



# En elitutbildning för unga lärare?

– lärdomar från Teach For America-modellen

GABRIEL HELLER-SAHLGREN  
INSTITUTET FÖR NÄRINGSLIVSFORSKNING



**Näringslivets  
skolforum**  
SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM

Näringslivets skolforum är ett initiativ från Svenskt Näringsliv för att stärka Sveriges kompetensförsörjning och förbättra kunskapsresultaten i svensk skola. Syftet är att erbjuda en arena för ökad probleminsikt, förutsättningslös dialog, internationell utblick och erfarenhetsutbyte. [svensknaringsliv.se/skolforum](https://svensknaringsliv.se/skolforum)

**En elitutbildning för unga lärare  
– lärdomar från Teach For America-modellen**

**Författare:** Gabriel Heller-Sahlgren,  
Institutet för Näringslivsforskning

November 2024

Näringslivets skolforum, Stockholm

**Formgivning och omslag:** Stockholm Kreativism AB

# Innehållsförteckning

<b>Sammanfattning</b>	<b>4</b>
<b>1. Introduktion</b>	<b>6</b>
<b>2. Bakgrund</b>	<b>9</b>
<b>3. TFA-modellen – en elitutbildning för unga lärare</b>	<b>12</b>
<b>4. TFA-modellens effekter</b>	<b>16</b>
<b>5. Teach for Sweden – bra men inte tillräckligt</b>	<b>20</b>
<b>6. Vägen framåt</b>	<b>24</b>
<b>7. Slutsatser</b>	<b>26</b>
<b>Referenser</b>	<b>28</b>
<b>Om författaren</b>	<b>34</b>

# Sammanfattning

- Sett över en längre tidsperiod har det svenska läraryrkets status försämrats, vilket har lett till ett sjunkande söktryck och allt lägre antagningspoäng till lärarutbildningarna. Lärare av lägre kaliber riskerar att leda till sämre kunskapsresultat och på längre sikt påverka kompetensförsörjningen negativt.
- Problemet är störst i skolor med mindre fördelaktig elevsammansättning – såsom i utsatta områden och på landsbygden – vilket riskerar att spä på ut-  
anförskapet, försämra integrationen och leda till större geografiska skillnader.
- För att förbättra lärarförsörjningen och läraryrkets status drar den här rapporten lärdomar från Teach For America-modellen. Modellen härstammar från USA och har historiskt utgjorts av en alternativ lärar- och ledarskaps-  
utbildning för unga toppstudenter, ofta med examen från elituniversitet.
- Rekryterna till programmet förbinder sig att undervisa i en skola med sämre förutsättningar i minst två år. De genomgår en intensivutbildning i ledarskap och pedagogik i Teach For Americas regi – och får då också undervisa i lovskola – för att därefter börja undervisa, samtidigt som de läser en påbyggnadsutbildning (vars utformning varierar mellan delstaterna) för att nå behörighetskraven (som också varierar mellan delstaterna). De får även kompetensutveckling för att utveckla sitt ledarskap.
- Modellen innefattar samarbeten med företag, som exempelvis erbjuder betald sommarpraktik under programmets gång, vilket ofta leder till jobb-  
erbjudanden för de som senare vill lämna läraryrket. Dessa samarbeten ger toppstudenterna bättre möjligheter att söka sig vidare om de inser att läraryrket inte passar dem.
- Företagen får i sin tur en rekryteringsplattform med högpresterande individer, som dessutom läst en ledarskapsutbildning och fått praktiska ledarskaps-  
erfarenheter under två år i en tuff miljö. Detta värdesätts inom näringslivet.
- Över lag visar forskningen att elever som undervisas av lärare som gått igenom programmet når högre prestationer. De har också varit en viktig källa för lärarförsörjningen till så kallade No Excuses-skolor, vilka i sin tur har visat sig kunna öka elevers kunskaper kraftigt i socioekonomiskt svaga områden.
- Organisationen Teach for Sweden utbildar redan idag ungefär 45 svenska högstadielärare varje år i ett väldigt selektivt program som baseras på Teach for America-modellen. Efter en kortare förberedande utbildning påbörjar rekryterna sin anställning som lärare och läser samtidigt en

särskild kompletterande pedagogisk utbildning vid Luleå Tekniska Universitet som fokuserar på det praktiska i arbetet i klassrummet. Dessutom får rekryterna löpande personlig coachning och besök i klassrummet från ledarutvecklare. De ingår också i ett mentorsskapsutbyte med ledare från andra branscher. Programmet är ett viktigt – men fortfarande ett totalt sett litet – tillskott till det svenska utbildningssystemet.

- En avgörande skillnad gentemot originalmodellen är dock att man i Sverige fungerar som en alternativ lärarutbildning för individer som redan har en annan karriär. Det är därför inte konstigt att man idag inte marknadsför sig som en elitutbildning och att man inte har lika tydliga samarbeten med företag, exempelvis vad gäller förmedlingen av praktik och jobb utanför läraryrket.
- Detta gör det i sin tur svårt att använda programmet som hävstång för att etablera läraryrket som möjlig karriärväg – och stärka yrkets status – bland unga. Likaså blir det mindre viktigt för företag att etablera samarbeten med programmet, då det finns en risk att man ser det som en konkurrent snarare än som en rekryteringsmöjlighet. Vilket i sin tur bidrar till att programmet inte kan skala upp.
- Rapporten rekommenderar att man skapar ett separat antagningsspår i Teach for Sweden-utbildningen. Detta spår bör rikta sig mot yngre högpresterande individer som är på väg att eller precis har tagit examen. Detta kräver förändringar i rekryteringen och hur man marknadsför programmet, både allmänt sett och gentemot näringslivet, med vilket starkare samarbeten måste etableras.
- För att modellen ska bli verklighet kommer mer finansiering att krävas. Här har svenska företag – inklusive friskoleföretag – en viktig roll att spela. Erfarenheterna från USA och England visar att företagen själva skulle tjäna på en sådan utbildning, både genom att man får en rekryteringsplattform med unga toppstudenter – som skolas i och får praktisk erfarenhet av ledarskap i tuffa miljöer – och för att man förbättrar den långsiktiga kompetensförsörjningen på arbetsmarknaden.
- Det finns också skäl att utreda huruvida Teach for Sweden – liksom sina systerorganisationer i England och USA – bör ta ut avgifter från huvudmännen som anställer deltagarna. Avgiften skulle vara ett bidrag till kostnaderna för den rekrytering, placering och utbildning som krävs för att huvudmännen ska få tillgång till den unika lärarkompetens som organisationen erbjuder.

# 1. Introduktion

Det finns idag en rad utmaningar inom det svenska skolsystemet. Det enskilt största problemet är låga prestationer bland elever med utländsk bakgrund. Dessa elever når kunskapsnivåer som i snitt motsvarar fyra läsårs mindre inläring än elever med svensk bakgrund. Problemen i denna grupp är också störst i skolor belägna i utanförskapsområden (se t.ex. Heller-Sahlgren 2023a). Likaså finns det stora skillnader mellan stad och land; elever på landsbygden underpresterar markant jämfört med elever i storstäder (Heller-Sahlgren 2021; Holmlund m.fl. 2019).

För att åtgärda dessa problem är det avgörande att man kan rekrytera lärare med hög kompetens till dessa skolor, vilket har blivit svårare över tid. Lärarkyrkets status har kontinuerligt försämrats, vilket har lett till ett sjunkande söktryck, och därmed allt lägre antagningspoäng, till lärarutbildningarna. Ett par år innan pandemin nådde Sverige en låg placering i OECD vad gäller andelen lärare som anser att läraryrket har hög status i samhället. Detta är bekymmersamt eftersom lärare med mindre kompetens riskerar att leda till sämre kunskapsresultat och kompetensförsörjning.

Problemet är speciellt stort i skolor med mindre fördelaktig elevsammansättning, såsom i utsatta områden och på landsbygden. Dessa skolor behöver bra lärare mest av alla, men har samtidigt svårast att rekrytera dem. Detta riskerar att spä på utanförskapet, försämma integrationen och leda till större geografiska skillnader i kompetensförsörjningen.

För att stärka lärarförsörjningen och läraryrkets status – speciellt i svårare områden – drar den här rapporten lärdomar från Teach For America-modellen. Modellen skapades från början i USA som ett program för unga toppstudenter från elituniversitet – med höga betyg och provresultat samt med erfarenhet av att leda olika slags studentorganisationer – med målsättningen att minska kunskapsklyftorna i samhället. Programmen fungerar som alternativa lärarutbildningar och erbjuds numera inom alla ämnesområden, även om man historiskt sett har fokuserat på ämnen i vilka lärarbristen är störst och då framför allt STEM-ämnena.

Kandidaterna förbinder sig att undervisa i en skola med sämre förutsättningar i minst två år. De genomgår först en fem veckor lång sommarutbildning i ledarskap och pedagogik – då de också får undervisa i lovskola – för att därefter omedelbart börja undervisa, samtidigt som de läser en påbyggnadsutbildning (vars utformning varierar beroende på delstat) för att nå behörighetskraven (som också varierar beroende på delstat). De får också kontinuerligt mentorskap och utbildning i ledarskap. Företag samarbetar med organisationerna och erbjuder betald sommarpraktik under programmets gång, vilket ofta leder till jobberbjudanden för de som senare vill lämna läraryrket.

---

**Problemet är speciellt stort i skolor med mindre fördelaktig elevsammansättning, såsom i utsatta områden och på landsbygden. Dessa skolor behöver bra lärare mest av alla, men har samtidigt svårast att rekrytera dem.**

---

Samarbeten med större företag är viktiga eftersom de ger toppstudenterna möjligheter att söka sig vidare om de inser att läraryrket inte passar dem. Företagen får i sin tur en rekryteringsbas av högpresterande individer, som dessutom gått igenom ett program som man värdesätter. Att vara lärare i ett utsatt område under två år – samtidigt som man går igenom en ledarskapsutbildning – ger individerna färdigheter som företagen värdesätter.

Över lag visar forskningen att elever som undervisas av lärare som genomgått utbildningen når högre prestationer. De har också varit en viktig källa för lärarförsörjningen till så kallade No Excuses-skolor, som har visat sig öka elevers kunskaper kraftigt i socioekonomiskt svaga områden.

Organisationen Teach for Sweden – som etablerades 2013 – utbildar faktiskt redan idag ungefär 50 högstadielärare årligen med en modell som baseras på Teach for America. Det svenska programmet är också väldigt selektivt. Men en viktig skillnad gentemot systerorganisationerna i USA och England är att man framför allt fungerar som en alternativ lärarutbildning för människor som redan har andra karriärer, snarare än toppstudenter som ännu inte etablerat sig på arbetsmarknaden.

Att få människor som redan är väletablerade på arbetsmarknaden att skola om sig till lärare är naturligtvis positivt, men med ett sådant fokus blir det svårare att använda programmet som hävstång för att etablera läraryrket som möjlig karriärväg – och stärka yrkets status – bland unga toppstudenter. Programmets fokus gör det också naturligt att man inte har lika starka samarbeten med företag som Teach For America (eller dess engelska version Teach First), exempelvis vad gäller förmedlingen av jobbmöjligheter utanför läraryrket. Högpresterande individer som redan är väletablerade på arbetsmarknaden inom andra sektorer bryr sig mindre om huruvida programmet är en statusmarkör och i vilken utsträckning det hjälper dem att ta sig vidare ut i näringslivet senare i livet. Det är därför inte konstigt att man idag inte marknadsför sig som en elitutbildning, trots att programmet är väldigt selektivt och rekryterna ofta har väldigt framgångsrika karriärer inom andra sektorer.

