolan sker inom de så kallade partnerskapen för professionsutveckling. Professionsutvecklingen i partnerskap hänger samman med en mer omfattande reform i Norge som innebär en delvis ny modell för kompetensutveckling inom skolsektorn.⁴⁶

Modellen bygger på en decentraliserad ordning där ansvaret har flyttats från nationell till regional och lokal nivå, i syfte att skapa mer lokalt förankrade utvecklingsinsatser. Den professionella kunskapsutvecklingen ska ske genom partnerskap mellan skolhuvudmän, universitet/högskolor och andra aktörer. Fokus ligger på att ta tillvara och vidareutveckla erfarenhetsbaserad kunskap i skolor genom samarbete och kollegialt lärande. Kunskapen som utvecklas ska vara mer skolbaserad, situationsanpassad och bygga på lärarnas praktiska erfarenheter.

Partnerskapen är långsiktiga samarbeten mellan universitet/högskolor och skolor eller förskolor, där syftet är att gemensamt utveckla kunskap och praktik till nytta för barn och unga.⁴⁷ En central ambition är att integrera forskning och erfarenhetsbaserad kunskap i det dagliga pedagogiska arbetet. Den erfarenhetsbaserade kunskapen ska utvecklas genom gemensam reflektion, kollegial dialog och praktiska försök där lärare och forskare möts som likvärdiga aktörer i de professionella lärandegemenskaperna.

Processen sker genom gemensam behovsanalys, planering, genomförande och utvärdering av kompetensutvecklingsinsatser. Dokumentationen i partnerskapen sker i första hand genom gemensamma planer, återkommande möten i partnerskapen och via rapporteringssystem kopplade till de ekonomiska medlen som tillhandahålls av staten. I partnerskapen läggs viss vikt vid att deltagarna på lokal nivå systematiskt beskriver och analyserar sina insatser, exempelvis genom loggböcker, anteckningar, gemensamma mötesreferat eller i vissa fall vetenskapliga texter.

Dokumentationen ska fungera både som ett verktyg för professionellt lärande och som grund för gemensam kunskapsbildning.

6.2.3 Lärarfacket sprider erfarenhetsbaserad kunskap

Den lärarfackliga organisationen Utdanningsforbundet identifierar, dokumenterar och sprider bland annat erfarenhetsbaserad kunskap. Utdanningsforbundet tillhandahåller kurser och konferenser som är ett sätt att reflektera kring och dela lärarnas erfarenhetsbaserad kunskap. Som medlem i förbundet har man gratis tillgång till kurserna. Information om kurserna och konferenserna finns på förbundets hemsida.⁴⁸ Utdanningsforbun-

46. Fossetøl, K. (2023). Programteori som redskap for evaluering av tiltak i skolesektoren. Temanotat 4: En gjennomgang av lokal kompetanse- utvikling for grunnopplæringa (desentralisert ordning for kompetanseutvikling)

47. Se Kåre Andreas Folkvord, Elaine Munthe, Tone Solum Søndervik, Inger Sofie Berge Hurlen og Hallvor Lyngstad(red.) (2024). Profesjonsutvikling i partnerskap. RAPPORT NR. 131, UNIVERSITETET I STAVANGER.

48. Se Kurs og konferanser. www.utdanningsforbundet.no/kurs-og-konferanser

dets kurskalender erbjuder ett utbud av kurser och konferenser som syftar till att stärka lärarnas och skolledares professionella kompetens. Utbudet omfattar ämnesdidaktik, pedagogisk utveckling, ledarskap, arbetsmiljö men också aktuella utbildningspolitiska frågor. Kurserna genomförs både fysiskt och digitalt, vilket möjliggör bred tillgång över hela landet.

Exempel på aktuella kurser just nu är en om hur AI kan användas etiskt i undervisningen, en annan om att samtala med barn kring skrämmande nyheter och en kurs i programmering kopplad till matematik för högstadiet. Kurserna leds både av undervisande lärare, lärare som forskar och forskare.

