Wenche Sørmo, Kristina Ström, Agnieszka B. Jarvoll,
Gerd Pettersson og Oddbjørn Knutsen (Red.)

Perspektiver fra rurale utdanningslandskap

FAGBOKFORLAGET

Perspektiver fra rurale utdanningslandskap

Wenche Sørmo, Kristina Strøm, Agnieszka B. Jarvoll,
Gerd Pettersson og Oddbjørn Knutsen (Red.)

Perspektiver fra rurale utdanningslandskap

FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Wenche Sørmo, Kristina Ström, Agnieszka B. Jarvoll, Gerd Pettersson og Oddbjørn Knutsen 2026. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2026.

Dette verket, tilgjengelig fra https://oa.fagbokforlaget.no, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra Nord universitet.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høgskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6337-0
ISBN digital utgave: 978-82-450-6156-7
DOI: https://doi.org/10.55669/oa8405

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:
fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget
Sats: ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert,
og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.

Forord

Denne boken er blitt til som et resultat av et praksisfelt som i lang tid har etterspurt mer forskning på skoler i rurale strøk. De siste 10 årene, og vel så det, har det dessverre blitt gitt lite plass til forskning på skoler i distriktene og til viktigheten av små steder på tvers av landegrenser i Norge, Sverige, Finland, Shetland og Canada.

Forskningsgruppen for Forskning i rurale utdanningslandskap (FRU), etablert høsten 2023, har gjennom praksisnær forskning tatt initiativ til å møte praksisfeltets behov.

Med denne boken ønsker vi å rette blikket mot forskning på rurale utdanningslandskap. Vi håper at boken vil være et konstruktivt bidrag til å øke innsikten i og forståelsen for, og ikke minst nysgjerrigheten på, den verdifulle variasjonen, kompleksiteten og det herlige potensialet for læring som finnes på små steder i distriktene.

I denne vitenskapelige antologien retter vi et kritisk blikk på flere områder innenfor rammen av det rurale utdanningslandskapet og presenterer ny forskning, som vi håper kan være interessant og nyttig for lærere i skolen, lærerstudenter, forskere og alle som er interesserte i skoleforskning. Vi forstår det slik at dette forskningsbehovet er stort, og at denne antologien er et bidrag i riktig retning. Vi kan nesten ikke vente på fortsettelsen!

Vi vil takke Fagbokforlaget, som var raske til å gripe fatt i ideen vår, og som har hjulpet oss på veien. Videre vil vi rette en takk til Nord universitet, som har støttet oss økonomisk, slik at forskningen vår kan være tilgjengelig for alle. En stor takk til samtlige kapittelforfattere, som kommer både fra forskningsgruppen FRU, forskningsgruppen Stedsbasert læring og utdanning for bærekraftig utvikling og fra samarbeidspartnere fra Gemensamma Vägar (Mittuniversitetet og Umeå Universitetet fra Sverige, og Åbo Akademi fra Finland). Dere har utrettelig støttet hverandre og kommet med konstruktive kommentarer underveis i prosessen vår mot dette ferdige produktet. Uten forskningen deres og det gode samarbeidet ville ikke denne vitenskapelige antologien blitt mulig. Til slutt retter vi en stor takk til en bauta i rural forskning, Karl Jan Solstad, som har vært en god støtte for FRU, men som dessverre gikk bort våren 2025, og en takk til Marit Solstad, som har bidratt i innledningskapittelet.

Små steder er som godt bevarte hemmeligheter; vi inviterer deg til en oppdagelsesreise i rurale utdanningslandskap!

Nesna, Vasa og Umeå, april 2026

Agnieszka B. Jarvoll, leder for forskningsgruppen FRU
Kristina Ström
Wenche Sørmo
Gerd Pettersson
Oddbjørn Knutsen

Innhold

Innledning
Perspektiver fra det rurale utdanningslandskapet **9**
Mangfold, muligheter og historiske utviklingstrender
Marit Solstad, Agnieszka B. Jarvoll & Wenche Sørmo

Del 1
Lærerutdanning/politikk **31**

1
Samskapning av en lærerutdanning som ivaretar behov for skoler i rurale områder **33**
Anne Mette Bjørnvik Rosø & Sylvi Bratteng

2
Lärarutbildningarnas roll för kompetensförsörjning i glesbygd, hämmande eller främjande? **57**
Ett forsknings- och utvecklingsarbete i norra Sverige
Monika Diehl & Gerd Pettersson

3
De små skolornas existens i den finländska utbildningen **83**
Värderingar och implicita frågor
Gunilla Karlberg-Granlund

4
Rive ned barrierer? **109**
Fjernundervisning i norsk og kanadisk skole
Raymond Lillevik

Del 2
Sted og identitet **131**

5
Hva mister et sted når det mister en skole? **133**
Anne Meek

6
Møter med dumme monster i Nord-Noreg **155**
Anne Lise Wie

7
Språkleik i uterommet **175**
Didaktisk kompetansebygging hos lærarstudentar
Berit Oksfjellelv

8
Kulturspor som ressurs i rurale utdanningslandskap **197**
Wenche Sørmo, Karin Stoll & Mette Gårdvik

9
Representasjon av ruralitet og urbanitet i tekstsamlingar for norskfaget **221**
Hallvard Kjelen

Del 3
Nettverk, samarbeid og fjernundervisning i rurale skoler **247**

10
Nordic Connections **249**
Elever fra øysamfunn utforsker bærekraft og historie på tvers av fag og landegrenser
Karin Stoll, Mette Gårdvik & Wenche Sørmo

11
Rurala rektorers förutsättningar att leda utbildning **275**
Utvecklandet av adaptivt ledarskap genom rektorsnätverk
Sandra Lund

12
Ensamma och tillsammans **297**
Professionsutveckling genom digitalt kollegialt samarbete
Gerd Pettersson & Monika Diehl

13
Kvalitetsutvikling i en liten fådelt skole **323**
Sylvi Bratteng

14
Ja til nettundervisning i distriktskolen – eller? **347**
Helsefaglæreres vurderinger av nettbasert undervisning i videregående skole
Agnieszka B. Jarvoll & Raymond Lillevik

Avslutning
Mot en utvidgad förståelse av det rurala utbildningslandskapet **371**
Kristina Ström, Gerd Pettersson & Oddbjørn Knutsen

Forfatteromtaler **383**

Solstad, M., Jarvoll, A. B. & Sørmo, W. (2026). Perspektiver fra det rurale utdanningslandskapet: Mangfold, muligheter og historiske utviklingstrender. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 9–29). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840500

Innledning

Perspektiver fra det rurale utdanningslandskapet

Mangfold, muligheter og historiske utviklingstrender

Marit Solstad, Agnieszka B. Jarvoll & Wenche Sørmo

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Målet med denne vitenskapelige antologien er å synliggjøre noen av mulighetene og utfordringene som finnes i mangfoldet av små rurale skoler på tvers av landegrenser i Norge, Sverige og Finland. Små og store skoler opererer under ulike forutsetninger. Dette bidrar til at likhetene mellom små skoler i Sverige og Finland, for eksempel, er større enn mellom små og store skoler i Sverige (Lund & Karlberg-Granlund, 2023). Ved å sette søkelys på utdanningslandskapet i distriktene vil bidragene i antologien kunne stimulere til refleksjon over forhold som ofte ikke tematiseres i faglitteratur, lærerutdanning og samfunnsdebatt. Håpet er at dette kan bidra til mer nyanserte utspill og slutninger om livet i og rundt små skoler og lokalsamfunn.

Med utdanningslandskap mener vi den geografiske, naturgitte, samt demografiske, økonomiske, historiske, kulturelle og sosiale konteksten som omgir og har betydning for utdanning på ulike nivåer. Målet er å få fram forhold som har betydning for liv og læring på særegne steder. Mennesker lever og virker på steder og i relasjoner som er historisk formet gjennom et komplekst samspill mellom miljø, næringsstruktur og befolkningssammensetning lokalt og i samspill med utviklinga nasjonalt og globalt. Sammen med en forestilt framtid utgjør dette dagens kontekst, eller det *rurale sosiale rommet* (Green & Reed, 2021). Forutsetningene for læring og undervisning er derfor avhengige av skolens lokasjon. Dette innebærer videre at nasjonal styring og skolepolitikk får ulike konsekvenser avhengig av hvor den slår ned geografisk.

Rurale skoler og rurale utdanningslandskap

Alle skoler preges av kompleksitet og mangfold, og er situert i ulike kontekster knytta til geografi, natur, kultur, skolestruktur og skolekultur. Det er derfor umulig å beskrive en enhetlig *bygdeskole* (Vestheim & Elden, 2024; Raggl, 2019). Det vi vet, er at et stort antall små skoler er lagt ned i disse landene (Beach et al., 2018), og at svært mange små skoler lever under trusselen om nedlegging (Solstad & Solstad, 2025; Pettersson, 2017). Reportasjer om mobilisering og kamp for å beholde skolen i nærmiljøet er et stadig tilbakevendende tema i lokale og regionale aviser, og mer sjelden, i nasjonale aviser, i sosiale medier og på TV.

Ifølge ei kartlegging av nedlagte skoler i rurale strøk i Norge i perioden 2006–2015 ble de fleste vedtak om nedlegging fattet etter flere runder i kommunestyret (Solstad & Solstad, 2025). Færre enn én av fem skoler ble lagt ned uten nevneverdig motstand, mens over halvparten var blitt stengt til tross for *sterk mobilisering* for å få beholde skolen. Denne kampen om skolen viser både hvor viktig skolen oppleves å være for foreldre og bygdesamfunn, og at endringer i skolestruktur kan skape store spenninger og konflikter mellom senter og periferi, mellom ulike bygder og til dels innen samme skolekrets. Over tid er det utmattende (Corbett & Helmer, 2017; Solstad & Karlberg-Granlund, 2020). Trusler om nedlegging påvirker også den daglige drifta av skolen ved å skape usikkerhet hos ledelse, lærere, foreldre og elever. Det kan også få betydning for tilgang til lærerkrefter og påvirke barnefamiliers og mulige tilflytteres valg av bosted (Solstad & Solstad, 2025). Dessuten viser Cedering (2016) at når skoler legges ned, fører det til politikerforakt som henger ved i lang tid.

Kommuneøkonomi og lavt elevtall er de mest framtredende begrunnelsene for å legge ned skoler, men skoleeiere trekker i økende grad fram styrking av den pedagogiske kvaliteten som et viktig argument i beslutningsgrunnlaget (Solstad & Solstad, 2025). I Norge er Thomas Nordahl en sterk eksponent for et slikt syn, og pressemeldinga der han hevder at skoler må ha minst 100 elever for å gi et tilfredsstillende læringsmiljø (Nord, 2025, 4. nov.) fikk mange oppslag over hele landet (bl.a. Utdanning.no; Fremover; NRK [Nordland, P2, Dagsrevyen]). Uttalelsen kom i forbindelse med en debatt i regi av debattplattformen LYTRING som spurte: «Hvem er skolen til for – barna eller bygda? Er smått godt, eller må det en viss størrelse til for å sikre både trivsel og evne til å håndtere veien ut i storsamfunnet?» (Gerhardsen, 12. november, 2025, 19:00). For lærere ved små skoler er det krevende å måtte forsvare seg mot en utbredt idé om at små skoler ikke er gode nok (Vestheim, 2024).

For bidragsyterne i denne antologien ses skolens omgivelser som en viktig del av skolens læringsmiljø og elevenes livsverden. Når utdanning i distriktet har blitt marginalisert både i lovgivning og forskning, er det avgjørende å kaste lys på det rurale utdanningslandskapet sett fra et ruralt ståsted (se f.eks. Beach et al., 2019; Kvalsund, 2019). Et viktig poeng med antologien er å fremme mangfoldet ved bygdeskolene når det gjelder forhold som undervisning, utviklingsarbeid eller skoleledelse. Alle skoler har et potensial å bygge på i omgivelsene sine, slik at god opplæring er uavhengig av skolens størrelse.