Utan fokus på unga toppstudenter blir det inte heller lika viktigt för företag att etablera samarbeten med programmet, då rekryterna bevisligen ofta redan har den ledarskapsförmåga som krävs för att bli framgångsrik inom näringslivet. Och i stället för att se programmet som en stark rekryteringsbas finns det en risk att företagen ser det som en konkurrent. Det är en stor skillnad på att finansiera och samarbeta med en organisation som utbildar och identifierar möjlig framtida personal än att finansiera och samarbeta med en organisation som rekryterar ens personal till ett annat yrke.

Rapporten rekommenderar därför att man skapar ett separat antagningsspår i Teach for Sweden-utbildningen. Detta bör rikta sig mot yngre högpresterande individer som är på väg att ta eller precis har tagit examen. Fokus bör ligga på att rekrytera toppstudenter från de bästa utbildningarna i Sverige. Detta kräver förändringar i rekryteringen och hur man marknadsför programmet, både allmänt sett och gentemot näringslivet.

För att modellen ska bli verklighet kommer ny finansiering också att krävas, vilket svenska företag – inklusive friskoleföretag – bör prioritera. Dessa skulle själva tjäna på en sådan utbildning, både direkt – då de får en rekryteringsplattform bland unga toppstudenter som även forskansar sig färdigheter av vikt för näringslivet – och indirekt, eftersom man förbättrar den långsiktiga kompetensförsörjningen i Sverige.

Det finns också skäl att utreda huruvida Teach for Sweden – likt sina systerorganisationer i England och USA – bör ta ut avgifter från huvudmännen som anställer deltagarna. Avgiften skulle vara ett bidrag för den rekrytering, placering och utbildning som krävs för att huvudmännen ska få tillgång till den unika lärarkompetens som organisationen erbjuder.



## 2. Bakgrund

Svenska elevers prestationer har förändrats markant under de senaste decennierna. Först föll resultaten i internationella prov kraftigt fram till runt år 2010, för att sedan förbättras fram till åren innan pandemin. Men denna förbättring berodde framför allt på att elever med svensk bakgrund höjde sig markant. Bland elever med utländsk bakgrund var trenden inte lika positiv. Och när resultaten sedan föll tillbaka i prov som skrevs under och efter pandemin påverkades inte elever med svensk bakgrund lika kraftigt totalt sett (se t.ex. Heller-Sahlgren 2022, 2023a, 2023b, 2024).

Skillnaderna mellan grupperna har därför också ökat över tid. I snitt når elever med utländsk bakgrund kunskapsnivåer som motsvarar fyra års mindre inläring än elever med svensk bakgrund i PISA. Problemen är störst i skolor belägna i utanförskapsområden (se t.ex. Heller-Sahlgren 2023a). Likaså finns det stora skillnader mellan stad och land; elever på landsbygden underpresterar markant jämfört med elever i storstäder (se Heller-Sahlgren 2021; Holmlund m.fl. 2019).

För att åtgärda dessa problem är det avgörande att man kan rekrytera lärare med hög kompetens till dessa skolor. Detta är dock inte enkelt. Sett över en längre tidsperiod har läraryrkets status generellt sett försämrats, vilket har lett till ett sjunkande söktryck till lärarutbildningar – och därmed lägre kaliber bland lärarna generellt (se Alatalo m.fl. 2024; Bertilsson 2014; Grönqvist och Vlachos 2016). Även om svenska lärare i början av 10-talet fortfarande tycks ha haft relativt höga kunskapsnivåer enligt den internationella undersökningen PIAAC beror detta på att de svenska resultaten mer generellt är bra. Jämfört med individer med annan högskoleutbildning når svenska lärare inte lika bra resultat som lärare i många andra länder (Hanushek m.fl. 2019).

Detta vittnar om att läraryrket i Sverige har en relativt låg status internationellt. Som visas i figur 1 nådde Sverige strax innan pandemin mycket riktigt en väldigt låg placering vad gäller andelen högstadielärare som anser att läraryrket har hög status i samhället, i den internationella undersökningen TALIS. Endast 11 procent av svenska lärare ansåg då att läraryrket har hög status i samhället – vilket var femte lägst i OECD och lägst i Norden (OECD 2024).<sup>1</sup> Detta trots att andelen ökade från 5 procent mellan 2013 och 2018 (Skolverket 2013). Den låga statusen är bekymmersam eftersom lärare av lägre kaliber riskerar att leda till sämre kunskapsresultat (Hanushek m.fl. 2019), vilket i sin tur senare försämrar kompetensförsörjningen på arbetsmarknaden.

---

**Sett över en längre tidsperiod har läraryrkets status generellt sett försämrats, vilket har lett till ett sjunkande söktryck till lärarutbildningar – och därmed lägre kaliber bland lärarna generellt.**

---

1: Skillnaden mellan skolor i den 90:e percentilen vad gäller socioekonomisk sammansättning och skolor i den 10:e percentilen uppgår till hela 1,06 standardavvikelse. Skolors socioekonomiska elevsammansättning mäts med genomsnittet av elevers ESCS-poäng, som OECD använder som övergripande mått på elevers socioekonomiska bakgrund.

Möjligheterna att anställa och behålla lärare är samtidigt generellt sett svårast i skolor med mindre fördelaktig elevsammansättning, såsom i utsatta områden och på landsbygden. Mycket riktigt visar figur 2 att rektorer i socioekonomiskt utsatta skolor som deltog i PISA 2022 var mycket mer benägna att uppge "bristfälligt eller otillräckligt kvalificerade lärare" som ett hinder för undervisningen (OECD 2024). Utsatta skolor behöver lärare av hög kaliber mest av alla, men har alltså svårt att rekrytera dem, vilket riskerar att spä på utanförskapet, försämra integrationen och generera större geografiska skillnader.

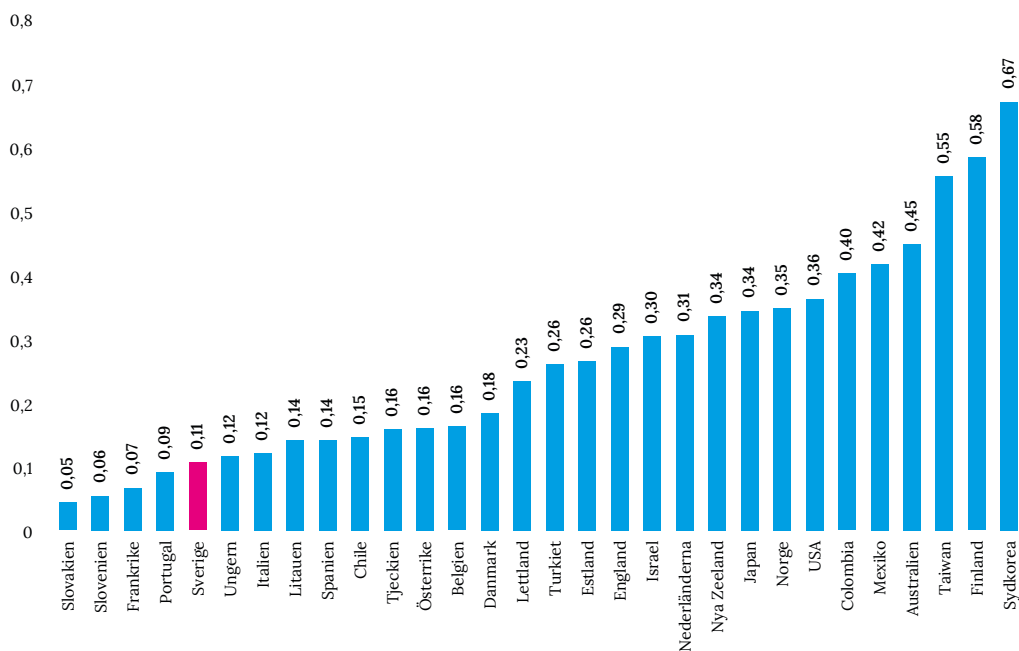
Det är därför viktigt att analysera faktorer som kan stärka lärarförsörjningen bland skolor med mindre fördelaktig elevsammansättning. Den här rapporten diskuterar en sådan faktor: Teach For America-modellen. Modellen består av en skraddarsydd elitutbildning för unga högpresterande individer från vilken enbart skolor med svårare elevunderlag kan rekrytera.

---

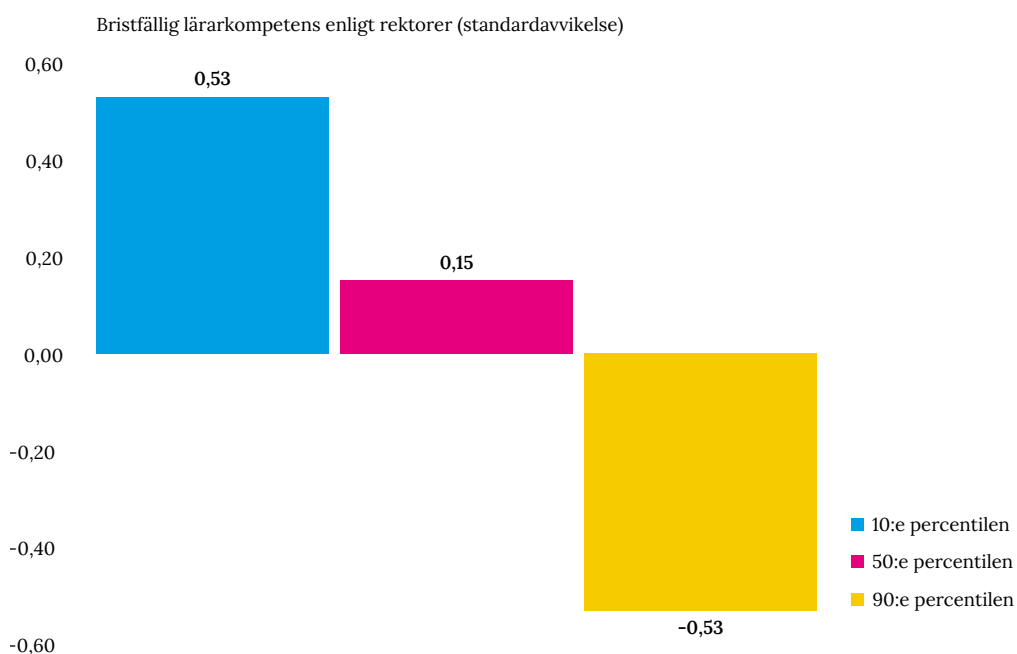
**Utsatta skolor behöver lärare av hög kaliber mest av alla, men har alltså svårt att rekrytera dem, vilket riskerar att spä på utanförskapet, försämra integrationen och generera större geografiska skillnader.**

---

**Figur 1. Andel högstadielärare som anser att läraryrket har hög status i samhället (TALIS 2018)**



**Figur 2. Bristfällig lärarkompetens enligt rektorer, uppdelat efter skolors socioekonomiska elevsammansättning (PISA 2022)**



### 3. TFA-modellen – en elitutbildning för unga lärare

Teach for America (TFA)-modellen uppkom i slutet på 1980-talet, i en kontext där kunskapsbristerna bland amerikanska elever alltmer började uppmärksammas. I en rapport från 1983 hade en offentlig utredning beskrivit läget som akut. Elevernas kunskapsresultat ansågs vara så låga att USA:s ekonomiska framtid stod på spel. Utredningen lade fram ett antal rekommendationer i sin rapport *A Nation at Risk*, däribland mer kunskapsfokuserade läroplaner och ansvarsutkrävande av skolor vad gäller elevernas resultat. Då problemet ansågs mest akut i matematik och naturvetenskap förespråkade man även att människor som nyligen avlagt kandidatexamen i dessa ämnen omedelbart skulle börja undervisa utan vidare pedagogisk utbildning (Mehta 2015; NCCEE 1983). Rapporten fick ett enormt genomslag i debatten – med eliter inom näringslivet som en av de mest högljudda rösterna för att ta tag i problemet – och kom att leda till stora förändringar i utbildningspolitiken på både federal och delstatlig nivå.