Utdanningsforbundet tillhandahåller också en rad tidskrifter inom olika fält som sprider erfarenhetsbaserad kunskap mellan lärare:

- Tidningen *Utdanning* ges ut tio gånger per år och är Utdanningsforbundets medlemstidning. Den täcker hela utbildningskedjan, från förskola till högre utbildning, med reportage, nyheter och debatt.
- *Spesialpedagogikk* ges ut fyra gånger per år. Det är den enda norska tidskriften inom sitt ämnesområde och innehåller fackartiklar, forskningsartiklar, debattinlägg, krönikor och bokrecensioner.
- *Første steg* ges ut fyra gånger per år och är en tidskrift för förskollärare med reportage, aktuella fackartiklar, bokrecensioner och debatt.
- *Bedre Skole* ges ut fyra gånger per år och är en tidskrift för pedagogisk debatt, med artiklar, reportage och intervjuer som behandlar skolpolitiska frågor och forskning. *Bedre Skole* täcker hela skolgången från första klass.
- *Yrke* ges ut fyra gånger per år och är den enda tidskriften i Norge med fokus på yrkesutbildning. Tidskriften innehåller nyheter och reportage från företag, skolor och andra utbildningsinstitutioner.

6.2.4 Stöd som utgår från Utdanningsdirektoratet och lärosäten

Utdanningsdirektoratet (motsvarande Skolverket i Sverige) samlar och sprider både vetenskaplig och erfarenhetsbaserad kunskap. Utdanningsdirektoratets program för vidareutbildning för lärare i Norge är en statlig satsning som syftar till att stärka lärarnas kompetens och därmed förbättra kvaliteten i skolan. Tyngdpunkten ligger på den vetenskapliga kunskapen. Från och med studieåret 2025–2026 har Udir inte längre en egen studiekatalog, istället söker läraren direkt till det aktuella lärosätet.

Förutom Utdanningsdirektoratet finns vid Norges lärosäten en rad olika nationella centra för bland annat läsning, skrivning, naturvetenskap och matematik som anordnar konferenser och sprider kunskap. Exempelvis NKUL (Nationell konferens om användning av IKT i utbildning och lärande) är Norges största mötesplats för dem som är intresserade av att använda IKT i undervisningen.

Målgruppen för konferensen är lärare, skolledare, lärarutbildare och andra aktörer inom utbildningssektorn. Konferensen hålls årligen och äger rum i Trondheim. NKUL har ett omfattande program under tre dagar med parallella sessioner, plenarföreläsningar och en stor utställning.

Sørlandsk lærerstevne är en årlig fortbildningsdag för personal inom förskolor och skolor i Agder-regionen i Norge.⁴⁹ Evenemanget, som har anordnats sedan 1932, sam-

49. Sørlandske lærerstevne (2025). Velkommen til Sørlandsk lærerstevne 2025. sorlandsk.no

lar omkring 2 000 deltagare på Universitetet i Agder (UiA) i Kristiansand. Syftet med Sørlandsk lærerstevne är att erbjuda kompetensutveckling och inspiration för pedagoger inom förskola, grundskola, gymnasium, vuxenutbildning, kulturskola och fritidshem. Evenemanget är ett samarbete mellan Utdanningsforbundet i Agder, Statsforvalteren (motsvarande Länstyrelsen) i Agder och Universitetet i Agder.

6.3 Lärdomar av arbetet

De sätt som finns för att utveckla och dela erfarenhetsbaserad kunskap mellan lärare i Norge är i liten utsträckning undersökta eller utvärderade. Därför går det i begränsad grad att dra några tydliga lärdomar från Norge när det gäller att bygga upp en nationell modell för hur lärare kan dokumentera, granska och dela sina erfarenheter eller hur en gemensam plattform för detta skulle kunna se ut. En norsk studie visar dock att det är effektivt att tillvara och stärka lärarnas egen erfarenhetsbaserade kunskap och tidiga utvärderingar av professionsutveckling i partnerskap visar på positiva erfarenheter.