Av den grunn mener vi at det er meningsløst å hevde at skolens størrelse og elevtall er avgjørende for kvaliteten i opplæringa.

Ruralt og smått?

Vi har valgt å bruke *rural* som et overordnet begrep slik det gjøres i internasjonal forskningslitteratur (Corbett & White, 2014; Fargas-Malet & Bagley, 2022). I norsk sammenheng brukes *grissgrendte strøk*, *spredt bosetting* eller *distrikt* for å beskrive bygdeskolens rurale kontekst, mens *glesbygd* benyttes i både Sverige og Finland. I Finland kan imidlertid det som på norsk kalles bygd benevnes som *by*, slik at begrepet bygdeskolen på norsk tilsvarer *byskola* i Finland (Karlberg-Granlund, 2009) og *glesbygdsskola* i Sverige (Pettersson, 2017).

Det som er mer problematisk, er at definisjonen av både den rurale konteksten og bygdeskolen ikke er entydig. Begrepet *rural* problematiseres sjelden i forskningslitteraturen om små og rurale skoler (Fargas-Malet & Bagley, 2022), men forskere som f.eks. Hargreaves og kolleger, (2009), Pettersson (2017), Solstad og Andrews (2020) viser til at det er vanskelig å definere dette miljøet fordi ulike forskere bruker ulike kriterier og indikatorer. Ofte defineres *ruralitet* ut fra geografiske og statistiske mål, der befolkningstetthet og avstand til større befolkningskonsentrasjoner er mest vanlig, mens forhold som næringsstruktur og framkommelighet også kan trekkes inn. I Norge har Statistisk sentralbyrå plassert landets kommuner på en sentralitetsindeks, som er et analytisk mål på folks tilgang til arbeidsplasser og tjenester. Kommunene på sentralitetsnivå 4, 5 og 6 regnes som distriktskommuner og representerer 29 prosent av befolkninga bosatt på 89 prosent av landets areal, men også kommuner på sentralitetsnivå 3 kan ha mer spredtbygde omland med bygdeskoler (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2025, s. 15). Tilsvarende indekser i andre land vil variere med hensyn til type inndelinger i politisk-administrative nivå og hvilke kriterier som benyttes for å definere ruralitet og sentralitet. Kriteriene reflekterer gjerne både topografi og politisk-administrative inndelinger, slik at sammenlignbarhet på det nivået vi finner skolene, kan være problematisk med hensyn til målbare kriterier.

En alternativ tilnærming er å se på ruralitet som et sosialt og kulturelt fenomen (Roberts & Guenther, 2021). Ifølge Shucksmith og Brown (2016) vil dette være en sosialkonstruktivistisk tilnærming, til forskjell fra den strukturelle/demografiske tilnærminga beskrevet over. Her legges det vekt på hvordan ulike lokalsamfunn fungerer sosialt og kulturelt med hensyn til ulike sider ved hverdagslivet og mellommenneskelige relasjoner (Solstad & Andrews, 2020). Rurale samfunn kan være svært forskjellige, men kjennetegnes av tettere sosiale bånd og en mindre diversifisert næringsstruktur enn det man normalt sett finner i urbane samfunn. Bidragene i denne antologien legger nettopp vekt på mer særegne og kvalitative dimensjoner knytta til steder og relasjoner. Det er derfor problematisk at forskning på det rurale ofte gjøres ut fra en urban norm, der forskere med urbane erfaringer ser mangler, men kanskje ikke gjenkjenner styrker. I antologien *Ruraling education research* (2021) introduserer redaktørene Roberts og Fuqua derfor begrepet *ruraling* for å få fram at forskning i og på rurale forhold må ta utgangspunkt i det rurale for å bryte med dominerende maktstrukturer.

Skoler i det rurale landskapet kan være både større og mindre. Hva som regnes som stort og smått, avhenger av øyet som ser og av hvor man står. Ulike land opererer med mer eller mindre offisielle definisjoner, samtidig som slike definisjoner kan variere innen én og samme stat (Gristy et al., 2020). I nordisk sammenheng har 50 elever vært en slags veiledende grense for en liten barneskole (75 elever for 1–10 -skole), mens det i internasjonal forskning ofte opereres med en grense på 100 elever i barneskolen, til tross for at mange land har små «én-lærer»- eller «to-lærer»-skoler (Echazarra & Radinger, 2019; Fargas-Malet & Bagley, 2022). I dag ser vi en glidning mot at også skoler i Norge med opptil 100 elever blir omtalt som små (Solstad & Solstad, 2025). Dette kan henge sammen med at avstander «har krympet» som følge av bedre infrastruktur, men reflekterer trolig også samfunnets holdninger til hva som er «normalt» og «en god skole».

Et typisk kjennetegn ved små skoler er at de drives med aldersblanda klasser, dvs. at de er u- eller fådelte, heller enn fulldelte (Fargas-Malet & Bagley, 2022). Denne organiseringa møtes med skepsis, både når det gjelder elevenes læring og trivsel og med hensyn til ledere og læreres tilgang til et fagmiljø for skoleutvikling. Svak økonomi, usikre framtidsutsikter og mangel på lærere med riktig fag- eller spesialpedagogisk kompetanse har også blitt fremhevet som mulige kjennetegn ved små skoler (Pettersson, 2017). Disse oppveies

imidlertid av andre, mer kvalitativt orienterte kjennetegn, som godt samhold, trygge sosiale relasjoner og engasjement for egen skole, tett oppfølging av elevene, samt fleksibilitet som kan fremme innovasjon (Pettersson, 2017; Raggl, 2019, 2020). Et interessant fenomen er at aldersblanding har blitt innført ved mange større og urbane skoler, men da som et «innovativt pedagogisk grep» (Raggl, 2020; Ronksley-Pavia et al., 2019).

Eksisterende forskning og litteraturgjennomganger gir ikke grunnlag for å fastslå at små, aldersblandede skoler har en systematisk positiv eller negativ effekt på elevenes faglige læringsutbytte sammenlignet med større skoler. anding i seg selv gir hverken dårligere eller bedre faglig læring enn større skoler (Fargas-Malet & Bagley, 2022; Ronksley-Pavia et al., 2019; Solstad & Solstad, 2025). Dette anerkjennes bl.a. i Utdanningsdirektoratets kommenterte statistikk (2024), og i et notat utarbeidet av Utvalget for framtidens fellesskole (2025). Det kan også nevnes at en analyse av PISA-resultatene[1] fra 2015 konkluderte med at «On average across OECD[2] countries, the academic performance gap between rural (<100 pupil) and urban students disappears completely after accounting for students' and schools' socio-economic profile» (Echazarra & Radinger, 2019, s. 20). Til tross for at Nordahl er en sterk pådriver for store – og veldig store skoler, konkluderer også hans litteraturgjennomgang av norsk og internasjonal forskning med at det er andre faktorer enn skolestørrelse som er avgjørende for elevenes læring og trivsel (Nordahl, 2022). Han peker på interne forhold i skolen, mens vi ut fra en sosiokulturell tilnærming argumenterer for at også forhold utenfor skolens vegger er viktige for elevenes velvære, identitetsutvikling og tilhørighet. Et viktig poeng er at noen studier viser at både faglig og særlig sosial læring kan være vel så bra ved små skoler, men at lærere og ledere mangler støtte til å utvikle god fådeltskolepedagogikk (Hörman, 2000; Kvalsund, 2017; Ronksley-Pavia et al., 2019).

Små skoler har andre muligheter og utfordringer enn større skoler. For å kunne ta tak i disse utfordringene fordrer det at små skoler blir hørt og sett ut fra egne premisser, og ikke ut fra en hegemonisk urban diskurs (Beach & Öhrn, 2021; Kvalsund, 2019). I en amerikansk kontekst settes det spørsmål ved om bruken av begrepet «the rural school problem» i seg selv plasserer

1 Programme for International Student Assessment.

2 The Organisation for Economic Co-operation and Development.

problemet i «det rurale», slik at bygdeskolenes utfordringer per definisjon ikke kan løses (Biddle & Azano, 2016). Biddle og Azano (2016) argumenterer for en omdefinering av problemet, og at fokus må rettes mot å forstå hvordan politikk slår ulikt ut på ulike steder og ofte på bekostning av det rurale utdanningslandskapet.

Teoretiske og metodologiske tilnærminger

Det rurale utdanningslandskapet er denne antologiens overordnede interessefelt, og problemstillingene som drøftes har til felles at de tar opp forhold som berører barns læring og trivsel ved små skoler i dette landskapet. Forskerne nærmer seg likevel feltet fra ulike faglige bakgrunner og med blikket rettet mot ulike samfunnsnivåer, aktører og relasjoner – fra lærerutdanning til nærmiljø, fra undervisningssituasjoner og til skoleledere og nettverksbygging. Dermed er det naturlig at bidragene bygger på ulike teoretiske, metodiske og analytiske tilnærminger. Vi har likevel en felles verdiorientering knytta til interessefeltet, og denne fanges inn av Rappaports (1987) økologiske forståelse av *empowerment*. *Empowerment* innebærer en positiv ressurstenkning, samt en streben etter å skape et ansvarlig samfunn (Perkins & Zimmermann, 1995). Det handler om å ha kontroll over egne liv og om å evne å være involvert i samfunnet. En økologisk tilnærming innebærer å ta miljøet med i betraktning, og gir derfor en bredere kontekstuell forståelse enn en individsentrert forståelse kan tilby. Miljøet ses på som del av potensialet og betingelsene som er tilgjengelige for myndiggjøringsprosesser, både når det gjelder det enkelte individet og samfunnet som helhet.

Et annet teoretisk begrep som fungerer som en overbygning for artiklene i antologien, er *spatial justice*, dvs. romlig eller geografisk rettferdighet (Soja, 2010). Begrepet knyttes til en romlig vending i forskninga og handler om hvordan vi som mennesker og samfunn skaper og formes av romlige, temporale og sosiale prosesser (Soja, 2010). Det geografiske rommet er derfor mer enn bare de fysiske omgivelser eller en bakgrunn. Rommet er sosialt produsert og konstituerende for mennesker og samfunn. Ved hjelp av et romlig perspektiv er det lettere å få øye på geografiske konsekvenser og maktstrukturer som fører

til urettferdigheter. Dette kan åpne for folkelig deltakelse og sosial aktivisme for rettferdighet, og kan derfor kobles til *empowerment* som myndiggjøring av individer, organisasjoner og samfunn.

Rurale skoleforskere (Hargreaves et al., 2009; Kvalsund, 2009; Pettersson, 2017) argumenterer for at kulturelle og sosiale forhold påvirker både livskvalitet og det komplekse forholdet mellom skolen og miljøet. Bygdeforskerne Howley og Howley (2014) kaller dette forholdet *a sense of place* og argumenterer for at det ikke er mulig å forstå en bygdeskole uten å ha kunnskap om miljøet skolen ligger i. Denne argumentasjonen slår tilbake mot tanker om at vi i globaliseringas tidsalder er blitt så tett koblet sammen, eller fristilt, at sted og lokal identitet mister sin betydning (Giddens, 1990). Global kultur med tilhørende markedsideologi når ut i alle kroker og kriker, men den har en innebygd geografisk konsekvens der makt og ressurser konsentreres og geografiske ulikheter øker (Soja, 2010). Ukritisk implementering av evidensbasert praksis kan slå negativt ut, siden forholdet mellom skolen og lokalmiljøet er systemisk og formes i møtet mellom mennesker, betydninger, praksiser og steder (Fargas-Malet & Bagley, 2024).