Under 1980-talet började därför flera delstater skapa alternativa vägar in i läraryrket, även som ett svar på den generella lärarbrist som hotade. Detta gjorde det möjligt för individer som hade en kandidatexamen (men ingen lärarutbildning) att undervisa i skolor och samtidigt genomgå fortbildning för att uppnå lärarlegitimation (se Baxendale 2020).

Det var i denna kontext som TFA-modellen skapades, först som en idé i Wendy Kopp's (1989) kandidatuppsats vid Princetonuniversitetet. Ett naturligt steg efter examen för Kopp hade varit att söka sig till ett av de traineeprogram vid konsultföretag eller investmentbanker som ofta hämtar nya rekryter från elituniversitet. Men i stället ville hon skapa ett alternativ för toppstudenter som hade ett socialt patos och ville hjälpa till genom att undervisa elever från sämre förhållanden – men samtidigt inte ville stänga dörrar för framtida karriärer. Idén som lades fram och underbyggdes i kandidatuppsatsen var att skapa en nationell kår bestående av nyexaminerade toppstudenter – inspirerad av John F Kennedys Fredskår – som var villiga att undervisa i en innerstadsskola eller en skola på landsbygden med elever från sämre socioekonomiska förhållanden under två år. Hon bestämde sig sedan för att förverkliga idén genom att sätta upp en egen stiftelse för att skapa den lärarkår hon hade förespråkade (Kopp 2008; Rauschenberger 2020).

I en kontext där näringslivet oroade sig för landets framtida kompetensförsörjning – i kölvattnet av *A Nation at Risk* – lyckades Kopp säkra finansiering och stöd från större företag, inklusive Union Carbide, Mobil och Morgan Stanley och startade Teach for America. I december 1989 rekryterades de första kandidaterna och 1990 började 489 lärare att undervisa i Los Angeles, New York och på landsbygden i amerikanska södern (Baxendale 2020; Rauschenberger 2020).

Programmets utformning har kommit att variera något beroende på delstat, som har olika krav för att rekryterna under de två åren ska uppnå lärarlegitimation, men grundbultarna är desamma. Rekryterna antas med intervjuer och antagningsprov – med fokus på att identifiera individer med ledarskapsförmåga – samt deltar sedan i en fem veckor lång intensivutbildning där de läser kurser och får undervisa i sommarskolor. Sedan börjar de undervisa i socioekonomiskt svaga skolor i

---

**Men i stället ville hon skapa ett alternativ för toppstudenter som hade ett socialt patos och ville hjälpa till genom att undervisa elever från sämre förhållanden – men samtidigt inte ville stänga dörrar för framtida karriärer.**

---

innerstadsområden eller på landsbygden med full lön, samtidigt som de läser kurser på kvällar och helger för att nå kraven för lärarlegitimation. Under det tvååriga programmet tillhandahåller TFA också kompetensutveckling och stöd (Kretchmer 2014).

Under nästkommande decennier expanderade TFA och kom att bli den största enskilda lärarutbildningen i USA. År 2009 hade man 35 000 ansökningar till 4 000 platser. År 2013 nådde man nästan 6 000 kandidater per årskull och utökade programmet till att även omfatta exempelvis speciallärare. Sedan dess har dock antalet rekryter minskat till att omfatta ungefär 3 500 kandidater per år fram till runt pandemin (Labaree 2010; Rauschenberger 2020).<sup>2</sup> Efter pandemin minskade antalet rekryter ytterligare, men man har nu sett en ordentlig ökning igen (Will 2023). Över tid har man också ökat rekryteringen av individer som har erfarenhet från näringslivet; år 2012 hade 17 procent av rekryterna arbetsmarknadserfarenhet efter universitetsstudierna (Clark m.fl 2017).

Som beskrevs ovan hade det skapats ett antal alternativa vägar in i läraryrket i många delstater från och med det tidiga 1980-talet, men TFA-modellen var unik i en avgörande aspekt: man rekryterade unga högpresterande individer som aldrig tidigare skulle ha blivit lärare. Eftersom kandidaterna hämtades från de mest selektiva universiteten i USA hade de också mycket starkare socioekonomisk bakgrund än andra lärare. Detta var en stor förändring då amerikanska lärare tidigare under 1900-talets andra hälft hade nått medelmåttiga resultat och tagit examen från relativt sett lägre rankade institutioner. Ytterst få lärare hade examen från ett elituniversitet, speciellt bland dem som undervisade i skolor med socioekonomiskt svaga elevunderlag (Auguste m.fl. 2010; Baxendale 2020; Levine 2006).

Men hur har man lyckats rekrytera högpresterande unga individer till att undervisa i socioekonomiskt svaga områden? Genom en kombination av programmets målsättning att minska orättvisor via utbildning och den status som antagning till programmet innebar. I marknadsföringen betonade man tidigt att jobbet som lärare i en utsatt skola är svårt, dåligt betalt och generellt sett har haft låg status – men att det också är väldigt givande på grund av dessa anledningar. Man vände det negativa till något positivt: att gå med i TFA blev en slags uppoffring för människor som annars hade valt helt andra karriärer och har därför delvis fungerat som ett slags civil värnplikt. Samtidigt var programmet också prestigefullt på ett sätt som andra vägar in i läraryrket inte kunde komma i närheten av – vilket i sin tur var viktigt för att attrahera just toppstudenter. Att bli antagen och gå igenom programmet blev en stark statusindikator i sig (Baxendale 2020; Labaree 2010).

Men en annan viktig anledning till att man har lyckats attrahera elitkandidater är att programmet inte låser in dem i läraryrket. Tvärtom. Om deltagarna vill ändra bana senare i livet har de genom sitt deltagande i TFA bara stärkt sina möjligheter att lyckas. Detta eftersom programmets rykte och selektivitet har gjort att deltagarna är eftertraktade på arbetsmarknaden även i andra sektorer, då deltagande ger en signal om starka färdigheter generellt sett. Dessutom får rekryterna direkt erfarenhet av att hantera svåra situationer – vilket lärare i socioekonomiskt svaga skolor måste kunna göra – något som också har ansetts attraktivt bland arbetsgivare i andra branscher (Labaree 2010).

---

**Samtidigt var programmet också prestigefullt på ett sätt som andra vägar in i läraryrket inte kunde komma i närheten av – vilket i sin tur var viktigt för att attrahera just toppstudenter.**

---

2: Som diskuteras avsnitt 4 berodde detta delvis på en allt högljuddare kritik mot TFA, som kopplades ihop med andra ännu mer kontroversiella utbildningsreformer.

Till sist får rekryterna tillgång till ett nätverk bestående av framgångsrika alumner och direkta samarbeten med större arbetsgivare i andra sektorer, inklusive Credit Suisse, Morgan Stanley, Goldman Sachs, Google och McKinsey. Dessa och andra organisationer har sponsrat TFA och ger även deltagarna möjlighet att byta karriär efter programmet om de så vill, genom att aktivt rekrytera alumner som vill byta bana. De erbjuder också praktikplatser och möjligheter att knyta kontakter inom näringslivet. Likaså har man haft samarbeten med toppuniversitet för rekryter som vill söka masters-, doktorand- och MBA-utbildningar. Många universitet värderar TFA-deltagande högt i ansökningsprocessen, bland annat eftersom rekryterna får direkt erfarenhet av sociala utmaningar och möjligheter i socio-ekonomiskt svaga områden (Baxendale 2020; Labaree 2010).

Under åren har TFA-modellen exporterats till 68 andra länder (med organisationen Teach for All) – och allra först till England (och sedermera Wales) där Teach First (TF) etablerades år 2002 av McKinseykonsulten Brett Wigdortz.<sup>3</sup> TF-modellen var generellt väldigt lik den som TFA skapade i USA. Organisationen satsade från början på att rekrytera ”exceptionella” individer som nyligen har tagit examen, vilket man också tycks ha lyckats med: TF har haft en mycket högre andel rekryter med höga universitetsbetyg jämfört med andra slags lärarutbildningar, även om skillnaden har minskat över tid. Detta beror på att även andelen andra lärare med höga betyg ökade ganska markant under 10-talet, vilket dock kan bero på betygsinflation under den perioden (McLean och Worth 2023a).<sup>4</sup> Idén om TF som ett elitprogram – och möjligheterna som programmet öppnar även inom andra professioner – tycks också ha varit viktig för att högpresterande unga människor ska välja att gå igenom programmet (Elliott 2018).

Rekryterna genomgår, precis som i TFA, en kort utbildning under sommaren och placeras sedan i skolor med låg socioekonomisk elevsammansättning i två år, samtidigt som de under ett års tid läser en påbyggnadsutbildning för att nå lärarbehörighet i slutet av det första året. Under det andra året genomgår sedan rekryterna också en ledarskapsutbildning. Även TF har erbjudit praktik hos organisationens finansörer inom näringslivet, såsom McKinsey och Goldman Sachs, och har även fungerat som en slags arbetsförmedling för dessa företag. Man började med att fokusera på att rekrytera lärare till högstadie- och gymnasieskolor, men expanderade sedan till att omfatta motsvarande förskola samt låg- och mellanstadiet. År 2015 blev TF Storbritanniens största arbetsgivare för människor som nyligen tagit examen då man antog 1 685 rekryter (Rauschenberger 2020).<sup>5</sup>

Över tid har man dock också antagit fler kandidater som redan har en karriär inom ett annat område. I september 2014 hade exempelvis 25 procent av rekryterna en sådan karriär (Jacobs 2015).

3: Den exakta modellen varierar beroende ländernas olika kontext, men en gemensam nämnare är att man rekryterar individer med stark ledarskapsförmåga som är villiga att arbeta som lärare i en utsatt skola under två år – och, om de sedan väljer att sluta arbeta som lärare, att på andra sätt försöka stärka utbildningsmöjligheterna för elever från sämre förhållanden (TfALL 2024).

4: Runt 95 procent av TF-kandidater har haft högst eller näst högsta betyg under 10-talet, medan siffran bland individer som utbildar sig till lärare på andra sätt var 46 procent (för individer som kvalificerar sig via andra praktikbaserade utbildningar) respektive 59 procent (för individer som kvalificerade sig via universitetsutbildningar år 2008/09. År 2018/19 hade andelen med höga betyg ökat till 70 procent även i de andra grupperna (McLean och Worth 2023a).