6.3.1 Effektivt att ta tillvara och stärka lärarnas egen erfarenhetsbaserade kunskap

Det finns analyser som indikerar att det stärker elevernas kunskapsutveckling att professionella lärandegemenskaper utgår från, använder och stärker lärarnas egen kompetens, snarare än att bygga undervisningsutvecklingen på externa kunskapskällor. I rapporten från Ekspertgruppen for skolebidrag (2019–2022) identifieras ett mönster i vad som kännetecknar skolor med goda elevresultat.⁵⁰ Analysen indikerar att det inte främst är graden av mätbar kontroll eller användningen av extern kunskap som avgör skolors framgång, utan snarare hur skolledningen arbetar med att ta till vara och stärka den professionella kunskapen inom lärarkollegiet. Särskilt framhålls rektorernas roll: i skolor med positiva resultat var det vanligt att rektor tog ett aktivt initiativ till att främja och vidareutveckla lärarnas egna erfarenheter och bedömningar av undervisningens kvalitet. Dessa skolledare satte lärarnas kollektiva kunskap i centrum för skolans utvecklingsarbete och skapade strukturer för kollegial dialog, reflektion och samverkan.

I kontrast präglades skolor med svagare resultat ofta av en ledning som i högre grad förlitade sig på externa data, standardiserade modeller och toppstyrda initiativ. Därmed pekar rapporten mot att det finns ett värde i att vända perspektivet inåt – att se skolutveckling som en process där professionell kunskap inom organisationen erkänns, aktiveras och vidareutvecklas. Slutsatsen är att hållbara förbättringar i skolan bygger på tillit till lärarnas förmåga att förstå och förbättra sin praktik utifrån egna analyser och erfarenheter.

6.3.2 Utvärdering av professionsutveckling i partnerskap

Det pågår också utvärdering av den decentraliserade modellen för professionsutveckling och professionsutvecklingen i partnerskapen. Tidiga resultat från yrkesutbildningar på gymnasial nivå indikerar att om modellen för lokal kompetensutveckling fortsätter att implementeras enligt nuvarande riktlinjer och med bevarad flexibilitet, kan man förvänta sig flera positiva effekter.⁵¹ Den kollektiva kunskapen och den professionella autonomi bland yrkeslärare förväntas stärkas, i takt med att lärare ges större inflytande över innehåll och prioriteringar i kompetensutvecklingen.

50. Ekspertgruppe for skolebidrag (2021). En skole for vår tid.

51. Andresen, S., Aspøy, T. M. & Nyen, T. (2024). Temanotat 6: Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæringen (AFI-rapport 2024:10 / FAFO-rapport 2024:28). Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) & Fafo, OsloMet – storbyuniversitete

Samtidigt talar mycket för att samverkan mellan skola och arbetsliv kommer att fördjupas, särskilt när det gäller att forma yrkesutbildningens innehåll och metoder utifrån faktiska behov i arbetslivet.

Kompetensutvecklingsinsatserna blir i detta scenario mer träffsäkra och relevanta, särskilt i fylken med hög organisatorisk kapacitet där strukturer för samordning och uppföljning redan är etablerade. För att dessa effekter ska få full genomslagskraft krävs dock fortsatt satsning på att utveckla mer systematiska metoder för behovsanalys, att bredda deltagandet till fler aktörer i arbetslivet, samt att synliggöra vilka effekter insatserna faktiskt har på lärarnas arbete och skolornas kvalitet.

7. ONTARIO

7.1 Användningen av begreppet beprövad erfarenhet

I provinsen Ontarios styrdokument för skolan används inte begreppet beprövad erfarenhet på motsvarande sätt som i Sverige. Precis som i flera av de andra länderna betonas att lärare ska utgå från vetenskaplig grund, forskning och evidens men också sin professionella erfarenhet när de fattar beslut om undervisningen. Den professionella erfarenheten ska utvecklas och stödjas av lärande gemenskaper.

7.1.1 Fokus på evidensbaserad undervisning och professionell erfarenhet

Skollagen ger inte några riktlinjer för vilken kunskapsgrund lärare ska utgå ifrån, varje sig vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet eller yrkeskunnande och praxis.⁵² Utbildningsdepartementet har dock i andra policydokument formulerat förväntningar på vilka kunskapsgrunder lärare ska utgå ifrån.