Guenther, Fuqua og Hudson (2026) spør hva som er ruralt ved rural utdanningsforskning. Svaret deres er «Rural education research reflects the values of the place and uses methodologies which give voice to the people of rural communities» (2026, s. i). De legger vekt på at (1) sted – det geografiske rommet – må settes i fokus, og at (2) ruralitetens potensial fremheves ved at man undersøker hva rurale steder kan lære oss og andre, i stedet for å se på hva den rurale skolen mangler fra et urbant perspektiv. Rurale steder genererer kunnskap og sammenhenger mellom kunnskapsfelt og er dermed en kontekstuell og aktiv deltaker i kunnskapsproduksjonen (Guenther et al., 2026, s. ii).

Samlet ser vi at de teoretiske perspektivene vi har trukket fram som overordnede for artiklene i antologien, har klare metodologiske føringer i tråd med forståelsen av ruralitet i utdanningsforskning slik den er beskrevet over. Uansett konkret metode er det en underliggende forutsetning at det rurale landskapet – steder med skoler og aktører – får sin stemme hørt. Teori om romlig rettferdighet legger vekt på en bevisstgjøring av de geografiske konsekvensene som gjør seg gjeldende på ulike geografiske nivå (lokalt, regionalt, nasjonalt, globalt), mens en økologisk forståelse av *empowerment* fremmer en dialektisk tilnærming som beveger seg på tvers av individ-, organisasjons- og samfunnsnivå og utvikler den indre styrken

og handlingskompetansen som skal til for å fremme endring (Perkins & Zimmermann, 1995). I vårt tilfelle tilsier dette at rural utdanningsforskning må forstå skolens virke og samspill i det rurale sosiale rommet og se det i sammenheng med rammene gitt med hensyn til nivåene over som skoleeier, lærerutdanning og nasjonal styring.

Myndiggjøring handler om å verdsette de rike kildene til utviklings- og læringsprosesser i det rurale utdanningslandskapet, men også om å utvikle handlingskompetanse for å styrke egen utvikling. Selve fenomenet *Empowerment* er forankret i prosesser som best kan studeres over tid, med deltakere som samarbeidspartnere. Rappaport (1987) framhever derfor potensialet som ligger i samarbeid mellom forskere og medlemmer av et samfunn, og foreslår ulike former for samarbeid, blant annet longitudinelle studier, kasusstudier, aksjonsforskning og intervensjonsforskning. En kvalitativ tilnærming vil lettere kunne fange opp det partikulære som sted representerer, og gi rom for utforskning av mangfoldet i rurale skoler og samspillet mellom skoler og lokalmiljø. I likhet med anerkjente forskere som Bagley og kolleger (2024) og Corbett og White (2014) argumenterer vi for at rurale skoler er verdt å studere, ikke til tross for tilknytninga til bygdemiljøet, men på grunn av den.

Kapitlene i denne antologien følger opp kriteriene for rural utdanningsforskning slik de er formulert hos Guenther og kolleger, (2026). Campus Nesna ved Nord universitet ligger i en del av landet med særlig spredt bosetting og små skoler. Antologien er inspirert av at praksisfeltet i ulike regioner i landet tok kontakt med forskningsmiljøet ved Nord og synliggjorde behovet for forskning og kompetanseheving med utgangspunkt i en rural virkelighet og små skolers hverdag. Del 1 av antologien tar utgangspunkt i hvordan utdanningspolitikken har påvirket små skoler. Bidragene viser hvordan forskere og lærerutdanningsinstitusjoner samarbeider med små skoler og kommuner for å styrke utdanningene. Del 2 handler om det geografiske rommet, der sted skaper og blir skapt gjennom ulike tilnærminger til lokalt forankret stedsbasert læring. I del 3 befinner vi oss på nivået mellom utdanning og undervisningspraksis. Her kommer lærere og rektorer ved små skoler til orde gjennom nettverk og samarbeid som gir rom for å løfte fram og videreutvikle potensialet ved små skoler, og for å finne løsninger på utfordringer ved å utvide profesjonsfellesskapene. Samlet bidrar antologien dermed med forskning som får fram et rikt mangfold av muligheter for læring og trivsel i det rurale

utdanningslandskapet, og for samarbeid og kompetanseutvikling på egne premisser og i samarbeid med lærerutdanning og forskning.

Som et bakteppe til de ulike artiklene i boka vil vi her ta et lite tilbakeblikk på de små skolenes levekår i tid og rom. Vi vil komme mest inn på utviklinga i Norge, men utviklinga i Sverige og Finland vil også bli kommentert.

Skiftende syn på små skoler

På 1950- og 1960-tallet ble det i Finland lagt ned rundt 300 skoler i året, og i Norge omtrent 150 (Solstad & Thelin, 2006). Dette var mulig fordi antallet skoler i utgangspunktet var høyt. På slutten av 1800-tallet levde størstedelen av befolkninga i Norden på landet, og bosettinga var spredt ut fra ressurstilgang og topografi. Da man skulle ha faste skolebygg for alle elever, måtte disse bygges der barna bodde. Dermed ble små skoler med aldersblanding normen. Ut fra et politisk ønske om å fremme like muligheter for alle var idealet likevel borgerskapets skoler i byene. Utbygginga av landsfolkeskolen handlet dermed om å strekke seg etter byskolen med hensyn til timetall, fag, innhold og klassedeling. Det ble likevel gjort lite med skolestørrelsen før etter andre verdenskrig, da veiutbygging, tunneler, motorisert ferdsel og urbanisering skjøt fart. Før 1960-tallet var omme, hadde man i Finland og Norge fått en niårig obligatorisk enhetsskole som var den samme for gutter og jenter, i byen og på landet. Det samme gjaldt for Sverige, men der var det fortsatt noe faglig nivådeling fram til 1980. Denne nordiske utdanningsmodellen hadde som mål å fremme likeverd, like muligheter for alle, demokratisk deltakelse og nasjonsbygging, men skolen fungerte likevel ikke likt for alle.

Innføringa av ungdomsskolen i Norge foregikk via en forsøksordning på hele 1960-tallet. Kravet var at en ungdomsskole måtte være stor nok til å ha tre parallelle klasser på hvert årstrinn for å kunne legge til rette for faglig nivådeling. Med slike krav og gjeldende bosettingsstruktur ble mange barn, helt ned i 12-årsalderen, pålagt lang og krevende skoleskyss seks dager i uka, eller innlosjering på skolestedet. Dette møtte motstand, og da ungdomsskolen formelt ble innført som obligatorisk i 1969, var man gått bort fra nivådelinga, slik at det holdt å ha elever nok til én klasse per trinn. Dette førte til en viss

desentralisering av etablerte ungdomsskoler til kombinerte barne- og ungdomsskoler utover på 1970-tallet, og etter hvert ble det også vanlig med fådelte ungdomstrinn (Solstad & Solstad, 2025).

Basert på et omfattende datamateriale i Norge avdekket det såkalte *Grissgrendtprosjektet* (1969–1972) at læringsresultatene ved fådelte skoler var fullt på høyde med resultatene i fulldelte byskoler. Samtidig kom det fram at ungdom vurderte innholdet i ungdomsskolen som mest relevant for dem som bodde på større steder, ønsket hvitsnippyrker og planla høyere utdanning. Det ble videre dokumentert at skoleskyss medførte ulike former for ubehag, og at dette, for en firedel av elevene med en skolevei på over 15 km, innebar å føle seg uvel og uopplagt også i påfølgende skoletimer (Solstad, 1978). Skyss-elever hadde i tillegg dårligere kondisjon enn de som selv kom seg til og fra skolen (Solstad, 1973), og senere studier har dokumentert at også bevegelighet i hofter og rygg påvirkes negativt (Solstad & Solstad, 2015).

I perioden 1970–1990 ble det nesten ikke lagt ned skoler i Norge, og de som ble lagt ned, var stort sett på steder der elevgrunnlaget helt forsvant (Solstad, 2009). Små skoler ble anerkjent på linje med store, og nye læreplaner la vekt på at undervisninga skulle ta utgangspunkt i elevens livsverden, med de kunnskapene og erfaringene de hadde med seg. I Prinsippdelen av århundrets siste læreplan, L97, het det at: «Opplæringa må leggje vekt på å styrkje kunnskapen om og tilknytninga elevane har til lokalsamfunnet, naturen der, næringar, tradisjonar og levesett» (L97, s. 58). På den måten vil en skole som er aktiv i nærmiljøet, også styrke elevenes identitet og selvtillit. I tillegg skulle skolen ta et aktivt ansvar for miljøet den befant seg i.

Evalueringa av L97 (Solstad, 2004) tydet på at en slik romlig tilpasning av undervisninga er særlig viktig for elever som bor i utkantstrøk. Lærerne ved små skoler var de som oftest så på lokalbasert undervisning som viktig for å gi elevene ei likeverdig og tilpassa opplæring, for identitetsutviklinga deres og for senere valg av yrke og bosted. I tråd med dette var det lærere ved små skoler som i størst grad benyttet lokalt lærestoff og oppga at de hadde tilstrekkelig kompetanse og rammeforutsetninger for slik undervisning. For å sikre barn og unge et likeverdig skoletilbud var idealet dermed ikke lenger en identisk skole, men en skole som tar hensyn til hvem barna er og hvor de bor.

Antallet skoler holdt seg lenge rimelig stabilt også i Finland og Sverige, og læreplanene åpnet opp for lokalbasert undervisning. Selv om verdien av en desentralisert skolestruktur fremdeles sto sterkt, ble 1990-tallet starten på

den sentraliseringsbølgen som fremdeles truer små og etter hvert også noe større skoler.

Tidlig på 1990-tallet ble ansvaret for grunnskolen i alle de tre landene overført til kommunene, ut fra en argumentasjon om økt sjølstyre og muligheten til å tilpasse tjenesteytinga til kommunens preferanser. Når finansieringa av skolen samtidig ble endret fra øremerkede tilskudd til skoledrift ut fra en gitt skolestruktur til rammefinansiering basert på faste kriterier som antall elever, ble små skoler utsatt. En desentralisert skolestruktur krever større lærertetthet og flere skolebygg. Rent finansielt lønner det seg å legge ned skoler når kommunens økonomiske rammer er under press. Paradoksalt nok ble fådelte skoler i Norge derfor lagt ned av økonomiske årsaker først etter at landet var blitt rikt (Solstad, 2009). I Finland har endringa vært så dramatisk at Karlberg-Granlund (2023) mener små skoler i dag utgjør «en utrydningstruet art» i det finske skolesystemet. Over 60 % av skolene hadde færre enn 50 elever i 1990. Andelen sank til 38 % i år 2000 og helt ned til 16 % i 2020, og da etter at et siste særtilskudd til små skoler ble fjernet i 2006. Kombinasjonen av lokalt skoleeierskap og den nye finansieringsmodellen førte også i Sverige til at små skoler ble lagt ned (Åberg-Bengtson, 2009), men der gikk man lenger i innføringa av nyliberal utdanningspolitikk.

Nyliberal ideologi kjennetegnes av vekt på desentralisering, konkurranse, valgfrihet, privatisering, effektivitet (lønnsomhet) og ansvarliggjøring. I Sverige har dette tankegodset fått tidligere og større gjennomslagskraft enn i nabolandene. Tidlig på 1990-tallet ble det innført fritt skolevalg og åpnet opp for uavhengige skoler, dvs. private skoler finansiert med stykkprisfinansiering fra kommunene. I tillegg kom det en kompetansebasert læreplan i 1994 som la opp til mål- og resultatstyring (Imsen et al., 2017). Gjennom konkurranse og valgfrihet skulle skolene bli både bedre og mer effektive.