5: Under de senaste åren har man även expanderat till att erbjuda ledarskapsutbildningar till rektorer och andra skolledare.

Men en avgörande anledning till TFA-modellens framgångar var alltså att organisationerna lyckades skapa en elitutbildning som var attraktiv bland (huvudsakligen) unga toppstudenter. Detta är naturligtvis också en begränsning, då det är omöjligt att skala upp programmen alltför mycket utan att elitindikatorn går förlorad. Kritik i detta hänseende har också riktats mot TF på senare tid, då man i viss mån har minskat kraven på rekryterna (Snowdon 2019). Andelen nya lärare som utbildades inom TF ökade mycket riktigt från 1 procent 2008/09 till 4 procent 2018/19 (McLean och Worth 2023a). Även om andelen fortfarande är liten totalt sett vore det så klart inte möjligt att behålla stämpeln som en elitutbildning om man expanderar alltför mycket, även om det är svårt att veta exakt var gränsen går.

Man bör därför se programmen som ett viktigt verktyg för att åtgärda – snarare än en fullständig lösning på – rekryteringsproblemen i precis alla skolor med ett socioekonomiskt utmanande elevunderlag.<sup>6</sup> Däremot är förhoppningen också att TFA-modellen kan stärka läraryrkets status mer generellt – för att på det sättet även förbättra andra lärares kaliber på sikt – genom att fler högpresterande individer under åtminstone en period arbetar som lärare i mer utsatta skolor.

---

**Men en avgörande anledning till TFA-modellens framgångar var alltså att organisationerna lyckades skapa en elitutbildning som var attraktiv bland (huvudsakligen) unga toppstudenter.**

---

<sup>6</sup>: Ungefär sex procent av Sveriges elever går i utsatta skolor (se Heller-Sahlgren 2023), vars lärarförsörjning möjligtvis huvudsakligen skulle kunna säkerställas med en renodlad TFA-utbildning för unga toppstudenter, men det är osannolikt att man skulle kunna göra detsamma för alla skolor på landsbygden. Däremot kan man naturligtvis förbättra situationen även där.

## 4. TFA-modellens effekter

Vad är effekterna av TFA-modellen? Under åren har ett antal studier kommit att undersöka hur elevers utfall påverkas av lärarna som går igenom programmet. I praktiken har all rigorös forskning gjorts i USA, där man har genomfört tre experiment i vilka elever slumpmässigt allokeras antingen till TFA-lärare eller andra lärare. Detta är "guldstandarden" i utvärderingslitteraturen då metoden gör att man kan dra slutsatser om TFA-lärares kausala effekter på utfallen.

I det första experimentet jämförde forskare TFA-lärare med andra lärare bland elever i årskurs 1–5 i 17 skolor i sex olika regioner. Eleverna allokerades slumpmässigt till lärare inom skolorna och följdes upp efter ett års tid för att se hur inläringen skiljde sig åt beroende på vilka slags lärare de hade allokerats till. I matematik var effekten tydligt positiv: elever som undervisades av TFA-lärare genererar en förbättring i matematikprestationerna motsvarande inläringen som normalt sker under cirka ett fjärdedels läsår. När man jämför TFA-lärare – varav nästan alla antingen inte hade någon erfarenhet alls eller hade ett års erfarenhet – med lärare som har maximalt tre års arbetsmarknadserfarenhet ökar dock effektstorleken till att motsvara inläringen som normalt sker under nästan ett halvårs inläring.<sup>7</sup> Intressant nog är effekten av att undervisas av TFA-lärare dock tydlig även när man enbart jämför med mer erfarna andra slags lärare. Även i läsförståelse är effekten i huvudmodellen positiv, men den är inte statistiskt säkerställd (Glazerman m.fl. 2006).<sup>8</sup> Studien visar alltså hur som helst på att elever som undervisades av TFA-rekryter i snitt presterade bättre än de som undervisades av andra slags lärare.

I ett annat större randomiserat experiment bland elever i årskurs 6–12 finner man också positiva effekter i matematik: elever som undervisades av TFA-lärare under ett läsår förbättrar sina matematikresultat mer än andra elever. Den genomsnittliga effekten motsvarar inläringen som normalt sker under cirka ett tredjedels läsår. Effekten är ungefär lika stark oavsett om man jämför med lärare som har lika lång arbetsmarknadserfarenhet eller inte. Däremot är effekten mycket större på gymnasienivå – och motsvarar ungefär inläringen som normalt sker under ett läsår – där matematiken är mer avancerad (Chiang m.fl. 2016).<sup>9</sup> Även i högre årskurser finns det alltså stöd för att TFA-rekryter stärker elevers kunskaper.

År 2010 skalade TFA upp programmet markant med målsättningen att öka antalet lärare med 80 procent under de nästkommande fem åren. Effekterna av att undervisas av TFA-lärarna som antogs i början av expansionen har också utvärderats i ett randomiserat experiment bland elever från förskoleklass till och med årskurs 5 i läsförståelse och bland elever i årskurs 1 till och med årskurs 5 i matematik. I snitt var effekterna av TFA-lärarna positiva men inte statistiskt säkerställda.

---

**I matematik var effekten tydligt positiv: elever som undervisades av TFA-lärare genererar en förbättring i matematikprestationerna motsvarande inläringen som normalt sker under cirka ett fjärdedels läsår.**

---

7: Inläringen per år i matematik i årskurs 1–5 i amerikanska skolor är 0,68 standardavvikelse (Hill m.fl. 2008). Effektstorleken i matematik i studien motsvarar 0,15 standardavvikelse i snitt. När man enbart jämför lärare som har undervisats ungefär lika länge är effekten 0,26 standardavvikelse.

8: Inte heller finner man några effekter på beteenderelaterade utfall. Däremot finner man att TFA-lärare är mer benägna att rapportera disciplinproblem.

9: Inläringen per år i matematik i årskurs 6–12 i amerikanska skolor är 0,21 standardavvikelse. På gymnasienivå är inläringen per år normalt 0,13 standardavvikelse (Hill m.fl. 2008). Effektstorleken i matematik i studien motsvarar 0,07 standardavvikelse i snitt. På gymnasienivå är effektstorleken 0,13 standardavvikelse.



I jämförelse med behöriga lärare var dock effekten säkerställd i matematik, med en liknande effektstorlek som i det andra experimentet som fokuserade på dessa årskurser. Effekten var också tydlig i matematik bland elever i årskurs 1–2 och bland elever i förskoleklass till årskurs 2 i läsförståelse (Clark m.fl 2017; Clark och Isenberg 2020). Över lag pekar alltså studien i samma riktning som de andra experimenten, även om resultaten inte är riktigt lika tydliga.

Förutom experimenten finns även forskning som använder rimliga alternativa metoder för att komma åt orsakssamband. Fördelen är att man då också kan studera fler årskullar och ett större urval. Dessa studier finner också ofta positiva effekter av TFA-modellen i både matematik och andra ämnen, exempelvis i New York och North Carolina. Effekten tycks i vissa fall faktiskt ha ökat över tid (Penner 2021; Xu m.fl. 2011).<sup>10</sup> Totalt sett tyder alltså amerikanska studier ofta på att TFA-lärare stärker elevers resultat. Detta trots att de har mycket mindre erfarenhet av att undervisa – och mindre pedagogisk utbildning – än de lärare de jämförs med.

Även i England finner forskningen positiva effekter på resultaten i slutet på grundskolan bland elever som undervisades i ämnen där man anställde TF-lärare (Allen och Allnut 2017; McLean och Worth 2023b). Det går dock inte att koppla lärare till elever i data på samma sätt som i de amerikanska studierna, vilket gör det omöjligt att avgöra om de positiva effekterna beror på att TF-lärare är bättre än andra lärare eller om dessa även förbättrar de andra lärarna som undervisar i ämnet.<sup>11</sup> Den engelska forskningen är inte lika tydlig som den amerikanska, men den pekar i samma riktning.

En vanlig kritik är att TFA- och TF-rekryter inte stannar kvar i läraryrket i lika hög utsträckning som andra lärare. I jämförelse med lärare som tagit andra vägar in i yrket – och som undervisar i liknande skolor – slutade exempelvis cirka 20 procentenheter fler TF-lärare under 00-talet (McLean och Worth 2023a). Skillnaden är nästan exakt likadan vad gäller TFA-lärare i New York (Lovinson 2024). I England beror detta helt och hållet på att en högre andel försvinner från läraryrket omedelbart efter att utbildningen är över. Skillnaden har också minskat över tid, i takt med att TF har expanderat. I årskullen som påbörjade sin utbildning 2017/18 var det faktiskt en högre andel TF-lärare som var kvar i yrket ett år efter utbildningens slut jämfört med lärare som tog andra vägar in i läraryrket. Intressant nog tenderar TF-lärare också att bli skolledare i mycket högre utsträckning än andra lärare – och de som är kvar i yrket efter programmet tenderar att arbeta i utsatta skolor i högre utsträckning än andra lärare (Allen, Paremeshwaran och Nye 2016; Mclean and Worth 2023a). I många fall återkommer dessutom rekryterna till läraryrket efter några års uppehåll. I TFA:s fall var andelen så hög som 15–20 procent under det första decenniet, även om den senare sjönk i takt med att programmet expanderade (Miller och Perera 2015). Till sist kvarstår en högre andel rekryter i utbildningssektorn som sådan (cirka 70 procent i USA), även om de inte arbetar som lärare eller rektorer (TFA 2018).

Över lag är det dessutom rimligt att andelen rekryter som väljer att lämna läraryrket strax efter utbildningen är högre än bland dem som utbildar sig till lärare på andra sätt.

10: Det finns också studier som utvärderar effekterna av TFA-modellen i andra länder. Dessa finner generellt också positiva effekter, men metoderna som används är oftast enklare. Detta gör det mer osäkert huruvida man kan dra slutsatser om orsakssamband från dem (se t.ex. Lavado och Guzmán 2020).

11: Effekterna på skolnivå – som mäter om skolor presterar bättre totalt sett på grund av att de anställer TF-lärare – är dock mer blandade (se Allen och Allnut 2017; McLean och Worth 2023b). Detta indikerar att effekterna huvudsakligen beror på att elever som undervisas direkt av TF-lärare förbättrar sina resultat.

TFA-utbildade lärare är mycket mer högpriesterande och har större valmöjligheter på arbetsmarknaden redan innan de påbörjar sin utbildning. Som noteras ovan är ett av framgångsrecepten bakom både TFA-modellen att man inte stänger dörren till andra karriärmöjligheter. Hade så inte varit fallet hade det varit oerhört svårt att rekrytera kandidater av samma kaliber. Högre bortfall är alltså helt enkelt sannolikt priset för att man lockar in mer högpriesterande individer till läraryrket i första taget.

Detta finner stöd från forskning som visar att TFA i sig har en väldigt stark positiv effekt på sannolikheten att individer jobbar i skolor – eller arbetar i utbildningsväsendet mer generellt – när man jämför ansökanden som låg väldigt nära gränsen för att antas till programmet och därför var väldigt lika varandra i alla andra hänseenden. De som antogs till programmet föredrar också i högre utsträckning att arbeta i innerstadsskolor, som i USA tenderar att ha mycket mindre fördelaktig elevsammansättning än de i förortsskolor (Dobbie och Fryer 2015). Med andra ord tyder studien på att TFA-modellen i sig mycket riktigt har en stark effekt på sannolikheten att högpriesterande individer väljer att arbeta som lärare i skolor med svårare elevunderlag.