Learning for All är en vägledande policytext från Ontarios utbildningsdepartement. Det är inte en läroplan i sig, men ett stödmaterial utformat för att vägleda lärare och skolledare i hur de kan skapa inkluderande, evidensbaserad undervisning och bedömning för alla elever – från förskolan till årskurs 12.⁵³ I stödmaterialet anges att lärare förväntas använda undervisningsmetoder som vilar på forskningsstöd, men även anpassas utifrån professionell erfarenhet. Läraren ska aktivt använda information om elevens lärande för att justera och förbättra undervisningen. Lärare ska använda sitt professionella omdöme.

7.1.2 Professionella lärandegemenskaper

Learning for All slår fast att när system och skolor fungerar som professionella lärandegemenskaper arbetar alla lärare tillsammans i en lärandekultur för att säkerställa både elevernas lärande och sitt eget professionella lärande. De samarbetar för att minska skillnader i resultat genom att utforma samordnade strategier som garanterar att alla elever får lämplig och snabb bedömning och undervisning. En framgångsrik professionell lärandegemenskap arbetar systematiskt och möter lärandebehoven hos alla inom hela skolgemenskapen. Undervisningsnära, kollegialt lärardriven undersökande praktik har etablerats som ett gemensamt angreppssätt för professionellt lärande.

Genom strukturerade tillfällen för professionell dialog och bredare lärandegemenskaper – möjliggjorda av ny teknik – fortsätter lärare i hela Ontario att sprida kunskap och utveckla innovativ undervisningspraxis för att förbättra lärande och undervisning för alla.

7.1.3 Professionella standarder för läraryrket

För att få undervisa som lärare vid offentligt finansierade skolor i Ontario krävs en certifiering av Ontario College of Teachers (OCT). OCT är en självständig myndighet i Ontario som, förutom att utfärda certifieringar, också övervakar lärarnas yrkesutövning och bevakar elevernas trygghet och rätt till god undervisning. Därutöver utfärdar myndigheten bland annat professionella standarder för läraryrket.

De professionella standarderna för läraryrket betonar att praktikbaserad kunskap och evidens är centrala för god undervisning. Lärare förväntas kontinuerligt uppdatera sin

52. Education Act (R.S.O. 1990, c. E.2)

53. Ministry of Education (2013) *Learning for All Guide to Effective Assessment and Instruction for All Students, Kindergarten to Grade 12*

kunskap, använda pedagogisk forskning och reflektera över egna erfarenheter för att fatta välgrundade beslut. Genom att koppla teori till praktik är tanken att standarderna ska stärka yrkesutövarens förmåga att anpassa undervisningen efter elevers behov och främja lärande. På så sätt ska de uppmuntra ett professionellt omdöme som vilar på både beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund, i en kultur av samarbete, lärande och etiskt ansvar.

Tillsammans med etiska riktlinjer för läraryrket, som även de fastställs av OCT, utgör de professionella standarderna ett ramverk för lärarprofessionen. Lärare som är certifierade av OCT är juridiskt skyldiga att följa ramverket, vilket innebär att brott mot riktlinjerna kan leda till disciplinära åtgärder för lärare.⁵⁴

7.2 Infrastruktur för erfarenhetsbaserad kunskap

7.2.1 Teacher Learning and Leadership Program

Teacher Learning and Leadership Program (TLLP) lanserades 2007 som del av ett samarbete mellan Ontario Teachers' Federation (OTF) och utbildningsdepartementet i Ontario.⁵⁵ Mellan 2007 och 2019 beviljades uppskattningsvis omkring 900 projekt, och programmet involverade tusentals lärare i hela provinsen. Deltagande var öppet för alla lärare utan krav på formella ledarbefattningar, med fokus på praktisknära initiativ.

Syftet var att främja erfarna lärarnas professionsutveckling genom att möjliggöra självstyrt och fördjupat lärande samt att utveckla deras ledarskapsförmåga i syfte att dela kunskap och metoder med andra. Programutvecklingen byggde på ett antal centrala frågor kopplade till meningsfull professionsutveckling och lärarledarskap, såsom:

- Hur bör autentisk professionsutveckling för erfarna lärare utformas?
- Hur kan erfarna lärare engageras och inspireras att lära av och med varandra?
- Hur kan klassrumspraktik göras mindre privat och delas bortom det enskilda klassrummets ramar?
- Hur kan ett avsiktligt delande av kunskap och praktik bidra till att utveckla lärarledarskap?