OECD har vært en viktig pådriver for utdanningspolitikken i hele Europa. Organisasjonens internasjonale program for studentevaluering, *Programme for International Student Assessment* (PISA), er et viktig virkemiddel. Her har Finland utmerket seg med toppresultater i lesing. Landet har også en særlig sterk lærerprofesjon med tillit fra politikere og befolkninga til å utforme lokale læreplaner tilpassa lokale forutsetninger. Da Norge for første gang deltok i PISA-undersøkelsen i 2001, førte middelmådige resultater til «PISA-sjokket». Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) skulle rette opp i dette ved

å innføre en kompetansebasert læreplan og en styringsreform der skoleeier (kommunen), skoleleder og lærere ble gjort ansvarlige for elevenes resultater, vurdert ut fra et omfattende kvalitetsvurderingssystem. Læreplanen oppgir hva elevene skal kunne på utvalgte trinn, samtidig som lærerne i prinsippet har frihet til selv å velge undervisningsmetoder og innhold. Forskning viser imidlertid at vekta på testing og dokumentasjon etter LK06 i praksis reduserte det lokale handlingsrommet til å utforme lokale løsninger og lokalbasert undervisning (Aasen et al., 2012; Engelsen, 2017). Dermed ble det mer krevende for små skoler å utvikle sine styrker med henblikk på stedsbasert læring og det å spille en aktiv rolle i lokalmiljøet, noe som er særlig viktig for læring, tilhørighet og identitetsutvikling hos elever i rurale miljø (Sørmo et al., 2019). Vekt på dybdelæring, utforskning, tverrfaglige tema og praktisk-estetiske læringsformer i Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) gir nå fådelte skoler gode argumenter for lokalforankret og stedsbasert læring. Planene for et nytt kvalitetsutviklingssystem (Meld. St. 34 (2023–2024)), som skal legge mer vekt på læring og skolens helhetlige oppdrag enn på kontroll og styring, kan forhåpentligvis følge opp med å understøtte et slikt fokus.

Et kjennetegn ved det finske skolesystemet er at lærerne lenge har hatt en lang og solid lærerutdanning. Et ledd i kampen for en bedre skole i Norge har derfor vært å se til Finland for å styrke lærernes faglige kompetanse. I 2010 ble den 4-årige allmennlærerutdanninga som kvalifiserte til å undervise i alle fag i hele grunnskolen, erstattet av en todelt grunnskolelærerutdanning der én kvalifiserer til å undervise på 1.–7. trinn og den andre på 5.–10. trinn. Her ser vi at nasjonal politikk slår uheldig ut i det rurale landskapet ved at endringa gjør det vanskelig for små skoler å sikre kvalifiserte lærere på alle trinn.

Et siste utviklingstrekk vi ønsker å trekke fram, er den politiske og normative vektlegginga vi ser generelt av *robuste fagmiljøer*, der robust brukes nærmest synonymt med stort – og dermed sentralisert. I dagens læreplan i Norge (LK20) er profesjonsfellesskap og skoleutvikling spesielt vektlagt. Et argument for skolesentralisering er derfor at små skoler ikke har tilstrekkelige fagmiljøer til å utvikle gode skoler. Både i Norden og internasjonalt brukes dette, sammen med rekrutteringsutfordringer, som argument for at små skoler ikke har forutsetninger for å gi samme kvalitet i opplæringa som større skoler. Om vi heller tar et ruralt ståsted og prøver å forstå de små skolene ut fra den rurale konteksten, finnes det kanskje alternativer?

Oppbygging av boka og presentasjon av bidragene

I antologien setter vi søkelyset på de rurale skolene og deres kompleksitet gjennom ulike problemstillinger. Den er strukturert rundt kapitler som handler om små skoler sett fra ulike teoretiske og metodologiske perspektiver. De fleste kapitlene er basert på empiriske studier, mens andre er basert på teoretisk resonering eller analyser av utviklingsprosjekter. De fleste kapitlene belyser den norske konteksten, men Sverige, Finland, Shetland og Canada er også representert i antologien. Vi mener bokas temaområder er internasjonale. De gir oss muligheter til å lære av hverandre og svarer på noen av utfordringene vi kjenner fra ulike skoler i rurale områder. Vi er blitt oppfordret til å se på selve lærerutdanninga. Er den fleksibel og god nok til å også tjene de små skolene, eller bør/kan den endres? Hvis ja, hvem har denne typen gjennomslagskraft? Hva med det potensialet som finnes i rurale områder? Kan små skoler dra mer nytte av egne omgivelser, og hvordan kan dette være med på å bygge elevenes identitet på en positiv måte, med forankring til sted og lokal kultur? Det er også nyttig å løfte blikket og se over landegrensene. Hva skjer i nabolandene som det er naturlig for oss å sammenlikne oss med? Kan lærere/rektorer ved små skoler lære av hverandre, og på hvilken måte kan digitale løsninger være til hjelp? I denne sammenhengen har det vært nyttig å trekke på bidrag fra Finland, Sverige og Canada, som også har regioner med små tettsteder og lange avstander. Lokaldemokratiet står sterkt i disse landene, slik at det er kommunene/provinsene sitt ansvar å lede og drifte grunnskolen innafor visse økonomiske rammer, enten bosettinga er urban, rural eller en kombinasjon.

I kapitlene som presenteres, problematiseres slike spørsmål, og flere med. Vår innfallsvinkel er mestringsevne og handlekraft, som kan styrke små skoler fra deres eget ståsted. Antologien er et steg i retning av å formidle kunnskap og erfaringer på noen av de områdene som er blitt skissert som viktige av og for praksisfeltet. For å si det kort: Vi vet hva det handler om.

Tre områder er blitt definert som sentrale: (1) *Lærerutdanning/politikk,* (2) *Sted og identitet,* og (3) *Nettverk, samarbeid og fjernundervisning i rurale skoler.* Disse binder de ulike bidragene sammen, og de kan ses på som ulike innganger til behovene signalisert fra praksisfeltet.

Det første området kan være et svar på om dagens lærerutdanninger er gode nok til alle skoler, eller om den passer best for byskoler. Det andre området tar for seg skolen som en viktig aktør i bygda/på stedet for den enkeltes

identitetsskaping og lokale tilknytning. Det tredje, og siste, området viser viktigheta av å danne nettverk for erfaringsdeling og utnyttelse av digitale muligheter, også globalt. På denne måten favner antologien vidt ulike aspekt ved utvikling og undervisning i rurale utdanningslandskap.

Det første temaområdet, lærerutdanning og politikk, inneholder fire ulike bidrag som problematiserer kvaliteten og målet med dagens lærerutdanning. I kapittelet til Rosø og Bratteng blir vi kjent med samskapingsprosessen der fagansatte ved Nord universitetet, i tett samarbeid med praksisfeltet, utviklet en master innafor grunnskolelærerutdanning som kvalifiserer til undervisning fra 1.–10. klassetrinn (Kapittel 1). Forskningsarbeidet viser hvordan det i fellesskap kan tilpasses en utdanning der behovene til små og fådelte skoler i rurale strøk imøtekommes på en bedre måte enn i dagens todelte lærerutdanning. Diehl og Pettersson tar opp problemstillinga med rekruttering av lærere til små bygdeskoler og setter søkelys på at lærerstudenter får lite/ingen erfaring med små bygdeskoler i praksisperioden i løpet av utdanninga (Kapittel 2). Dette følges opp av Karlberg-Granlund i form av en verdidiskusjon knytta til den finske lærerutdanninga i historisk perspektiv, der hun ser på hvilke konsekvenser dette har og har hatt for de små skolene i distriktet (Kapittel 3). Følgende tre kjernespørsmål løftes fram til diskusjon: Hva kjennetegner en god utdanning? Hva er livskvalitet? Hva er viktig for lærerstudenter å tilegne seg av kunnskap og erfaringer nå og for framtida? Lilleviks kapittel er et eksempel på en videre problematisering av dette siste spørsmålet. Kan erfaringer fra organisering og tilrettelegging av fjernundervisning i grunnskolen og videregående skole fra Canada være noe å bygge videre på, spesielt i rurale områder i Norge? (Kapittel 4).

Det andre temaområdet handler om sted og utvikling av elevenes identitet. I denne delen av antologien presenteres fem ulike bidrag som på hver sin måte fanger opp lokal tilknytning. Meek skriver i Kapittel 5 om den lokale skolens relasjonelle potensial og dens betydning for stedets attraktivitet, og spør hva som skjer når et sted mister skolen. De følgende kapitlene bidrar til å løfte fram viktigheta av den rurale skolen, med ulike innganger til ruralt forankrede undervisningsopplegg. Wie viser i sitt kapittel hvordan sagn/folkediktning har en stedlig tilknytning, og hvordan dette kan gjenspeiles i litteraturundervisninga i læringsrommet utafor og bidra til å skape relasjoner mellom elevene og stedet (Kapittel 6). Det neste bidraget fra Oksfjellelv (Kapittel 7), er også knytta til læringsrommet utafor, men har søkelys på lærerstudenter

og på hvordan kunnskap om fonologi kan implementeres i leken for elever på første trinn. For Sørmo, Stoll og Gårdvik er stedstilknytning og økokultur stikkord i Kapittel 8, idet de tar for seg hvordan kulturspor i landskapet, sett i et distrikts- og identitetsperspektiv, kan fungere som pedagogiske ressurser i skolen, basert på en analyse av 37 ulike undervisningsopplegg utviklet gjennom Interreg -prosjektet Kulturspor i Landskapet. Kjelen undersøker i Kapittel 9 hvordan urbane og rurale miljøer blir presenterte i tekstsamlinger i norskfaget for ungdomstrinnet, hvilket potensial som ligger der for utvikling av elevenes kritiske sans, og hvilke implikasjoner dette kan ha for identitetsutvikling.

Tredje og siste temaområde retter blikket mot nettverk, samarbeid og fjernundervisning i rurale skoler, og handler om mulighetene og begrensningene knytta til bruk av digitale verktøy og viktigheta av samarbeid i gode nettverk. Bidraget fra Stoll, Sørmo og Gårdvik (Kapittel 10) er et eksempel på internasjonalt samarbeid der rurale perspektiv fra Shetland og Helgeland også har global relevans, og ses på som en felles ressurs i arbeidet med ulike læringsformer. Til tross for ulike fag og landegrenser viser funnene hvordan et slikt samarbeid kan bidra til handlingskompetanse og ikke minst vekke lokalt engasjement. Lund problematiserer i sitt kapittel (Kapittel 11) hvordan et nettverk støtter profesjonell utvikling hos rektorer fra hele Sverige og bidrar til å sikre lik kvalitet på tilbud for barnehagebarn og utdanning for elever i rurale strøk. Pettersson og Diehl beskriver i Kapittel 12 behovet for samarbeid og erfaringsdeling mellom skoler i rurale strøk og om problemstillinger som kom fra skolene selv, der praksisutvikling og forskning står sentralt. Som svar på dette har et digitalt nettverk for rurale skoler i Sverige tatt form, der lærere har tatt ansvar for egen profesjonsutvikling.

Bratteng ser i sitt bidrag på hvilke konkrete tiltak og endringer i skolens organisering, samt hvilke pedagogiske valg i læringsarbeidet, som må være på plass for å fremme god utvikling på en liten skole (Kapittel 13). Jarvoll og Lillevik presenterer i Kapittel 14 læreres kritiske blikk på bruk av fjernundervisning i yrkesfaglig opplæring og spør om dette er en mulighet for en utjevning av forskjeller mellom rurale og urbane strøk. De inviterer til refleksjon over samhandling, organisering og etikk knytta til bruk av slik digital undervisning.

I denne antologien finnes gode eksempler på hvordan det på ulike vis jobbes med å sikre gode utdanningstilbud for elever i rurale strøk. I antologien løftes muligheter og utfordringer for skolene internasjonalt, nasjonalt og

regionalt, i lærerutdanningene, for rektorer og lærere og for undervisninga som elevene har tilgang til. Små skoler er i mange tilfeller sentrale i bygdesamfunnene, og det er viktig at dette gjenspeiles i skolen i form av læring som er relevant i både lokal og global sammenheng, i forhold til historikk, nåtid og framtid. Dette krever skoleledere og lærere som har kunnskap, ferdigheter og kompetanse på tvers av fagområder, og som kan tilpasse undervisninga til relevante lokale kontekster.