Och även om TFA- och TF-lärare i högre grad väljer att lämna läraryrket än andra lärare förser programmen utsatta skolor hela tiden med nya lärare från den mest selektiva lärarutbildningen som existerar, just eftersom dessa inte har något val än att undervisa i deras områden så länge de är kvar i programmet. Detta gör det också lättare att ersätta de lärare som väljer att lämna läraryrket med andra lärare av hög kaliber. Forskning tyder dessutom på att TFA-lärare förbättrar sig 2,5 gånger så mycket som andra lärare under de första åren, vilket också bör tas med i beräkningarna vad gäller långsiktiga effekter av programmet. Mycket riktigt finner forskning att nettoeffekten av att anställa TFA-lärare är positiv för skolorna på längre sikt – trots att de i högre utsträckning lämnar yrket (Hudson 2015; Lovison 2024). Eftersom det är frivilligt att anställa TFA-lärare – och skolor också betalar en avgift för att anställa dem direkt från programmet – vore det mer konstigt om kostnaden i form av högre bortfall vore lägre än fördelarna.<sup>12</sup> Mycket riktigt uppger en stor majoritet av rektorer att de är nöjda med TFA-rekryterna de har anställt – och att de är villiga att anställa fler i framtiden (Edelman m.fl. 2018). Likaså har man funnit att engelska skolor som anställer TF-lärare oftast anser att nyttan överstiger deras kostnader – och TF står i vissa analyser också ut i detta hänseende jämfört med andra lärarutbildningar (Allen m.fl. 2014, 2016).

Till sist är det viktigt att notera att TFA i viss mån faktiskt har byggt på att en del av rekryterna lämnar läraryrket (även om en viss andel alltså återkommer senare i livet).<sup>13</sup> Över tid kom organisationen nämligen mer och mer att betona betydelsen av alumner som stöttar organisationens mål i skolan utanför skolsystemet. Även om rekryter lämnade läraryrket var tanken att de via programmet skulle bli inspirerade att lyfta skolfrågan och på olika sätt arbeta för större förändringar – via både näringsliv och politik – som ytterligare stärker möjligheterna att nå organisationens vision. Många TFA-alumner kom exempelvis att gå in i skolpolitiken och starta egna friskolor med fokus på elever från svåra förhållanden (Baxendale 2020).

12: Avgiften har varierat beroende på region och ämne. I USA var avgiften för något decennium sedan ungefär 4 000–10 000 dollar över två år (Cohen 2015) – vilket motsvarar ungefär 10–20 procent av den totala kostnaden – även om den ofta delvis subventioneras av stiftelser (Hansen m.fl. 2015). I England varierar avgiften numera mellan 4 000 och 14 000 pund över två år, även om TF i sin tur betalar ett bidrag till skolorna för mentorskap på 2 400 pund per deltagare (TF 2024). Engelska skolor betalar dock ofta liknande avgifter till rekryteringsbyråer på grund av rådande lärarbrist (se Hazell 2019).

13: I TFA:s fall var andelen som återkom till läraryrket alltså så hög som 15–20 procent under det första decenniet, även om den senare sjönk i takt med att programmet expanderade (Miller och Perera 2015).

Mycket riktigt har TFA-modellen varit väldigt viktig för att möjliggöra etableringen av så kallade "No Excuses"-skolor, en utbildningsmodell som grundas i ett fokus på elevdisciplin samt kunskaper och icke-kognitiva färdigheter. Modellen är enligt rigorös forskning väldigt effektiv, speciellt bland elever från mindre bemedlade hem (se Heller-Sahlgren 2023). Flera av de stora amerikanska friskolekedjorna som driver dessa skolor startades faktiskt av tidigare TFA-rekryter – och de rekryterar även en väldigt stor andel av sina lärare och rektorer från just TFA. (Kretchmer 2014). I Massachusetts är andelen TFA-lärare intressant nog en av de faktorer som starkast förutspår huruvida friskolor har anammat No Excuses-modellen, vilket också tycks vara en av mekanismerna bakom skolornas positiva effekter på elevutfallen (Angrist m.fl. 2013). Med andra ord har TFA-modellen varit viktig både för att No Excuses-skolor över huvud taget har startats och för att de har kunnat säkerställa en god lärarförsörjning, vilket i sin tur har bidragit till att de är så pass effektiva.<sup>14</sup>

Men att alumner har påverkat utbildningssystemet på andra sätt än genom att vara lärare tycks ironiskt nog också ha skadat TFA som organisation. Vändpunkten kom efter finanskrisen, då lärarfacken började se organisationen som ett hot, bland annat på grund av ökad konkurrens om lärarjobben. Dessutom kom TFA att associeras med marknadsbaserade skolreformer och reformer som ökade ansvarsutkrävandet av både skolor och lärare på både federal och delstatlig nivå, såsom Obama-administrationens Race to the Top-agenda och radikala (men enligt forskning framgångsrika) reformer i New Orleans och Washington, DC, vilka TFA-alumner låg bakom.<sup>15</sup> Vänsterorienterade grupper började därför ta avstånd från organisationen. Man hamnade i en situation där dess största anhängare tycktes befinna sig högerut, medan allt fler rekryter och alumner befann sig vänsterut, på den politiska skalan. Tidigare hade alumner startat No Excuses-skolor och drivit på skolreformer inom politiken. Men runt 2013 började andra alumner att vända sig emot organisationen offentligt av dessa skäl.<sup>16</sup> Studentföreningar startade samtidigt kampanjer emot den på universitetscampus. TFA hamnade därför i en svår PR-mässig situation, med alltmer negativ medial uppmärksamhet, och antalet sökanden minskade (om än från höga nivåer). Man har sedan dess därför försökt gå den kritiska rörelsen till mötes genom att anamma metoder och idéer som bättre stämmer överens med den, vilket delvis har utmynnat i ett mindre elitistiskt fokus (Ahmari 2017; Baxendale 2020). Med andra ord är det tydligt att TFA:s framgångar – både inom kärnuppdraget och inom utbildningspolitiken mer generellt – samt kritikens svar på dessa framgångar har tvingat fram förändringar i organisationens arbetssätt.

Som diskuterats i det här avsnittet finns det hur som helst mycket som tyder på att TFA-modellen historiskt sett har haft positiva effekter i skolsystemet. I många fall finner man att elever som undervisas av TFA-rekryter presterar bättre än andra elever, speciellt inom matematik. Modellen gör att fler högpresterande individer undervisar skolungdomar än vad som annars hade varit fallet – speciellt i områden där det annars är svårt att säkerställa rätt kompetens – och har varit viktig för framväxten av No Excuses-skolor. Dessa skolor är i sin tur speciellt effektiva när det gäller att stärka resultaten bland elever från sämre förhållanden.

14: I de randomiserade experimenten som diskuteras ovan ignoreras effekterna i de amerikanska friskolorna nästan helt och hållet, eftersom studierna nästan enbart analyserar effekterna av TFA-lärare som undervisar i skolor som drivs offentligt. Detta trots att ungefär 40 procent av TFA-lärare under dessa år arbetade i amerikanska friskolor (TFA 2018).

15: Dessa reformer har visat sig ha starka positiva effekter på elevutfallen (Dee och Wyckff 2015; Harris och Larsen 2023), men de var oerhört kontroversiella och mötte stort politiskt motstånd.

16: Mycket riktigt finner forskning att TFA-programmet under senare år gjorde att deltagarna blev mindre positivt inställda till friskolor och till användningen av standardiserade prov än människor som inte kommer in på programmet (Conn m.fl. 2022).

## 5. Teach for Sweden – bra men inte tillräckligt

Som noterades i avsnitt 3 har TFA-modellen spridits till ett stort antal länder över hela världen genom organisationen Teach For All. Sverige är ett av dessa länder. Organisationen Teach for Sweden (TFS) – som etablerades 2013 – utbildar idag ungefär 45 högstadielärare varje år i ett program som baseras på TFA-modellen och som till 85 procent finansieras av Utbildningsdepartementet. Precis som TFA och TF har TFS en vision om att förbättra likvärdigheten i skolsystemet genom att säkerställa att elever från svårare förhållanden får tillgång till bra lärare som är goda ledare i klassrummet.

Utbildningen är väldigt selektiv, då man i den senaste antagningsrundan hade över 1171 ansökanden till cirka 45 platser, en radikal ökning från föregående år då antalet landade på runt 450 personer (TFS 2023a, 2024a). Detta är en väldigt stor skillnad jämfört med ämneslärarutbildningen för årskurs 7–9, där i praktiken alla sökanden antas (UKÄ 2023).<sup>17</sup> Andra KPU:er som motsvarar TFS-utbildningen har ungefär 4,5 sökanden per plats (TFS 2023b).<sup>18</sup>

TFS fokuserar dock framför allt på att utbilda högstadielärare i STEM-ämnena – då det är störst lärarbrist i dessa ämnen – men har historiskt sett även utbildat lärare i språk. Numera accepterar man även rekryter som vill bli lärare i samhällsvetenskap (TFS 2024b). Kravet för att få söka har tidigare varit 90 högskolepoäng i de ämnen som TFS rekryterar i, men det har ändrats från och med 2024. Numera krävs en ämnes- eller yrkesexamen omfattande 180 högskolepoäng i ett av de ämnen till vilken TFS rekryterar.

Det man kallar "ledarskapsprogrammet" grundas i en utbildning som påbörjas i april/maj, vilket fram till sommarkursen kan kombineras med annat jobb. Sedan går rekryterna en två veckor lång sommarkurs på ett internat och i mitten på augusti påbörjar de sin anställning i en skola med relativt låga genomsnittliga betyg. Anställningen omfattar 100 procent, men deltagarna jobbar i skolan fyra dagar i veckan (35 timmar) och får en betald studiedag i veckan (10 timmar). Studiedagen ägnar de dels åt en särskild kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) vid Luleå tekniska universitet (LTU) som ges på halvfart på distans under två år. Utbildningen har tagits fram speciellt för att passa TFS och man lägger stor vikt på ämnesdidaktik som ges i respektive förstaämne – och dessutom måste alla rekryter med STEM-bakgrund läsa ämnesdidaktik i matematik. Fokus ligger på det praktiska i arbetet i klassrummet. Dessutom får rekryterna löpande personlig coachning och besök i klassrummet från TFS ledarutvecklare samt ingår i ett mentorsskapsutbyte med ledare från andra branscher. Inklusiva KPU och arbete förväntas rekryterna lägga ungefär 50 timmar i veckan på ledarskapsprogrammet (LTU 2024; TFS 2023b, 2024c).

---

**Precis som TFA och TF har TFS en vision om att förbättra likvärdigheten i skolsystemet genom att säkerställa att elever från svårare förhållanden får tillgång till bra lärare som är goda ledare i klassrummet.**

---

<sup>17</sup>: Denna jämförelse är också konservativ då data i UKÄ:s rapport enbart redovisas för lärare inom alla ämnen, medan TFS-programmet huvudsakligen accepterar rekryter inom ämnen där lärarbristen är stor.