Teacher Learning and Leadership Program (TLLP) erbjöd lärare i Ontario möjlighet att söka medel för att genomföra självinitierade utvecklingsprojekt. Projekten skulle vara självstyrda, ha praktisk inriktning på undervisning och involvera kollegialt lärande inom eller mellan skolor. Under de åtta första omgångarna av TLLP bestod ett projektteam inom TLLP i genomsnitt av fyra lärare och en budget om drygt 16 600 kanadensiska dollar. Sammantaget engagerade programmet närmare 3 000 lärare i utvecklingsarbetet under dessa omgångar med en sammanlagd budget om mer än 11 400 000 kanadensiska dollar.⁵⁶ Motsvarande redovisning för de fyra sista omgångarna av programmet har inte kunnat hittas, men en rimlig bedömning kan vara att omkring 4 500-5 000 lärare var direkt involverade i programmet sammantaget under hela perioden.⁵⁷ Därutöver tillkommer de många lärare, elever och annan personal som tog del av resultaten utan att själva ha deltagit i programmet.

54. Ontario College of Teachers (odaterad). Standards of Practice. www.oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice

55. Ontario Teachers' Federation (2025). Teacher Learning and Leadership Program www.otffeo.on.ca/en/learning/teacher-learning-and-leadership-program. TLLP riktades till lärare som hade viss erfarenhet av yrket, men samarbetet mellan lärarfacket och provinsregeringen omfattade också insatser för nyexaminerade lärare.

56. Campbell, C. et al. (2016). Research Report. Teacher Learning & Leadership Program 2015-2016, s. 13.

57. Som en jämförelse fanns det läsåret 2023/24 omkring 145 000 lärare ("educators") i Ontarios offentliga skolor, motsvarande omkring 128 000 heltidstjänster, se www.ontario.ca/page/education-facts (hämtad 2025-08-27).

Varje projekt krävde dokumentation och spridning till andra yrkesverksamma. Spridningen av kunskap och erfarenheter skedde genom slutrapporter, undervisningsmaterial, TeachOntario – en digital plattform med bloggar, videor och resurser – samt genom regionala och provinsiella konferenser som exempelvis ”Sharing the Learning”.⁵⁸ Dessutom skedde lokal spridning inom skolor via workshops och fortbildning, liksom akademisk publicering genom bland annat Ontario Institute for Studies in Education (OISE).

7.3 Lärdomar av arbetet

7.3.1 Teacher Learning and Leadership Program var framgångsrikt

Enligt Vilnas expertintervju med en representant för fackförbundet OTF var arbetet inom TLLP framgångsrikt. Upplägget i form av samarbete mellan provinsregeringen och lärarfacket samt det faktum att programmet pågick under så lång tid som tolv år beskrivs som unikt. Lärare fick möjlighet till professionsutveckling att utifrån de behov som de själva identifierat. En avgörande faktor för detta var den finansiering som förmedlades via TLLP och som möjliggjorde frigörande av tid för deltagande lärarnas professionsutveckling. En ambition var att så många ansökande projekt som möjligt skulle bli beviljade finansiering. OTF och provinsens utbildningsdepartement ville samtidigt inte finansiera projekt som de inte såg hade förutsättningar att genomföras med gott resultat. Därför avvisades de projektansökningar som man inte bedömde som genomförbara. I övrigt hade lärare en stor frihet att utforma utvecklingsarbetet.