Temaområdene med tilhørende kapitler representerer forskning og utviklingsarbeid med relevans for grunnskolelærerstudenter, lærere ved små og store skoler, lærerutdanningsinstitusjoner og, ikke minst, beslutningstakere på lokalt og nasjonalt nivå i Norge, Sverige og Finland. Kontakten med de svenske og finske utdanningsforskerne er kommet i stand gjennom nettverket *Gemensamma vegär*, som er et FoU- nettverk mellom Umeå universitet, Åbo akademi og Nord universitet innen pedagogikk og spesialpedagogikk, der distrikt og arbeid med skoler i rurale nordlige områder er sentralt. Fagansatte ved Nord universitet campus Nesna har over mange år vært deltakere i nettverket og er samtidig medlemmer i forskningsgruppa Forskning i Rurale utdanningslandskap (FRU). Forskningsgruppas mål er å styrke kvalitet i rurale utdanningslandskap gjennom å finne forskningsbaserte løsninger på aktuelle utfordringer på området, i samarbeid med praksisfeltet. Forskningsgruppa tok initiativet til antologien for å synliggjøre FoU-arbeidet som pågår, og for å bidra konstruktivt med forskningsbasert kunnskap for å møte praksisfeltets behov. Antologien er samtidig med på å danne et ståsted for videre forsknings- og utviklingsarbeid.

God lesning!

Referanser

Bagley, C., Beach, D., Fargas-Malet, M. & Vigo-Arrazola, B. (2024). Troubling rurality and rural schooling: a qualitative meta-synthesis of research in rural schools in three European national school systems. *Critical Studies in Education, 67*(1), 97–113. https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2433025

Beach, D. & Öhrn, E. (2021). Using rural frameworks and research to develop understandings of educational justice and equity across socio-spatial settings. I P. Roberts & M. Fuqua (Red.), *Ruraling Education Research* (s. 29–46). Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Beach, D., From, R., Johansson, M. & Öhrn, E. (2018). Education and spatial justice in rural and urban areas in three Nordic countries: a meta-ethnographic analysis. *Education Inquiry*, *9*, 1–18. https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1430423

Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M. & Rosvall, P.-Å. (2019). Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, *18*(1), 19–33. https://doi.org/10.1177/1474904118780420

Biddle, C. & Azano, A. P. (2016). Constructing and reconstructing the «rural school problem»: A century of rural education research. *Review of Research in Education*, *40*(1), 298–325. https://doi.org/10.3102/0091732X16667700

Cedering, M. (2016). *Konsekvenser av skolnedläggningar. En studie av barns och barnfamiljers vardagsliv i samband med skolnedläggningar i Ydre kommun* [Doktorgradsavhandling]. Uppsala Universitet.

Corbett, M. & Helmer, L. (2017). Contested geographies: Competing constructions of community and efficiency in small school debates. *Geographical Research, 55*(1), 47–57. https://doi.org/10.1111/1745-5871.12209

Corbett, M. & White, S. (2014). Why put the 'rural' in research? I S. White & M. Corbett (Red.), *Doing educational research in rural settings: Methodological issues, international perspectives and practical solutions* (s. 1–5). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315778440

Echazarra, A. & Radinger, T. (2019). Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature. I *OECD Education Working Papers* [No. 196]. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en

Engelsen, B.U. (2017). Samme sak? Lokalt læreplanarbeid etter M87 og lokalt arbeid med læreplaner etter LK06. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, *101*(2), 57–67.

Fargas-Malet, M. & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, *20*(5), 822–844. https://doi.org/10.1177/14749041211022202

Fargas-Malet, M. & Bagley, C. (2024). Conceptualising small rural school-community relationships within a divided society: people, meanings, practices and spaces. *Oxford Review of Education*, *50*(4), 570–587. https://doi.org/10.1080/00071005.2022.2110857

Gerhardsen, A. (Red.). (2025, 12. november). *Lytring* [Debattprogram]. Nord universitet. https://lytring.no

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.

Green, B. & Reed, J.-A. (2021). Rural social space: A conceptual-analytical framework for rural (teacher) education and the rural human services. I P. Roberts & M. Fuqua (Red.), *Ruraling Education Research* (s. 29–46). Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Gristy, C., Hargreaves, L. & Kučerová, S. R. (2020). Schools and their communities in rural Europe. I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational Research and Schooling in Rural Europe. An Engagement with Changing Patterns of Education, Space, and Place* (s. 323–337). Information Age Publishing, Inc.

Guenther, J., Fuqua, M. & Hudson, C. (2026). What's rural about rural education research? *Australian and International Journal of Rural Education, 36*(1), i–ix. https://doi.org/10.47381/aijre.v36i1889

Hargreaves, L., Kvalsund, R. & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, *48*(2), 80–88.

Howley, C., & Howley, A. (2014). Making sense of rural educational research: Art, transgression, and other acts of terror. I S. White & M. Corbett (Red.), *Doing educational research in rural settings: Methodological issues, international perspectives and practical solutions*, s. 7–25. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315778440

Hörmann, O. (2000). *Die wohnortnahe Kleinschule* [Doktorgradsavhandling]. Universität Wien.

Imsen, G., Blossing, U. & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *61*(5), 568–583. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502

Karlberg-Granlund, G. (2009). *Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur* [Doktorgradsavhandling]. Åbo Akademi University. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-458-6

Karlberg-Granlund, G. (2023). The heart of the small Finnish rural school: Supporting roots and wings, solidarity and autonomy. I K. E. Reimer, M. Kaukko, S. Windsor, K. Mahon & S. Kemmis (Red.), *Living well in a world worth living in for all* (s. 47–67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9_4

Kommunal- og distriktsdepartementet. (2025). *Regionale utviklingstrekk 2025*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regionale-utviklingstrekk-2025/id3111381/?ch=3

Kvalsund, R. (2009). Centralised decentralisation or decentralised centralisation? *International Journal of Educational Research*, *48*(2), 89–99.

Kvalsund, R. (2017). Social learning Norwegian classrooms and schools: Educational research in perspective [Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects 38]. I R. Maclean (Red.), *Life in schools and classrooms*. Springer Nature.

Kvalsund, R. (2019). Bigger or better? Research-based reflections on the cultural deconstruction of rural schools in Norway: Metaperspectives. I H. Jahnke, C. Kramer & P. Meusburger (Red.), *Geographies of schooling. Knowledge and space* (Bd. 14, s. 179–217). Springer Open. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_10

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97).*

Lund, S. & Karlberg-Granlund, G. (2023). Making rural areas attractive for teachers and principals: Putting rural educational settings on the agenda. *Nordic Studies in Education, 43*(2), 181–196. https://doi.org/10.23865/nse.v43.3983

Meld. St. 34 (2023–2024). *En mer praktisk skole: Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-34-20232024/id3052898/

Nord universitet. (2025, april 11). *Skoler med under 100 elever er for små* [Pressemelding]. https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/18708131/skoler-med-under -100 -elever -er -for-sma?publisherId=17848113&lang=no

Nordahl, T. (2022). *Skolestørrelse og sammenhenger med elevenes trivsel og læring* [Skriftserie 9-2022]. Høgskolen i Innlandet. https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/09/22/Nordahl-rapport-Skolestorrelse-og-sammenheng-med-elevenes-trivsel-og-laering.pdf

Perkins, D. D. & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, *23*(5), 569–579. https://doi.org/10.1007/BF02506982

Pettersson, G. (2017). *Inre kraft och yttre tryck. Perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor* [Doktorsavhandling]. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1068482/FULLTEXT01.pdf

Raggl, A. (2019). Small rural schools in Austria: Potentials and challenges. I H. Jahnke, C. Kramer & P. Meusburger (Red.), *Geographies of schooling. Knowledge and space* (Bd. 14, s. 179–217). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_12

Raggl, A. (2020). Small rural primary schools in Austria. Places of innovation? I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural europe. An engagement with changing patterns of education, space, and place* (s. 323–337). Information Age Publishing, INC.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 15*(2), 121–148. https://doi.org/10.1007/BF00919275

Roberts, P. & Fuqua, M. (2021). Ruraling education research. I P. Roberts & M. Fuqua (Red.), *Ruraling education research* (s. 1–11). Springer Nature, Singapore Pte Ltd.

Roberts, P. & Guenther, J. (2021). Framing rural and remote: Key issues, debates, definitions and positions in constructing rural and remote disadvantage. I P. Roberts & M. Fuqua (Red.), *Ruraling education research* (s. 13–27). Springer Nature, Singapore Pte Ltd.

Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M. & Pendergast, D. (2019). Multiage education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(5). https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.2

Shucksmith, M. & Brown, D. L. (2016). Framing rural studies in the global North. I M. Shucksmith & D. L. Brown. *Routledge internationale handbook of rural studies,* (s. 1–26). Routledge.

Soja, E. W. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press.

Solstad, K. J. & Andrews, T. (2020). From rural to urban to rural to global: 300 years of compulsory schooling in rural Norway. *Journal of Rural Studies, 24*, 294–303.

Solstad, K. J. & Karlberg-Granlund, G. (2020). Rural education in a globalized world. The cases of Norway and Finland. I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural Europe. An engagement with changing patterns of education, space, and place* (s. 49–76). Information Age Publishing, INC.

Solstad, K. J. & Solstad, M. (2015). *Meir skyss – mindre helse? Skolesentralisering i eit helseperspektiv* [NF-rapport 7/2015]. Nordlandsforskning.

Solstad, K. J. & Solstad, M. (2025). *Små skolar og kortreiste elevar – til det beste for elevar, bygdesamfunn og land.* Oplandske Bokforlag.

Solstad, K. J. & Thelin, A. A. (2006). *Skolen og distrikta. Samspel eller konflikt?* Fagbokforlaget.

Solstad, K. J. (1973). School transportation and physical development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 17, 117–126.

Solstad, K. J. (1978). *Riksskole i utkantstrøk*. Universitetsforlaget.

Solstad, K. J. (2004). Generell kunnskap gjennom lokal læring – gir L97 svaret? I K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle?* Universitetsforlaget.

Solstad, K. J. (2009). *Bygdeskolen i velstands-Noreg*. Opplandske Bokforlag.

Sørmo, W., Stoll, K. & Kjelen, H. (2019). Stedsbasert læring. I Västerbotten museum och skribenterna (Red.), *Kulturlandskapet som undervisningarena,* (s. 101–117). Tryckeri City. https://sparfran10000ar.se/wp-content/uploads/sites/215/KIL_bok-fran-VBM.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2024). *Færre og større skoler enn for ti år siden. Statistikk.* https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser

Utvalget for framtidens fellesskole. (2025). Sak 3-6 Skolenedleggelser og skolestruktur (Saksnr.: 3-6) [Notat]. https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/586/2025/05/Sak-3-6-Notat-om-Skolenedleggelser-og-skolestruktur.pdf

Vestheim, O. P. (2024). En kamp om anerkjennelse: Lærerliv i fådelte skoler. I O. P. Vestheim & I. Elden (Red.), *Lærerliv i en mangfoldig norsk skole* (s. 119–136). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa3401

Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research 48,* 100–108.

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Proitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* [NIFU-rapport 20/2012]. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forsking og utdanning.

Del 1

Lærerutdanning/politikk

Rosø, A. M. B. & Bratteng, S. (2026). Samskapning av en lærerutdanning som ivaretar behov for skoler i rurale områder. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 33–56). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840501

1

Samskapning av en lærerutdanning som ivaretar behov for skoler i rurale områder

Anne Mette Bjørnvik Rosø & Sylvi Bratteng

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Kapittelet beskriver en studie av en samskapningsprosess der målet var utvikling av en ny lærerutdanning tilpasset små og fådelte skoler. Bakgrunnen for utviklingsarbeidet var kompetansebehov meldt fra skoleeiere og politikere, samt evalueringer i regi av NOKUT[1]. Gjennom aksjonsforskning, analysert ved bruk av Cultural Historical Activity Theory (CHAT), viser studiet hvordan samskapning mellom ansatte ved lærerutdanningen og praksisfeltet kan føre til nyskapning. I vår studie ble følgende faktorer identifisert som vesentlige for gjennomføring av en samskapningsprosess: tett samarbeid med praksisfeltet, felles problemforståelse, tillit og rolleavklaring mellom aktørene, politisk støtte og lokal forankring. Prosessen resulterte i en søknad om et pilotprosjekt for en 1–10 lærerutdanning (Pilot 1–10), som ble godkjent av Kunnskapsdepartementet 27. mai 2024.