<sup>18</sup>: Det är dock svårt att jämföra TFS med TFA och TF, då båda de sistnämnda organisationerna ställer minimumkrav vad gäller universitetsbetyg för att man ska kunna antas.

Det råder ingen tvekan om att TFS sedan starten har varit ett viktigt tillskott i det svenska utbildningssystemet. Över 400 lärare har utbildats sedan starten år 2013 och dessa har undervisat i hundratals skolor och ett hundratal kommuner totalt sett. 100 procent av rektorerna rekommenderar att rekrytera lärare från TFS. År 2022 utbildade man faktiskt 15 procent av alla nyexaminerade högstadielärare i NO, matematik och teknik. Det finns också mycket som talar för att programmet attraherar individer som annars inte hade valt att bli lärare; en hög andel av deltagarna uppger att de troligtvis inte hade valt att utbilda sig till lärare (TFS 2023b).

Men en viktig skillnad jämfört med systerorganisationerna i USA och England är att man idag framför allt fungerar som en alternativ lärarutbildning för människor som redan har andra karriärer – många extremt imponerande sådana – snarare än toppstudenter som ännu inte etablerat sig på arbetsmarknaden. Medelåldern bland rekryterna är därför idag cirka 38 år, även om åldersspannet ofta sträcker sig mellan runt 23 och 58 år. De flesta deltagare är mellan 30 och 35 år. Dessa människor har alltså redan en annan karriär bakom sig, men väljer av olika anledningar att skola om sig till lärare (Karlberg Gidlund och Jakobsson 2024). Även om TFA och TF har ökat andelen rekryter som redan har arbetslivserfarenhet från andra sektorer har de fortfarande huvudsakligen antagit unga människor som nyligen har tagit examen. Exempelvis var genomsnittsåldern bland TFA-deltagare endast 24 år för något årtionde sedan, över 20 år efter att programmet startades (Clark m.fl. 2017).

En anledning till att man inte riktade in sig på att rekrytera unga människor – förutom diskrimineringslagstiftning, vilken omöjliggör direkta krav på ålder för att kunna antas till programmet – var enligt grundaren till TFS att de svenska styrdokumenterna inte tillåter lärare att använda samma metoder för att säkerställa gott beteende som i andra länder. Detta gör situationen speciellt svår för unga personer utan existerande ledarskapsfarenhet. Dessutom noterade huvudmännen för skolor där man placerade lärare som en del av programmet att individer med mer erfarenhet tenderade att snabbare anpassa sig till läraryrket i den relativt tuffa skolmiljö i vilken de befann sig. Dessutom ansåg man att ett fokus på äldre personer som redan har både en akademisk utbildning och ofta väldigt framgångsrika karriär bakom sig låg väl i linje med TFA-modellens grundläggande filosofi om att utbilda starka ledare som vill vara med och bygga en mer likvärdig skola (Karlberg Gidlund och Jakobsson 2024).

Att få människor som redan är väletablerade på arbetsmarknaden att skola om sig till lärare är naturligtvis positivt. Exempelvis är det sannolikt en viktig anledning till att man lyckas behålla över 80 procent av rekryterna i läraryrket fem år efter examen, vilket är högre än i den vanliga lärarutbildningen och andra KPU-baserade utbildningar (TFS 2024d). Människor som tar steget att skola om sig till lärare när de redan har en annan karriär är sannolikt mer benägna att vilja stanna i läraryrket än unga deltagare från elituniversitet, som har ett starkt socialt patos men som även vill stärka sitt CV om de i framtiden inser att de inte vill arbeta som lärare. Mycket riktigt är det också en mycket högre andel av de äldre deltagarna inom TF som stannar kvar i yrket (McLean och Worth 2023a).

Men med fokus på äldre, erfarna personer gör det också svårare att använda TFS, i dess nuvarande form, som hävstång för att etablera läraryrket som möjlig karriärväg – och stärka yrkets status – bland unga människor. Sannolikt på grund av att man huvudsakligen lockar individer som redan är etablerade på arbetsmarknaden har man inte lika starka samarbeten med företag, exempelvis vad gäller förmedlingen av jobbmöjligheter utanför läraryrket. Högpresterande individer som redan är väletablerade på arbetsmarknaden inom andra sektorer bryr sig sannolikt mindre om huruvida programmet är en statusmarkör och i vilken utsträckning det hjälper dem att ta sig vidare ut i näringslivet senare i livet. Det är därför inte konstigt att man idag inte marknadsför sig som en elitutbildning i sig, trots att programmet är väldigt selektivt och rekryterna ofta har väldigt framgångsrika karriärer inom andra sektorer.

Till skillnad från TFA och TF finns inte heller några minimumkrav vad gäller betyg från universitetsutbildningen för att kunna delta. Historiskt sett har man som noterades ovan inte ens krävt att rekryterna har en högskole- eller universitetsexamen – enbart 90 högskolepoäng i ämnet man vill undervisa i – även om det nyligen har ändrats (av andra anledningar än att öka programmets selektivitet).<sup>19</sup> Eftersom programmet har fokuserat på att rekrytera äldre personer med arbetslivserfarenhet är detta återigen inte speciellt konstigt – då betygskrav är mindre viktigt när man rekryterar personer som redan visat framfötterna som ledare inom andra sektorer – men det är ytterligare ett tecken på att man inte har skapat ett elitprogram för unga på samma sätt som TFA och TF.

Utan fokus på unga toppstudenter blir det inte heller lika viktigt för företag att över huvud taget etablera samarbeten med (eller finansiera) programmet, då rekryterna bevisligen ofta redan har den ledarskapsförmåga som krävs för att bli framgångsrik inom näringslivet. Och i stället för att få en stark rekryteringsbas via TFS finns det en risk att företagen till viss del ser organisationen som en konkurrent. Det är en stor skillnad på att finansiera och samarbeta med en organisation som utbildar och identifierar möjlig framtida personal än att finansiera och samarbeta med en organisation som försöker rekrytera ens personal till ett annat yrke. Mycket riktigt samarbetar man just nu enbart med en handfull företag som partners (TFA 2024).

Allt detta hjälper också till att förklara varför TFS fortfarande är en förhållandevis liten utbildning som enbart fokuserar på ett visst antal ämnen på högstadiet, medan TFA och TF utbildar lärare för alla ämnen och årskurser. Att jämföra

---

**Utan fokus på unga toppstudenter blir det inte heller lika viktigt för företag att över huvud taget etablera samarbeten med (eller finansiera) programmet,**

---

<sup>19</sup>: Numera kräver man en ämnes- eller yrkesexamen på minst 180 högskolepoäng i detta ämne. Anledningen till ändringen var dock inte att man ville göra programmet mer selektivt, utan berodde på reglerna för den försöksverksamhet med KPU:er på 60 högskolepoäng som just nu pågår för ämneslärare på högstadium/gymnasium (Karlberg Lidlund och Jakobsson 2024).

<sup>20</sup>: Om man exempelvis jämför med TF år 2015, då organisationen var 12 år gammal, antog TFS år 2022, då organisationen var 10 år gammal, ungefär 85 procent färre rekryter per capita. År 2015 antogs 1 685 rekryter till TF och Englands och Wales befolkning var 58 miljoner människor. År 2022 påbörjade cirka 45 personer TFS och Sveriges befolkning var 9,8 miljoner människor.

organisationerna rakt av blir orättvist eftersom TFS är en yngre organisation, men även om man tar hänsyn till detta har programmet inte skalat upp i samma utsträckning som systerorganisationerna i USA och England. TFS utbildar mycket riktigt inte alls lika många lärare per capita som TFA och TF har gjort.<sup>20</sup> Framgångarna till trots är det därför tydligt att TFS ännu inte har gjort ett lika stort avtryck inom läraryrket som dess modellorganisationer.

En viktig anledning varför man inte har vuxit lika mycket är enligt TFS grundare helt enkelt för att man inte har tillräckligt med resurser. Omsättningen är enbart cirka 18 miljoner kr och detta täcker enbart utbildningen i sin nuvarande storlek. Man har redan idag väldigt många starka sökanden som man måste tacka nej till eftersom man inte har möjlighet att erbjuda utbildningen till fler personer. Man har heller inte mycket pengar att lägga på marknadsföring för att stärka programmets status mer generellt.<sup>21</sup> Enligt grundaren ser man positivt på idén om att genomföra en satsning på att rekrytera unga toppstudenter, men för att kunna förverkliga den visionen krävs helt enkelt bättre finansiering (Karlberg Gidlund och Jakobsson 2024).

Över lag står det klart att TFS redan nu är ett viktigt tillskott till det svenska utbildningssystemet. Man har skapat större möjligheter för högpresterande individer som redan är etablerade på arbetsmarknaden att bli lärare i skolor med större behov. Men för att ta nästa steg krävs sannolikt både mer finansiering och justeringar i programmets fokus. Specifikt krävs en viss kalibrering mot att rekrytera unga toppstudenter snarare än högpresterande individer som redan är etablerade på arbetsmarknaden.

---

**Man har skapat större möjligheter för högpresterande individer som redan är etablerade på arbetsmarknaden att bli lärare i skolor med större behov. Men för att ta nästa steg krävs sannolikt både mer finansiering och justeringar i programmets fokus.**

---

21: Enligt grundaren till TFS beskyls programmet ofta för att vara dyrt (Karlberg Gidlund och Jakobsson 2024). Om man jämför de totala kostnaderna per deltagare med andra KPU:er framstår programmet mycket riktigt som relativt dyrt för staten, men när man tar hänsyn till att TFS-rekryter börjar arbeta omedelbart och då även betalar skatt – samt att examensfrekvensen är högre – minskar skillnaden (även om man då ignorerar lönen i sig som en utgift). En beräkning tyder på att TFS är ungefär 30 procent dyrare än andra KPU:er när man tar hänsyn till dessa skillnader (och ignorerar lönen som en utgift). Om programmet skulle skalas upp är det dock också rimligt att kostnaden per rekryt skulle minska på grund av skalfördelar (BCG 2020). Att TFS-utbildningen totalt sett är dyrare än andra lärarutbildningar ter sig dock naturligt givet dess unika utformning och fokus – och är också något som TFS har gemensamt med sina systerorganisationer i England och USA (se Allen m.fl. 2014, 2016; Adetunji 2015).

## 6. Vägen framåt

Rapporten rekommenderar att TFS i högre utsträckning riktar sig mot yngre toppstudenter som är på väg att ta, eller precis har tagit, examen. Detta kan realiseras genom att man helt enkelt utökar det nuvarande programmet via ett separat antagningsspår. Antagningsprocessen och marknadsföringen måste för den gruppen i mycket högre grad än vad som idag är fallet fokusera på att skapa den elitfaktor som man en gång i tiden uppnådde i USA och England.

Detta innebär också tydliga krav på höga universitetsbetyg för sökanden – och till en början möjligtvis även ett fokus på de utbildningar och universitet som har högst antagningspoäng inom respektive område. Elitutbildningar har generellt högt ställda akademiska krav och TFS för unga toppstudenter bör inte vara ett undantag.