Under en rad år kom besökare från andra länder för att lära av utvecklingsarbetet inom TLLP. Bidragande till detta var bland annat att flera välrenommerade forskare bidrog som vetenskapligt stöd i programmet och som publicerade ett flertal artiklar om utvecklingsarbetet. Några av forskarna som var anslutna till TLLP har också sammanfattat resultat och lärdomar av arbetet. De såg bland annat att TLLP ledde till följande resultat:

- Deltagande bidrog till att lärare utvecklade sina kunskaper, undervisningspraktiker och ledarskapsförmåga. Programmet bidrog till kollegialt lärande och en ny energi i yrkesrollen.
- Deltagarna utvecklade konkreta ledarskapsfärdigheter, genom att leda projekt, sprida kunskap, hantera förändring samt kommunicera inom och utanför skolan.
- Lärdomar från projekten spreds till andra lärare, skolor, nätverk, såväl på provinsiell, nationell som internationell nivå. Spridningen skedde bland annat via konferenser, nätverk och onlineresurser.
- De flesta projekten bidrog till att elevers engagemang och lärande stärktes, exempelvis inom områden som språk, matematik, konst och kritiskt tänkande.⁵⁹

En utvärdering av programmet visar att 94 procent av deltagarna upplevde ökad professionell kompetens, 76 procent förbättrade sina undervisnings- och bedömningsmetoder och 55 procent utvecklade sin ledarskapsförmåga. Programmet bidrog också till stärkt kollegialt lärande och en mer utvecklingsinriktad skolorganisation.⁶⁰

Som rekommendationer för framtiden summerar några av de forskare som följt arbetet inom TLLP att fortsätta satsningar på självstyrd professionell utveckling för lärare, särskilt i team. De rekommenderar också stöd till lärare i dokumentation och utvärdering

58. www.teachontario.ca

59. Campbell, C., Lieberman, A. och Yashkina, A. för OTF (odaterad). Teacher Learning av Leadership program – Executive Summary.

60. Campbell, C. (2015). Teachers as Leaders of Professional Learning: Lessons from Ontario's Teacher Learning and Leadership Program (TLLP). I Education Canada, 2015, Vol. 55, Nr 1.

av resultat samt ett tydligare fokus på att lyfta lärarledarskap i rapportering och utbildning. Slutligen rekommenderar de en utökad kunskapsspridning genom att utveckla plattformar, ge exempel på spridningsstrategier och att bjuda in lärare till konferenser och nätverk. Sammanfattningsvis drar forskarna slutsatsen att TLLP hade stor professionell, pedagogisk och finansiell betydelse och bör fortsätta som en modell för lärarledd utveckling och innovation.

Samma forskare betonar i en artikel om lärdomar av TLLP betydelsen av praktikbaserad kunskap, det vill säga att professionella insikter och lärdomar får växa fram ur lärarnas konkreta arbete. Denna typ av kunskap beskriver forskarna som avgörande i vad som kallas "decisional capital", vilket kan översättas med lärarens förmåga att fatta välgrundade, situationsanpassade beslut i undervisningen. Vidare menar forskarna att det kollegiala lärandet utifrån denna praktikbaserade kunskap kan främjas genom nätverk och lärandegemenskaper där erfarenheter delas, prövas och vidareutvecklas.⁶¹

Även om utbildningsdepartementet i Ontario för närvarande inte finansierar nya TLLP-projekt, fortsätter de lärdomar som dragits från denna satsning att påverka professionsutvecklingen inom provinsen. Av vår intervju med representanten för OTF framkommer att kontexten i Ontarios utbildningssystem ser mycket annorlunda ut nu jämfört med åren med TLLP. Det politiska styret har idag en annan inriktning i sin skolpolitik. Dessutom brottas skolor i hög grad av konsekvenser av skolstängningar under covid-19-pandemin. Många fler elever än mår psykiskt dåligt och har halkat efter i sin kunskapsutveckling. Enligt intervjun finns det idag inte utrymme och möjlighet för utvecklingsarbete likt TLLP.

61. Campbell, C., Lieberman, A. och Yashkina, A. (2016). Developing professional capital in policy and practice: Ontario's Teacher Learning and Leadership Program. I *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 1 Nr 3, s.219 - 236

8. SAMMANFATTANDE SLUTSATSER

Syftet med denna utblick har varit att belysa hur begreppet beprövad erfarenhet förstås och tillämpas i jämförbara länder, samt att identifiera gemensamma system för att pröva, dokumentera och sprida lärarnas yrkeserfarenheter i länderna. Vilna har även undersökt i vilken utsträckning och på vilket sätt lärare grundar sin undervisning på beprövad erfarenhet i länderna.