Nøkkelord: Samskapningsprosess, aktører fra ulike virksomheter, praksisfelt og lærerutdanningsinstitusjonen, lærerutdanning for rurale skoler

Abstract: The chapter describes a study of a co-creation process aimed at developing a new teacher education program adapted to small and multi-grade schools. The background for this development work was competence needs reported by school owners, politicians, and an evaluation carried out by NOKUT[2]. Through action research analyzed using Cultural Historical Activity Theory (CHAT), the study shows how co-creation between teacher-education staff and the school sector can lead to innovation. In our study, the following factors were identified as essential for carrying out a co-creation process: close collaboration with the school sector, a shared understanding of the problem, trust and clarification of roles between the actors, political support, and local anchoring. The process resulted in an application for a pilot project for a 1–10 teacher education program (Pilot 1–10), which was approved by the Ministry of Education on May 27, 2024.

Keywords: Co-creation process, actors from different organizations, the school sector and teacher education institutions, teacher education for rural schools

1 NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga.

2 The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education.

Innledning

Bakgrunn og kontekst

Dette kapitlet formidler en studie av en utviklingsprosess der målet var å utvikle en ny grunnskolelærerutdanning for 1. til 10. trinn. Bakgrunnen for utviklingsarbeidet var meldte behov fra praksisfeltet, representert ved politikere og skoleansatte i ulike distriktskommuner, samt evalueringer av dagens lærerutdanning (NOKUT, 2023, 2024). Fellesnevneren for evalueringene og tilbakemeldingene var et ønske om en lærerutdanning som er bedre tilpasset praksisfeltet, særlig for skoler i rurale strøk. Studieleder ved lærerutdanningen tok initiativ til en revidering av dagens lærerutdanning, og representanter for praksisfeltet ble invitert med i dette arbeidet. Prosjektgruppen ble derfor utvidet med en ordfører som representerte et fellesforum for 17 distriktskommuner, og en kommunalsjef for oppvekst i en liten kommune.

Aktualitet

I 2025 ble det lagt frem en felles internasjonal anbefaling med mål om å styrke lærernes status og fremme utdanning av høy kvalitet. Anbefalingen kom i forbindelse med UNESCOs markering av *Verdens lærerdag* 5. oktober. Bakgrunnen for anbefalingen var internasjonal bekymring for manglende rekruttering til læreryrket, spesielt til skolene i rurale strøk. Det er derfor av stor betydning at myndigheter verden over legger til rette for å rekruttere og beholde lærere (Thomassen, 2025). Et søk på den internasjonale situasjonen for utdanning i rurale områder viser at ulike land opplever de samme utfordringene. Studier fra Australia viser at de fleste lærerutdanninger ikke sikrer at nye lærere har ferdighetene og kunnskapen som trengs for å undervise i landlige og avsidesliggende områder (White & Reid, 2008, s. 4). De viser blant annet til en lærerutdanning med et storbysentrisk perspektiv. Færre enn én av fem lærere hadde fullført fag eller aktiviteter som ga dem erfaringer som var relevante for skolene på landsbygden. Behovene tilsier at «lærerutdanningsleverandører» bør forberede kommende lærere på arbeid i *landlige omgivelser* (White & Reid, 2008, s. 1). En gjennomgang av 59 artikler om lærerutdanning på landsbygden i USA, i tidsrommet mellom 2007 og 2017, konkluderer med behovet for mer langsiktig forskning for å styrke «profesjonell læring for nybegynnere og bevaring av lærere på landsbygda»

(Regan et al., 2018, s. 91). Studier i Canada viser mangel på ivaretakelse av bygdeskolens *egen plass*, fordi nåværende forskning har vært ensidig rettet mot skoler i urbane strøk (Barter, 2008, s. 469).

Lund og Karlberg-Granlund (2023, s. 181) beskriver den «nordiske utdanningsmodellen» som like muligheter til utdanning. Utfordringen er at alle de nordiske[3] læreplanene er tilpasset den urbane skolen. Selv om skolesystemene og tilskuddsordningene er ulike, er behovene for en lærerutdanning tilpasset distriktsskoler de samme i alle landene. Lund etterlyser mer forskning, blant annet om integrering av metodikk i lærerutdanningen som er egnet for små skoler.

I et historisk perspektiv har det i Norge vært politisk enighet om levende distrikt. Den desentraliserte skolestrukturen har vært sett på som viktig for å opprettholde bosettingen. Gjennom flere styringsdokumenter, referert i demografimeldinga (NOU, 2020:15) og sist Hurdalsplattformen 2021–2025 (2021), er opprettholdelse av et landsdekkende utdanningssystem med enhetsskolen og et likeverdig skoletilbud viktige prinsipper. I Hurdalsplattformen (2021, s. 55) står det blant annet at regjeringen vil utvikle program for rekruttering og gjøre lærerutdanningen mer praksisnær og praksisrelevant. Kommende lærere skal få kompetanse i flere fag og få emner tilpasset behovene i de små skolene, samt gjøre det siste året av lærerutdanningen mer yrkesretta, med mer praksis (Hurdalsplattformen, 2021, s. 52). *Lærerutdanningen 2025* legger vekt på et styrket samarbeid mellom lærerutdanningen og praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Samarbeidet skal bidra til en tett og konstruktiv dialog mellom nasjonale utdanningsmyndigheter, lærerutdanningsinstitusjoner, skoleeiere og lærerprofesjonen for å sikre at tiltak og endringsarbeid bidrar til gode synergier. Samskapningsprosjektet som studeres i dette kapitlet, følger intensjonen i *Lærerutdanning 2025* ved å legge til rette for en slik synergieffekt.

Dagens lærerutdanning og utfordringer

Til tross for politisk enighet og skolepolitiske styringsdokumenter som holder fast ved prinsippet om lik rett til utdanning, er det mangler i tilbudet for dem som bor i rurale strøk. Dette henger sammen med at dagens grunn-

3 Nordiske land omfatter Norge, Sverige, Danmark, Island og Finland.

skolelærerutdanning er basert på en forskrift fra 2010. Den omfatter en todelt lærerutdanning med to ulike valg, enten 1.–7. trinn eller 5.–10. trinn, noe som er lite tilpasset 1.–10.-skoler. Den politiske begrunnelsen for innføring av en femårig masterutdanning i 2017, med fordypning i få fag, var at elevene skulle lære mer, og at det var behov for en ny og forbedret lærerutdanning (Isaksen, 2016).

Lanseringen av denne forskriften skapte bekymring hos ansatte ved lærerutdanningen på campus Nesna ved Nord universitet. Tap av allmennlæreren var en konsekvens ved at den integrerte lærerutdanningen ble erstattet av faglig fordypning i enkeltfag. De fremtidige lærerne kom til å ha undervisningskompetanse i færre fag, noe som innebar en tilpasning til store skoler (Wie, 2010).

Etter sju år med masterutdanning for grunnskolelærere har flere evalueringer vist at mange studenter opplever stor avstand mellom utdanningen og praksisfeltet (NOKUT, 2023, 2024). Evalueringene samsvarer med tilbakemeldinger fra praksisfeltet, og dette gjelder særlig distriktskommuner, der opplevelsen er at dagens lærerutdanning er lite tilpasset organisering og læringsarbeid i små skoler.

Mål med studiet

Samskapningsprosessen handlet om utvikling av en ny lærerutdanning. Målet med studiet av prosessen er økt kunnskap om hvordan samarbeid mellom ulike aktører kan bidra til en mer relevant lærerutdanning for rurale strøk. Til tross for oppfordringen om forskning på forholdet mellom skole og samfunn fra forskere som Kvalsund (2009) og Hargreaves (2009) for mer enn et tiår siden, er nyere studier innen dette forskningsområdet fortsatt få. Utforskning av samarbeid mellom ansatte ved lærerutdanningen og praksisfeltet er derfor svært aktuelt.

Studiet fokuserer på utvikling av en utdanning for lærere som skal undervise i rurale omgivelser, der skolene i hovedsak er små og mellomstore. I vår studie har vi valgt å definere disse skolene som skoler med 100 eller færre elever. Dette omfatter 30 prosent av skolene i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2025). Nordland fylke har 182 skoler på grunnskolenivå. Om lag halvparten av disse har under 100 elever (godeskoler.no mars 2026).

Den høye andelen små skoler i Norge tilsier at det er nødvendig å utvikle en lærerutdanning som er tilpasset små skoler. Mange av disse skolene har

fådelte klasser og behov for lærere med undervisningskompetanse i mange fag, samt metodikk for aldersblanda grupper. Økt kunnskap og utvikling av en annen type lærerutdanning kan bidra til å styrke den politiske målsettingen om lik rett til utdanning. Vi har derfor valgt å utforske følgende problemstilling: *Hvordan bidrar samskapningsprosesser mellom lærerutdanningen og praksisfelt til utvikling av en lærerutdanning som er relevant for skoler i rurale områder?*

Spørsmålet vi har valgt å utforske, kan gi økt kunnskap om samarbeidsprosesser mellom ulike aktører som erfarer behov for endring. Begrepet *lærerutdanning* viser til ansatte ved lærerutdanningen ved Campus Nesna. *Praksisfelt* omfatter politisk og administrativt nivå i kommunene som er representert i samarbeidet. Relevans i utdanningstilbudet innebærer i denne sammenhengen en annen type utdanning, der lærere tilegner seg undervisningskompetanse på 1. til 10. trinn.

For å finne svar på problemstillingen har vi brukt en kvalitativ tilnærming, med dokumentanalyse for å synliggjøre det empiriske grunnlaget. Den teoretiske forankringen i dette arbeidet er samskapningsteori sett i lys av aktivitetsteori, CHAT. Empiri og drøfting presenteres i samme avsnitt, som etterfølges av en oppsummering med konklusjon.

Teoretisk rammeverk

Målet for studiet er økt kunnskap og innsikt i hvordan utdanning og praksisfelt kan samarbeide om å utvikle en mer relevant lærerutdanning. Rammeverket bygger på tanken om at samarbeid er en drivkraft for endring, læring og utvikling (Klev & Levin, 2021, s. 69). Dette innebærer at læring skjer gjennom felles arbeid med konkrete utfordringer i den faktiske konteksten, der prosessen er demokratisk og preget av medvirkning. I denne sammenhengen handler det om hva aktører kan gjøre for å skape endringer i lærerutdanningene. Dette perspektivet kan forstås gjennom Cultural Historical Activity Theory. CHAT springer ut fra Vygotskys teorier om læring, og undersøker hvordan kollektiv aktivitet på tvers av systemer kan bidra til ny innsikt og utvikling (Engeström,

1987, 2001). Innenfor et konstruktivt forskningsdesign kan CHAT bidra til å omforme en sosial praksis i en utdanningskontekst (Aas, 2011, s. 277).