Att delta i TFS är tufft och deltagandet måste göras prestigefullt för att toppstudenter ska bli intresserade. Om rekryterna vill ändra bana senare i livet är det också viktigt att de inte förlorar något på sitt deltagande, utan att de snarare har stärkt sina möjligheter att lyckas inom andra sektorer. Den status som programmen har gett i USA och England har varit avgörande för att detta ska vara möjligt. Det svenska programmet måste också få en liknande status bland toppstudenterna.

Det finns samtidigt ett värde i att utbildningen i sig ges gemensamt tillsammans med de äldre rekryterna. Många av dessa har framgångsrika karriärer bakom sig och kan därför förstärka programmets elitfaktor bland de yngre toppstudenterna som antas. Detta är också något som bör betonas i marknadsföringen av utbildningen.

Av dessa anledningar bör också utbildningen inkludera starkare och närmare samarbeten med svenska företag. TFS bör, precis som systerorganisationerna i USA och England historiskt har gjort, erbjuda möjligheter till praktik (exempelvis under sommaren efter det första året) inom andra branscher som en del av utbildningen och även knyts samman med traineeprogram på svenska företag. Precis som man idag ”erbjuder vägar från näringsliv till skola” (TFS 2016) bör man i framtiden också erbjuda vägar från skola till näringsliv.

I stället för att hjälpa TFS locka deras anställda att bli lärare skulle företagen med ett fokus på unga toppstudenter få en bra rekryteringsplattform med unga toppkandidater som skolas i ledarskap och dessutom får praktisk erfarenhet i

---

**Elitutbildningar har generellt högt ställda akademiska krav och TFS för unga toppstudenter bör inte vara ett undantag.**

---

22: För att maximera effekten av den nya TFS-spåret vore det också önskvärt att justera behörighetsreglerna till KPU:n. En del toppstudenter är tekniskt sett inte behöriga att läsa KPU:er för att de inte har den exakt rätta kombinationen av ämnesstudier. Detta har varit ett generellt problem inom TFS då personer som uppenbarligen är kvalificerade inom sina ämnen – till den grad att de själva är lärarutbildare i ämnet – inte har kunnat antas till programmet på grund av att de formellt sett inte uppfyller ämneskraven (Karlberg Lidlund och Jakobsson 2024). Det vore bättre att staten ger TFS rätten att avgöra om rekryterna har tillräckliga ämneskunskaper i respektive ämne som en del i antagningsprocessen. Om personen i fråga inte har tillräckliga ämneskunskaper skulle man också kunna erbjuda nödvändig ämnesutbildning som ett tillägg inom TFS-programmet.



en tuff miljö. I både USA och England har företag värderat TF-utbildningen högt, för att deltagande stärker rekryternas karaktär samt ledarskapsförmåga och andra färdigheter som är av vikt för att lyckas i andra sektorer.

Som noterades i föregående avsnitt krävs redan idag mer finansiering för att TFS ska kunna expandera till fler ämnen och årskurser än enbart högstadiet. Både TFA och TF erbjuder idag utbildning inom de flesta ämnesområden och stadier i utbildningssystemet. Forskning tyder också på att modellen har varit effektiv på olika stadier. Det finns därför ingen anledning att enbart fokusera utbildningen på ämneslärare i högstadiet.

En generell expansion av TFS skulle sannolikt kräva både utökad offentlig och privat finansiering.<sup>22</sup> Men till att börja med bör man lägga större fokus på att bygga upp det separata antagningsspår inom TFS som skulle fungera som en elitutbildning för unga toppstudenter.<sup>23</sup> Och det vore högst önskvärt att svenska företag – inklusive friskoleföretag – bidrar finansiellt för att realisera denna vision.

Erfarenheterna från USA och England indikerar nämligen att företagen själva tjänar på en sådan utbildning. Ett program som utbildar toppstudenterna i Sverige i ledarskap – och ger dem praktiska erfarenheter i tuffa miljöer – skulle ge företagen en viktig rekryteringsplattform och dessutom förbättra humankapitalet bland de unga människor som företagen sedan anställer.

Dessutom skulle företagen naturligtvis också, i ett långsiktigt perspektiv, tjäna på att hjälpa till att utbilda den andel av rekryter som stannar kvar i läraryrket, genom att dessa utbildar morgondagens arbetskraft och på så sätt förbättrar den långsiktiga kompetensförsörjningen i Sverige.

Till sist finns det skäl att utreda huruvida TFS bör ta ut avgifter från huvudmännen som anställer deltagarna för att stärka möjligheterna att skala upp programmet. I både USA och England betalar skolor en avgift till TFA respektive TF som ett separat bidrag för att täcka kostnaden för rekrytering, placering och utbildning av deltagarna. Att skolorna är väldigt nöjda med att anställa dessa och fortsätter att göra det är ett kvitto på att de anser att det är värt kostnaden. Det vore sannolikt rimligt att svenska huvudmän också bidrar ekonomiskt för att få tillgång till den unika lärarkompetens som TFS erbjuder.

23: Som noterades i föregående avsnitt var en av anledningarna, enligt TFS grundare, att man valde att fokusera på mer erfarna rekryter att de svenska styrdokumenterna inte tillåter samma slags metoder som i andra länder används för att säkerställa ordning och reda, något man anser att unga människor har haft svårast att hantera. Det finns därför skäl att se över styrdokumenterna i detta hänseende, ett arbete som regeringen redan har påbörjat (se t.ex. Dir. 2023:154).

## 7. Slutsatser

Under decennier har läraryrkets status försämrats i Sverige, vilket har lett till ett sjunkande söktryck till lärarutbildningarna. På sikt riskerar detta att leda till sämre kunskapsresultat och i förlängningen försämrade kompetensförsörjning. Problemet är speciellt stort i skolor med mindre fördelaktig elevsammansättning, där de negativa effekterna av bristande lärarkompetens riskerar att få större utslag.

Den här rapporten har dragit lärdomar från TFA-modellen för att stärka lärarförsörjningen generellt och i svåra områden specifikt. Modellen skapades som ett elitprogram för unga toppstudenter, med målsättningen att minska kunskapsklyftorna. Rekryterna till programmet förbinder sig att undervisa i en skola med sämre förutsättningar i minst två år. De genomgår en kort sommarkurs för att därefter börja undervisa, samtidigt som de genomför en påbyggnadsutbildning för att nå lärarexamen och får utbildning i ledarskap.

Företag samarbetar med organisationerna och erbjuder betald praktik under programmets gång, vilket ofta leder till jobberbjudanden för de som senare vill lämna läraryrket. Utöver programmets elitstämpel ger dessa samarbeten toppstudenterna bra möjligheter att söka sig vidare om de inser att läraryrket inte passar dem. Företagen får i sin tur en rekryteringsbas av högpresterande individer, som dessutom gått igenom en ledarskapsutbildning som företagen värdesätter.

Forskningen finner att elever som undervisas av lärare som genomgått utbildningen ofta når högre prestationer. Den har också varit en viktig källa för lärarförsörjningen till så kallade No Excuses-skolor, vilka i sin tur har visat sig kunna öka elevers kunskaper kraftigt i socioekonomiskt svaga områden.

Det finns därför mycket att lära av TFA-modellen. Organisationen Teach for Sweden – som etablerades 2013 – utbildar redan idag ungefär 50 högstadielärare varje år med ett program som baseras på den. Det svenska programmet är också väldigt selektivt, men en viktig skillnad är att man idag framför allt fungerar som en alternativ lärarutbildning för människor som redan har andra karriärer.

Detta gör det i sin tur svårt att använda programmet som hävstång för att etablera läraryrket som möjlig karriärväg – och stärka yrkets status – bland unga. Likaså blir det inte lika viktigt för företag att samarbeta med programmet; det finns faktiskt en risk för att man ser det som en konkurrent snarare än som en rekryteringsplattform.

Rapporten rekommenderade därför att man skapar ett separat antagningsspår i Teach for Sweden, som riktar sig mot yngre högpresterande individer som är på väg att eller precis har tagit examen. Detta kräver förändringar i rekryteringen och hur man marknadsför programmet, både allmänt sett och gentemot näringslivet, med vilket starkare samarbeten måste etableras.

För att modellen ska bli verklighet kommer mer finansiering att krävas. Här har svenska företag – inklusive friskoleföretag – en viktig roll att spela. Erfarenheterna från USA och England visar att företagen själva skulle tjäna på en sådan utbildning, både genom att man får en rekryteringsplattform med unga toppstudenter – som skolas i och får praktisk erfarenhet av ledarskap i tuffa miljöer – och för att man förbättrar den långsiktiga kompetensförsörjningen på arbetsmarknaden.

Det finns till sist också skäl att utreda huruvida Teach for Sweden – likt sina systerorganisationer i England och USA – bör ta ut avgifter från huvudmännen som anställer deltagarna. Detta skulle vara ett bidrag för att täcka kostnaderna för rekrytering, placering och utbildning, vilket krävs för att huvudmännen ska få tillgång till den unika lärarkompetens som Teach for Sweden erbjuder.

## Referenser

Adetunji, Jo. 2015. "With its high teacher cost, is Teach for America a viable option for schools?" *The Conversation*, <https://theconversation.com/with-its-high-teacher-cost-is-teach-for-america-a-viable-option-for-schools-37695#:~:text=One%2C%20TFA%20teachers%20are%20expensive,their%20regular%20salaries%20and%20benefits.>

Ahmari, Sohrab. 2017. "How Teach for America Lost Its Way." *Commentary*, <https://www.commentary.org/articles/sohrab-ahmari/teach-america-lost-way/>.

Alatalo, Tarja, Åse Hansson och Stefan Johansson. 2024. "Teachers' academic achievement: evidence from Swedish longitudinal register data." *European Journal of Teacher Education* 47(1):60–80.

Alfonso, Mariana, Ana Santiago och Marina Bassi. 2010. "An alternative pathway into teaching: Placing top university graduates in vulnerable schools in Chile." Rapport, IDB Education, Inter-American Development Bank.

Allen, Rebecca, Chris Belfield, Ellen Greaves, Caroline Sharp och Matt Walker. 2014. "The costs and benefits of different initial teacher training routes." IFS Report R100, Institute for Fiscal Studies.

Allen, Rebecca, Chris Belfield, Ellen Greaves, Caroline Sharp och Matt Walker. 2016. "The longer-term costs and benefits of different initial teacher training routes." IFS Report 118, Institute for Fiscal Studies.

Allen, Rebecca, Meenakshi Paremashwaran och Philip Nye. 2016. "The careers of Teach First Ambassadors who remain in teaching: job choices, promotion and school quality." Rapport, Education Datalab.

Allen, Rebecca och Jay Allnut. 2017. "The impact of Teach First on pupil attainment at age 16." *British Educational Research Journal* 43(4):627–646.

Angrist, Joshua D., Parag A. Pathak och Christopher R. Walters. 2013. "Explaining Charter School Effectiveness." *American Economic Journal: Applied Economics* 5(4):1–27.

Auguste, Byron, Paul Kihn och Matt Miller. 2010. "Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching." Rapport, McKinsey. Washington, DC.

Baxendale, Helen. 2020. "Teach for America as Institutional Subversive? New agents in the contemporary politics of American education reform." Doktorsavhandling, Oxford University.

BCG. 2020. "Teach for Sweden – En rapport om Teach for Sweden och dess effekter på det svenska skolsystemet." Rapport, Boston Consulting Group.