Sammantaget kan Vilna konstatera att det saknas ett direkt motsvarande begrepp till beprövad erfarenhet i de undersökta länderna. Det som särskiljer den svenska definitionen – att kunskapen inte har producerats inom ramen för vetenskaplig metod men ändå är dokumenterad, prövad och delad inom professionen – har ingen tydlig motsvarighet i de andra systemen.

I stället betonas i andra länders styrdokument att lärare har ett professionellt handlingsutrymme och att deras undervisningsbeslut bör bygga på en kombination av vetenskaplig grund, yrkeskunnande och praxis. Tyngdpunkten på vetenskaplig kunskap varierar, men gemensamt är att lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap ses som en del av ett professionellt omdöme snarare än ett separat kunskapsområde.

Flera av länderna har system för att sprida vetenskaplig kunskap till lärare och det finns även infrastrukturer för att dela erfarenhetsbaserad kunskap, men inte beprövad erfarenhet på det sätt som den svenska definitionen innebär.

I flera av länderna finns även strukturer och incitament för kollegialt lärande, där lärare i organiserade former utvecklar och delar kunskap i gemensamma praktiker – exempelvis genom lärande gemenskaper och professionsnätverk. Denna form av erfarenhetsutbyte och gemensam kunskapsutveckling sker dock oftast utan att formellt avgränsas från vetenskaplig grund, vilket gör att gränsen mellan olika kunskapsformer inte dras lika tydligt som i den svenska modellen.

8.1 Vilnas rekommendationer

Inför att Lärarstiftelsen går vidare med att utveckla en nationell struktur för beprövad erfarenhet inom läraryrket vill Vilna, i ljuset av resultaten i denna utblick, lyfta några medskick:

8.1.1 Kunskap om vad?

Det är väsentligt att tydliggöra vilken typ av erfarenhetsbaserad kunskap som stiftelsen ser är efterfrågad och bör spridas. Å ena sidan kan det röra sig om praktiska resurser såsom lektionsupplägg och undervisningsmaterial, där lärarnas yrkeskunnande och beprövade praxis utgör en stabil grund. Å andra sidan kan det handla om kunskap om undervisningens effekter, vilket ställer högre krav på robust metodik, exempelvis kontrollerade studier eller systematiska uppföljningar.

Denna distinktion är central för att klargöra vilka kunskapskällor som är mest ändamålsenliga i olika sammanhang.

8.1.2 Vem avgör vad som får spridas?

En viktig principiell fråga rör ansvarsfördelning och eventuell moderering. Ska varje enskild lärare själv avgöra vad som är relevant och lämpligt att sprida, eller bör det finnas någon form av granskningsfunktion, exempelvis av ämneskunniga kollegor eller en oberoende instans? Här uppstår en avvägning mellan professionell autonomi på individnivå och kollegial kvalitetssäkring.

8.1.3 Finns incitament att använda materialet?

För att delat material ska komma till faktisk användning behöver det finnas incitament, exempelvis genom att det sparar tid, ger ökad trygghet i undervisningen eller är integrerat i skolans utvecklingsarbete. Studien ger flera exempel på att lärare har en stark, egen drivkraft till utveckling. En nationell infrastruktur för beprövad erfarenhet kan underlätta för lärare att både dela

erfarenheter från den egna undervisningen, och att ta del av andras erfarenheter. Tydlig koppling till undervisningspraktik och stöd i implementeringen kan förstärka användningen. Det kan också vara värdefullt att koppla användningen till andra strukturer eller satsningar för ökad spridning och användning, vilket exempelvis görs med verktygslådorna i England.

8.1.4 Anpassning till lärarens verklighet

Det är slutligen avgörande att materialet anpassas till de förutsättningar som råder i lärarnas vardag – inklusive begränsad tid, varierande läsvana vad gäller stödmaterial och olika grad av erfarenhet att undersöka undervisningens effekter. Materialet bör därför vara lättillgängligt, konkret och utformat med tanke på användarens perspektiv och behov. Sammanfattningar, visuella stöd och exempel kan vara viktiga för att överbrygga klyftan mellan forskning och praktik.