Aas (2011) understreker at den gjensidige læringsprosessen mellom forsker og praksisfelt er sentral, og at *forskerens insiderposisjon* kan være en fordel i utviklings- og forskningsarbeidet. Elden og Levin (1991) fremhever også betydningen av det gjensidige læringsutbyttet mellom deltakerne. Kollektive handlingsmønstre og felles forståelse kan bidra til at partene, utdanning og praksisfelt, blir bedre rustet til å håndtere utfordringer og finne løsninger (Irgens, 2016, s. 164). Når partene har ulike interesser og motiver, blir det nødvendig å utvikle en felles forståelse og et felles rammeverk (Klev & Levin, 2021, s. 74). At partene møtes, kan bidra til å utforske hvordan lærerutdanning kan tilpasses lokale behov og kontekster (Irgens, 2016, s. 175). Samskapning blir i denne sammenhengen et sentralt grep for å bygge bro mellom ulike perspektiver, utvikle innsikt og skape endring som praksisfelt og utdanning kan ha nytte av.

Kunnskapsutvikling i organisasjoner er et dynamisk og prosessuelt fenomen (Irgens, 2016, s. 174). Utviklingsarbeid må forstås i lys av den lokale utdannings- og praksiskonteksten, som setter rammer for hva som er mulig og relevant. Det er avgjørende at de som står nær utfordringene, samarbeider om å utvikle nye løsninger (Klev & Levin, 2021, s. 69). Endringer kan planlegges, men resultatene kan ikke forhåndsbestemmes.

Samskapt læring er en modell for organisasjonsutvikling der koblinger mellom faktorer, aktører og læring er sentrale (Klev & Levin, 2021, s. 70). Mentale kart over medvirkningsbaserte endringsprosesser kan tydeliggjøre hvordan ny organisering og nye praksiser kan utformes. Praksiserfaringer er viktige drivere for læring og kan aktualisere behovet for endring (Irgens, 2016, s. 169). Nye former for organisering kan vokse frem når utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i deltakernes praksis (Klev & Levin, 2021, s. 19). Ulike interesser mellom partene må møtes og *brynes* for å skape gjensidighet og læring (Klev & Levin, 2021, s. 75). Samarbeid mellom parter kan være gunstig for læring, selv om det ikke er en garanti for at den er produktiv i alle sammenhenger (Engeström, 2007). Endringene kan ikke iverksettes gjennom instrukser alene. De må vokse frem i samspill og eksperimentering i den lokale skole- og utdanningskonteksten mellom aktørene.

Klev og Levin (2021, s. 70–71) beskriver utviklingsprosesser som tredelte:

1. *Problemavklaring*; avdekke et problemområde som gir retning.
2. *Utviklingsprosess*; igangsette prosessen slik at aktører fra utdanning og praksis får handlingsrom og mulig læring.
3. *Løsninger og kollektive refleksjonsprosesser*; utforme løsninger som bygger på refleksjon, erfaringer og justeringer.

Problemavklaring

Å avdekke et problemområde gir retning, noe som er avgjørende for å sikre felles forståelse for utviklingsarbeidet. Utfordringen bør først defineres av ledelsen, men Klev og Levin (2021, s. 74, 79) understreker at de som faktisk eier problemene, må involveres for å skape eierskap og fremdrift. Ulike aktører, som kommuner og lærerutdanningsmiljø, kan ha ulike perspektiver; alle synspunkter bør dermed inkluderes (Hiim, 2010, s. 20).

En lokal forståelse av problemområdet må utvikles (Klev & Levin, 2021, s. 75). Både prosjektgruppa og eksterne aktører trenger innsikt i organisasjonen for å kunne bidra til meningsfull dialog. Problemavklaringen skal tydeliggjøre hva utfordringene består i, hvilke handlingsalternativer som finnes, og hvordan partene kan utforske en mer relevant lærerutdanning. Prosessen kan være krevende, men møtet mellom eksterne og interne aktører er sentralt for å utvikle et felles utgangspunkt. Klev og Levin (2021, s. 74) hevder at problemavklaringen er en organisasjonsutviklingsprosess i miniatyr.

Utviklingsprosessen

Prosessen igangsettes ved å ta utgangspunkt i problemavklaringen og la deltakere engasjere seg i utviklingsområder innenfor eget felt (Klev & Levin, 2021, s. 70). Det er sentralt at partene kan dele erfaringer og delta i praksisfellesskap, som kan være grunnleggende for læring (Irgens, 2016, s. 169).

Løsninger og kollektive refleksjonsprosesser

I siste fase av prosessen utformes løsninger som bygger på refleksjoner, erfaringer og justeringer. Dette er løsninger som danner grunnlag for felles refleksjoner, og som kan bidra til ny innsikt i systemer, didaktikk eller i utdanningsstrategier (Hiim, 2010, s. 20). Kvaliteten i arbeidet vil være pre-

get av deltakernes evne til å nyansere utfordringer i prosessen. Å se på flere alternativer og lete etter positive løsninger har betydning for driv i prosessen (Klev & Levin, 2021, s. 75). Den samskapte modellen rammer inn dialogen og gir mulighet for de som er involvert. Det er sentralt at de som driver frem prosessen, har innsikt i hvordan ulike arenaer kan støtte utviklingsarbeidet. Dette gjelder også de uformelle praksisfellesskapene (Irgens, 2016, s. 168). Den demokratiske kunnskapsutviklingen gir større eierskap og sikrer dermed en bredere forankring (Klev & Levin, 2021, s. 85).

Modellen gir mulighet for to læringssløyfer (Klev & Levin, 2021, s. 73). Erfaringer som høstes i fellesskapet, vil også skape grobunn for nye perspektiver innenfor egne rammer, som på nytt kan gi innspill til fellesskapet. Løsningene blir da felleseie, samtidig som refleksjoner springer ut fra det enkeltes ståsted.

Det å systematisere erfaringer og data som oppstår, vil vise om utprøvingene fører frem (Klev & Levin, 2021, s. 77). Hvis deltakerne trekker seg i denne vurderingen, er dette hindringer i prosessen, og det krever arbeid for å komme videre (Klev & Levin, 2021, s. 77). Forsøk som ikke fungerer, kan likevel være nettopp det som gir utviklingsarbeidet fremdrift. Det kan være selve prosessen – det å utvikle og dele kunnskaper – som gir innspill til videre driv. Utprøvinger og vurderinger av hva prosessen bringer med seg, egenrefleksjon hos partene og responsen fra andre kan bringe nye kunnskaper inn på en felles arena. Dette gir et begrepsapparat for å drøfte og finne løsninger. Gruppa kan analysere og studere forsvarsmekanismer som hindrer (Irgens, 2016, s. 182).

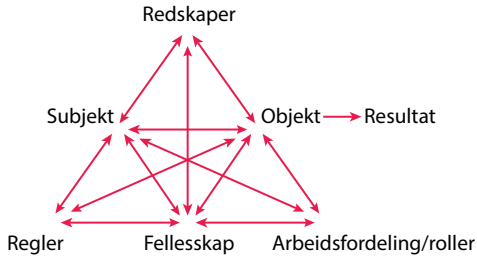
Drøfting kan legge til rette for å bygge kunnskaper hos dem som kjenner hvor skoen trykker. Et ytre blikk kan bidra med flere nyanser i det som skal skapes sammen. Det nye kan komme fellesskapet til gode. Denne tilnærmingen henger sammen med aksjonsforskning, hvor de nye perspektivene er tuftet på konkrete problemområder i det aktuelle feltet (Klev & Levin, 2021, s. 70). Her er det utdanningen, skoleeierne og politikerne som gir føringer for hva som kan bli en relevant lærerutdanning og bedre rekruttering i distriktet. Det er interaksjonen mellom partene som gir rom for læring, og både aksjonsforskning og aktivitetsteori er basert på ideen om at menneskers handlinger, alene og sammen med andre, må observeres for å forstås (Eri & Aas, 2020, s. 133).

Det teoretiske rammeverket søker å avdekke sammenhenger og motsetninger mellom sosiale og materielle strukturer og individuelle og kollektive

handlinger. En slik analyse vil dermed ta for seg både psykologiske, sosiologiske, historiske og materielle nivåer i fortolkningen, for å gi forståelse for de utfordringene som kan oppstå i og mellom aktivitetssystemer. Det kan dreie seg om ulike aktivitetssystemer i utdanningen, i kommunalsektor eller mellom disse. Innenfor utdanning kan det for eksempel være oppfatninger om hva utdanningen skal inneholde og hvordan den skal organiseres.

Figur 1.1 viser Engeströms (1987/ 2015) aktivitetssystem, som består av flere komponenter som påvirker hverandre dialektisk. Dette er subjekt, redskaper, objekter, arbeidsfordeling, fellesskap og regler innenfor det enkelte aktivitetssystem (Eri & Aas, 2020, s. 135). Endringer i én komponent vil kunne påvirke hele systemet. Dette kan gi motsetninger og spenninger i feltet. Når objektet, lærerutdanningen, endrer karakter, får dette betydning for både systemer og komponenter.

Figur 1.1
Aktivitetssystemet (Engeström, (1987/2015)).



Endringsperspektiver

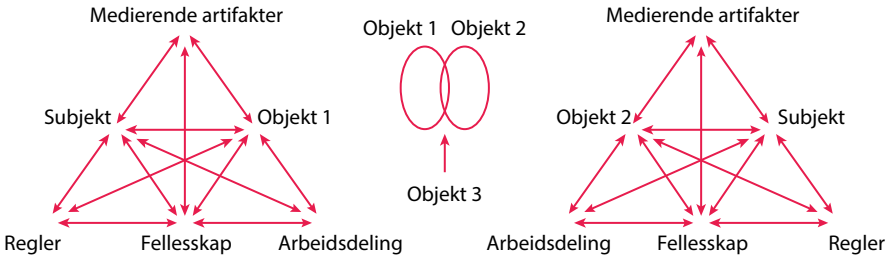
Samskaptlæring er nært relatert til deltakerbasert aksjonsforskning. Dette er en vitenskapelig arbeidsform der ny kunnskap utvikles gjennom løsning av konkrete problemer i lokale kontekster, og der både problemeiere og forskere deltar i prosessen (Klev & Levin, 2021, s. 69).

Når praktikere blir mer teoretiske i sine analyser og forskere blir mer praktisk orienterte, skaper dette gjensidig læring og grunnlag for nye løsninger (Aas, 2009, s. 282). Slik bidrar aktivitetsteori og aksjonsforskning til å utvikle bærekraftige, lokalt forankrede praksiser.

En aktivitetsteoretisk analyse undersøker handlinger i lys av ett eller flere aktivitetssystemer, også på tvers av systemer. Dette er relevant i tverrprofesjonelle samarbeid, som mellom utdanning og praksis. Når partene møtes, kan de ha ulike interesser, posisjoner og diskurser knyttet til profesjonsforståelse i henholdsvis utdanning og praksisfelt. Slike forskjeller skaper ofte spenninger både innad i og mellom aktivitetssystemene, se Figur 1.2. Motsetningene forstås best over et gitt tidsspenn, i lys av både fortid og fremtid (Engeström, 2001).

Figur 1.2

Figuren illustrerer hvordan to aktivitetsystem interagerer med hverandre (Engeström 2001, s. 136).



Motsetninger oppstår ofte i asymmetriske maktrelasjoner i den sosiale virkeligheten (Eri & Aas, 2020, s. 135). I utviklingsarbeid kan slike spenninger prege samarbeidet. De vil forbli skjult hvis det ikke gjennomføres en analyse for å avdekke motsetninger som kan påvirke prosessen (Eri & Aas, 2020, s. 136). Gjennom en analytisk tilnærming vil en kunne forstå hvilke motsetninger som gjør seg gjeldende. De virker inn på fellesskap og institusjoner, og kan bidra til eller hindre læring, utvikling av nye modeller og praksiser (Eri & Aas, 2020, s. 137).

I første fase av endringsprosesser oppstår nye praksiser ofte som abstrakt ide, som gradvis prøves ut og konkretiseres (Eri & Aas, 2020, s. 138). I denne fasen med problemavklaring analyseres tidligere praksiser, tidligere varianter, hvordan oppgaver ble løst, og hvordan de kan løses nå. Pendlingen mellom fortid og nåtid synliggjør spenninger og kan avdekke behov for endringer (Eri & Aas, 2020, s. 138).