Bertilsson, Emil. 2014. "Skollärare: Rekrytering till Utbildning Och Yrke 1977-2009." Doktorsavhandling, Uppsala universitet.

Chiang, Hanley S., Melissa Clark och Sheena McConnell. 2017. "Supplying Disadvantaged Schools with Effective Teachers: Experimental Evidence on Secondary Math Teachers from Teach For America." *Journal of Policy Analysis and Management* 36(1):97-125.

Clark, Melissa A., Eric Isenberg, Albert Y. Liu, Libby Makowsky. 2017. "Impacts of the Teach for America Investing in Innovation Scale-Up." Rapport, Mathematica Policy Research.

Clark, Melissa A. och Eric Isenberg. 2020. "Do Teach For America Corps Members Still Improve Student Achievement? Evidence from a Randomized Controlled Trial of Teach For America's Scale-Up Effort." *Education Finance & Policy* 15(4):736-760.

Cohen, Rachel M. 2015. "The True Cost of Teach For America's Impact on Urban Schools." Prospect, <https://prospect.org/civil-rights/true-cost-teach-america-s-impact-urban-schools/>.

Conn, Katharine M., Virginia S. Lovinson och Cecilia Hyunjung Mo. 2022. "How Teaching in Underserved Schools Affects Beliefs about Education Inequality and Reform: Evidence from Teach For America." *Public Opinion Quarterly* 86(1):1-28.

Dee, Thomas S. och James Wyckoff. 2024. "Incentives, Selection, and Teacher Performance: Evidence from IMPACT." *Journal of Policy Analysis and Management* 34(2):267-297.

Dir. 2023:154. "Varaktigt förbättrad trygghet och studiero i skolan." Kommittédirektiv, Utbildningsdepartementet.

Dobbie, Will och Roland G. Fryer, Jr. "The Impact of Voluntary Youth Service on Future Outcomes: Evidence from Teach For America." *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy* 15(3):1031-1065.

Edelman, Amanda F., Rachel Perera och Jonathan Schweig. 2018. "Results from the Teach For America 2017 National Principal Survey." Rapport, RAND Corporation. Santa Monica.

Elliott, Jenny. 2018. "Teach First organisational discourse: What are Teach First teachers really being trained for?" *Power and Education* 10(3):264-274.

Glazerman, Steven, Daniel Mayer och Paul Decker. 2006. "Alternative Routes to Teaching: The Impacts of Teach for America on Student Achievement and Other Outcomes." *Journal of Policy Analysis and Management* 25(1):75-96.

- Grönqvist, Erik och Jonas Vlachos. 2016. "One size fits all? The effects of teachers' cognitive and social abilities on student achievement." *Labour Economics* 42(1):138–150.
- Hanushek, Eric A., Marc Piopiunik och Simon Wiederhold. 2019. "The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance." *Journal of Human Resources* 54(4):857–899.
- Hansen, Michael, Ben Backesoch Victoria Brady. 2015. "Teacher Attrition and Mobility During the Teach For America Clustering Strategy in Miami-Dade County Public Schools." Working Paper 139, CALDER.
- Harris, Douglas N. och Matthew F. Larsen. 2023. "Taken by Storm: The Effects of Hurricane Katrina on Medium-Term Student Outcomes in New Orleans." *Journal of Human Resources* 58(5):1608–1643.
- Hazell, Will. 2019. "Schools paying out up to £11,000 in 'exorbitant finder's fees' to agencies to recruit teachers." *The I*, <https://inews.co.uk/news/education/recruitment-agencies-schools-finders-teachers-348924>.
- Heller-Sahlgren, Gabriel. 2021. "Bra skolor i hela landet – skillnader i resultat mellan stad och land i TIMSS 2019." Rapport, Svenskt Näringsliv.
- Heller-Sahlgren, Gabriel. 2022. "Kunskapsskolans återkomst." Rapport, Timbro.
- Heller-Sahlgren, Gabriel. 2023a. "No Excuses – en skolpolitisk lösning för Sveriges utanförskapsområden." Rapport, Svenskt Näringsliv.
- Heller-Sahlgren, Gabriel. 2023b. "Svenska fjärdeklassares läsförståelse - trender och förklaringar." Rapport, Svenskt Näringsliv.
- Heller-Sahlgren, Gabriel. 2024. "Vad kan vi lära av PISA 2022? Faktorer bakom svenska elevers resultat." Rapport, Svenskt Näringsliv.
- Holmlund, Helena, Anna Sjögren och Björn Öckert. 2019. "Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan." Bilaga 7 till Långtidsutredningen 2019. SOU 2019:40.
- Hudson, Sally L. 2016. "The Dynamic Effects of Teach for America in Hard-to-Staff Schools." Doktorsavhandling, MIT.
- Jacobs, Emma. 2015. "Teach First: both rival and finishing school for business." *Financial Times*, 2 mars.
- Karlberg Gidlund, Ida och Åsa Jakobsson. 2024. Samtal med författaren till den här rapporten den 10:e september. Stockholm.

Kopp, Wendy. 1989. "An Argument and Plan for the Creation of the Teachers Corps." Kandidatuppsats, Woodrow Wilson School, Princeton University.

Kopp, Wendy. 2008. *One Day, All Children... The Unlikely Triumph of Teach For America and What I Learned Along the Way*. PublicAffairs: New York.

Kretchmer, Kerry. 2014. "The Revolution Will Be Privatized: Teach for America and Charter Schools." *Journal of Teacher Education* 61(1-2):48-55.

Labaree, David. 2010. "Teach for America and Teacher Ed: Heads They Win, Tails We Lose." *Urban Review* 46(4):632-653.

Lavado, Pablo och Renzo Guzmán. 2020. "Impact of Enseña Perú's intervention on students' academic results in the Student Census Evaluation (ECE)." Rapport, Universidad del Pacífico.

Levine, Arthur. 2006. "Educating school teachers." Rapport, The Education Schools Project. Princeton, NJ.

Lovison, Virginia S. 2024. "The Effects of High-Performing, High-Turnover Teachers on Long-Run Student Achievement: Evidence From Teach For America." *Educational Evaluation and Policy Analysis* doi: 10.3102/01623737241238017.

LTU. 2024. "Särskild kompletterande pedagogisk utbildning" Hemsida, Luleå tekniska universitet, <https://www.ltu.se/utbildning/program/lyskg-sarskild-kompletterande-pedagogisk-utbildning>.

McLean, Dawson och Jack Worth. 2023a. "The progression and retention of Teach First teachers: An analysis of the 2011 to 2017 Teach First cohorts." Rapport, National Foundation for Educational Research, Slough.

McLean, Dawson och Jack Worth. 2023b. "The impact of the Teach First Training Programme on schools and pupils." Rapport, National Foundation for Educational Research, Slough.

Mehta, Jal. 2015. "Escaping the Shadow: A Nation at Risk and Its Far-Reaching Influence." *American Educator* 39(2):20-26.

Miller, Raegen T. och Rachel M. Perera. 2015. "Unsung teaching: Teach For America alumni who go beyond the two-year commitment." Rapport, Teach for America, New York.

NCCE. 1983. "A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform." Rapport, National Commission on Excellence in Education. Washington, DC.

OECD. 2024. "Data hämtad från OECD:s internationella databaser: <https://www.oecd.org/>. Paris.

Penner, Emily K. 2021. "Teach For America and Teacher Quality: Increasing Achievement Over Time." *Educational Policy* 35(7):1074–1084.

Rauschenberger, Emilee. 2020. "From Teach For America to Teach First: The Initial Expansion Overseas." I Matthew A. M Thomas, Emilee Rauschenberger och Katherine Crawford-Garrett (reds). *Examining Teach For All: International perspectives on a growing global network*. Routledge: Oxford.

Skolverket. 2014. "TALIS 2013 – En studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9." Rapport 408, Stockholm.

Snowdon, Kathryn. 2019. "Teach First offered places to 82% of assessed applicants." *Schoolsweek*, <https://schoolsweek.co.uk/teach-first-offered-places-82-assessed-applicants/>.

TF. 2024. "Hire trainee teachers." Hemsida, Teach First, <https://www.teachfirst.org.uk/teacher-recruitment>.

TFA. 2018. "Engaging With Critiques Of Teach For America." Hemsida, Teach for America, <https://www.teachforamerica.org/stories/engaging-with-critiques-of-teach-for-america>.

TFA. 2024. "How is TFA funded?" Hemsida, Teach for America, <https://www.teachforamerica.org/faqs/supporting-tfa>.

TfAll. 2024 "Unifying Principles." Hemsida, Teach For All, <https://teachforall.org/unifying-principles>.

TFS. 2016. "Teach for Sweden erbjuder vägar från näringsliv till skola." Pressmeddelande, Teach for Sweden, <https://www.mynewsdesk.com/se/teach-for-sweden/pressreleases/teach-for-sweden-erbjuder-vaegar-fraan-naeringsliv-till-skola-1318504>.

TFS. 2023a. "Stort tryck på populär utbildning – 450 vill bli lärare." Pressmeddelande, Teach for Sweden, <https://news.cision.com/se/teach-for-sweden/r/stort-tryck-pa-popular-utbildning---450-vill-bli-larare,c3937752>.

TFS. 2023b. "Teach for Swedens impactrapport 2022", Rapport, Teach for Sweden, Stockholm.

TFS. 2024a. "Ansökan stängd – nytt intresserekord!" Hemsida, <https://www.teachforSweden.se/ansokan-stangd-nytt-intresserekord/>.



TFS. 2024b. "Behörighetsmatris.", Hemsida, Teach for Sweden,  
<https://www.teachforswede.cdn.triggerfish.cloud/uploads/2024/04/teach-for-sweden-behorighetsmatris.pdf>.

TFS. 2024c. "Vanliga frågor och svar" Hemsida, Teach for Sweden,  
<https://www.teachforsweden.se/ledarskapsprogrammet/vanliga-fragor/>.

TFS. 2024d. "Impactrapport 2023", Rapport, Teach for Sweden, Stockholm.

UKÄ. 2023. "Läraryrket: Studenter och examinerade 2011/12–2021/22." Rapport, Universitetskanslersämbetet, Johanneshov.

Will, Madeline. 2023. "Once a Big Player, Teach For America Tries to Regain Its Footing." EducationWeek, <https://www.edweek.org/teaching-learning/once-a-big-player-teach-for-america-tries-to-regain-its-footing/2023/08>.

Xu, Zeyu, Jane Hannaway och Colin Taylor. 2011. "Making a Difference? The Effects of Teach For America in High School." *Journal of Policy Analysis and Management* 30(3):447–469.

## Om författaren



Foto: Karl Gabor

Gabriel Heller-Sahlgren är forskare vid Institutet för Näringslivsforskning med fokus på utbildningsekonomi. Han är bland annat författare till böckerna Glädjeparadoxen – Historien om skolans uppgång, fall och möjliga upprättelse (tillsammans med Nima Sanandaji, Dialogos, 2019) och Real Finnish Lessons: The True Story of an Education Superpower (CPS, 2015). Han har masters- och doktorexamina i social policy från London School of Economics och en kandidatexamen i social and political sciences från University of Cambridge.



**Näringslivets  
skolforum**

SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM

**En elitutbildning för unga lärare?  
- lärdomar från Teach For America-modellen**  
November 2024, Näringslivets skolforum, Stockholm