Dilemmaer og konflikter er en naturlig del av utviklingsprosessen (Aas, sitert i Eri & Aas, 2020, s. 140). Prosessen beveger seg i sykluser av prøving, refleksjon, justering og videreutvikling. Når en prosess resulterer i ny praksis, innebærer det at modellen er iverksatt og har skapt endring. Motsetninger mellom praksisfelt og lærerutdanning kan oppstå, særlig når det gjelder hvordan skoleutfordringer i rurale strøk skal forstås og håndteres. Det kan dreie seg om syn på utdanning og hvilken rolle læreren skal ha. Sekundære motsetninger oppstår når arbeidsfellesskap ikke er forberedt på nye didaktiske perspektiver, eller når tidligere praksiser ikke samsvarer med nye arbeidsformer. Dette utgjør det det samarbeides om, objektet i tredje generasjons aktivitetsteori (Engeström, 2001). Når en praksis, utviklet i en kontekst, blir plassert i en annen uten at aktørene deler samme objektforståelse, oppstår det tertiære motsetninger (Eri & Aas, 2020, s. 141). Det oppstår også spenninger når eksterne aktører påvirker aktivitetssystemer på måter som forhindrer lokale løsninger. Dette kan skje når sentrale føringer ikke samsvarer med lokale lærerutdanningsbehov (Eri & Aas, 2020, s. 141).

På denne måten blir aktivitetsteori et verktøy for å forstå hva som hemmer og fremmer utvikling i deltakerbaserte utviklingsprosjekter (Eri & Aas, 2020, s. 133), og kan bidra til å synliggjøre spørsmål om hvordan samskapningsprosesser kan bidra til utvikling av en lærerutdanning som er relevant for skoler i rurale strøk.

Metode

Vi har valgt en kvalitativ tilnærming for utforsking av samskapningsprosessen, fordi denne tilnærmingen gir rom for en undersøkelse av menneskelige og sosiale prosesser i deres naturlige settinger (Postholm, 2010, s. 35).

Arbeidet med utvikling av ny lærerutdanning var aksjonspreget og fulgte fasene i en aksjonsforskningssirkel (Eri & Aas, 2020, s. 143). Fasene kan relateres til Engeströms (2001) ekspansive læringssirkel. «Begge modellene er relasjonene mellom planlegging (eller spørsmål) og handling (eller utforming og implementering av en ny modell), observasjon og refleksjon (eller empirisk analyse)» (Eri & Aas, 2020, s. 143).

Kontekst

Arbeidet i samskapningsprosessen foregikk i felles møter, både fysiske og digitale, der aktørene i arbeidsgruppen deltok. I første møte startet problemavklaringsfasen, der skoleeiere og kommunepolitikere deltok sammen med lærerutdanningen. Studieleder ved lærerutdanningen tok ansvar for møteinvitasjon og referat. I oppstartfasen var det vesentlig å finne dokumentasjon på opplevde behov hos de ulike samarbeidspartene. Behovene er dokumentert i flere referater og brev fra henholdsvis kommunepolitikere, regionråd og skoleadministrasjon. Dokumentasjonen ga grunnlag for problemavklaring og retning videre i prosessen.

Empiri

Det er til sammen 31 referater fra fellesmøter på lærerutdanningen og fra prosjektgruppemøter, samt fire brev til universitetets ledelse fra skoleeiere og kommunepolitikere. Referatene beskriver aktuelle drøftinger underveis, fordeling av oppgaver og valgte milepæler i arbeidet. Ansatte fra lærerutdanningen bidro i prosjektgruppa med forslag til faglig innhold og organisering av ny lærerutdanning. Representantene fra kommunene bidro med beskrivelse av behov for den rurale skolen. Nord universitet bidro med kontakt og møte med Kunnskapsdepartementet. Prosjektgruppen utarbeidet flere utkast til søknad om Pilot 1–10. De ulike utkastene dokumenterer utviklingen i søkerprosessen.

Studiet er derfor basert på en gjennomgang av det skriftlige materialet fra samskapningsprosessen. Ifølge Repstad (2007) kan man lese skriftlig materiale og gjøre bruk av dette i analyse og rapporter i den grad man finner at det er med på å kaste lys over ens problemstilling. Dokumentanalyse gir visse tekster status som kilder eller data for en undersøkelse (Repstad, 2007, s. 103–107).

Analyse

Empirien danner grunnlag for bruk av CHAT som analysemodell. Modellen gir mulighet til å fange opp kompliserte interaksjoner mellom aktørene i en utviklingsprosess.

Følgende aktørmatrise presentert i Tabell 1.1 viser hvilke aktører som har bidratt med hva i samarbeidet om utvikling av ny lærerutdanning. Matrisen

synliggjør også de ulike nyansene og spenningene mellom de ulike aktørene i arbeidet med søknaden, slik dette dokumenteres i empirien.

Tabell 1.1
Aktørmatrise inspirert av Eri og Aas (2020).

Aktivitetssystemer	Aktører	Oppgave	Dokumenter	Kategorier
1 Politisk nivå Kommune-administrativt nivå	Storting og regjeringsmedlemmer Kunnskaps-departementet Medlemmer i Helgelandsrådet Helgeland regionråd Kommunalsjef oppvekst	Skolepolitiske føringer Dialog med prosjektgruppe Målbærere av kommunenes behov Faglig behov kommunene	Hurdalserklæring (2021–2025) NOKUT evaluering Lærerutdanning 2025 Brev med behovsbeskrivelser Brev med behovsbeskrivelser	Tilretteleggere Pådrivere
2 Faglig nivå	Ansatte lærerutdanninga	Faglig kvalitetssikring Behovsbeskrivelse	Referat fra møter Søknad til HK-dir Søknad Pilot 1–10	Pådrivere
3 Administrativt nivå	HK-dir Styret i Nord Universitet Ledelse v/fakultetet	Rammebetingelser	Avslag på finansiering Styrevedtak Nord universitet – søknad	Hindring Tilrettelegging
4 Samarbeidsnivå	Prosjektgruppa	Ferdigstilt søknad	Løsning – endelig studiemodell	Felles objekt Trans-formasjon Læring

Tabell 1.1 er utformet som en aktørmatrise som viser hvilke aktivitetssystemer og aktører, på tre nivåer som har bidratt med hva i samarbeidet om utvikling av en ny lærerutdanning, og hvordan disse er kategorisert for å synliggjøre motsetninger, hindringer og potensiale for utviklingsarbeidet.

Etiske betraktninger

Artikkelforfatterne har vært involvert i alle fasene i utviklingsarbeidet og har et eierskap til prosjektet. Etter Kunnskapsdepartementets vedtak om igangsettelse av forsøk med Pilot 1–10 ønsket vi å utforske prosessen frem

mot ferdigstilt søknad. Deltakelse i et utviklingsarbeid der det både finnes motsetninger og hindringer underveis, kan prege egne oppfatninger av prosessen. Det er derfor vesentlig å være bevisste på egne dobbeltroller, både som forskere og som samarbeidspartnere med eierskap til Pilot 1–10. Et kritisk blikk på egen forskerrolle er dermed nødvendig. Analyse- og skriveprosessen i etterkant av endringsarbeidet gir mulighet til å reflektere og skape avstand til samskapingsprosessen. Ifølge Bjørnsrud (2005, s. 36–40) kan teoretisk forankring og faglig metode bidra til å skape en slik avstand.

Resultat og drøfting

Resultat og drøftingen presenteres i samme rekkefølge som de tre fasene i samskapingsprosessen, forankret i Klev og Levin (2021, s. 70–71). I sorteringen av materialet er det lagt vekt på å fortette meningsinnhold for å bringe frem det mest sentrale (Thagaard, 2018). Det kan likevel være en utfordring å avgrense hva som skal med. Vi har lagt vekt på å identifisere portåpnere, pådrivere og hindringer i prosessen.

Avklaringen skjer gjennom forpliktende fellesskap (Irgens, 2016, s. 169), der de ulike partene gjennom dialog avklarer hva det dreier seg om (Klev & Levin, 2021, s. 74). I møtereferat ved lærerutdanningen ved studiestedet den 07.11.22 fremkommer dette punktet:

> 7. Pilotprosjekt: Flere ansatte ønsker å bidra til en søknad om forsøk med master i grunnskolelærerutdanning. Det er flott om de som ønsker å bidra melder sin interesse til studieleder. Søknaden må være ferdig før juleferien.

Arbeidsgruppa er opptatt av at den gjeldende utdanningen er rettet mot mer urbane strøk, noe som står i motsetning til regjeringens styringsdokumenter. Det politiske landskapet i det gjeldende tidsrommet er mer åpent for distriktsvennlige løsninger enn tidligere.

I første fase var aktivitetssystem på nivå 1 og 2 involvert i å synliggjøre behovene for en ny lærerutdanning, jf. matrisen s. 13. Signaler i politiske

styringsdokumenter, samt behovsmeldinger fra kommunalpolitisk nivå og næringsliv og evalueringer av lærerutdanninger, ga føringer for relevans i utdanningstilbudet. Da ideen om en ny lærerutdanning ble presentert i møte med Helgelandsrådet[4] i februar 2023, fikk den verbal støtte fra samtlige medlemmer. Samme måned mottok ledelsen ved Nord universitet et brev fra Helgeland regionråd og Helgelandsrådet, til sammen 17. kommuner, der de beskrev kommunale utfordringer og kompetansebehov. I brevet pekes det på at «dagens lærerutdanning favoriserer de store skolene, og at lærerrekruttering er utfordrende i vår region». Situasjonsbeskrivelsen i Nordland og de politiske føringene ga muligheter for å se utdanningspraksis i universitetet i samarbeid med kommuner i praksisfelt. Sett i lys av CHAT kan en karakterisere innholdet i disse dokumentene som tilretteleggere og pådrivere.

Disse signalene rammer inn et idéinnhold om behov for en ny lærerutdanning, ettersom den gjeldende modellen ikke svarer til nødvendig kompetanse i distriktsskolene. Tidligere erfaringer viser at det er behov for et endringsarbeid (Eri & Aas, 2020, s. 138). Idéinnholdet representerer det objektet som aktivitetssystemene er felles om (se Figur 1.2, Engeström, 2001). Organisasjonsutviklingsteori viser nettopp at utvikling av nye løsninger bunner ut i lokal praksis (Klev & Levin, 2021, s. 19).

Det å avdekke et problemområde gir retning til utviklingsarbeidet. Det overordnede politiske nivået representerer en maktdimensjon som, sett i lys av Engeström (2007), styrker funksjonen som tilrettelegger og portåpner.

Utviklingsprosessen

Et nasjonalt revisjonsarbeid i et lite lærerutdanningsmiljø kan være krevende. Små miljøer kan oppfattes som miljøer uten autoritet og legitimitet. Eksterne krefter kan påvirke komponenter i aktivitetssystemet og kan dermed hindre lokal utvikling av praksis (Eri & Aas, 2020, s. 141), noe som igjen virker inn i samarbeidet mellom lærerutdanning og praksisfelt.

I april 2023 leverte arbeidsgruppen en søknad til HK-dir. om finansiering av arbeidet med å utvikle en kompetansegivende modell for undervisning på

4 Helgelandsrådet, HIPR, er et politisk samarbeidsorgan for kommunene Alstahaug, Bindal, Brønnøy, Dønna, Grane, Herøy, Leirfjord, Sømna, Træna, Vefsn, Vega og Vevelstad.

1.–10. trinn i grunnskolen. Som matrisen presentert i Tabell 1.1 viser, møtte arbeidet hindringer i form av avslag på søknaden til HK-dir. Modellen for Pilot 1–10 ble likevel bevart. Erfaringer kan være verdifulle og gi grunnlag for å arbeide videre, selv om det oppstår hindringer i prosessen (Eri & Aas, 2020, s. 142). Det å bli bevisst hindringene kan resultere i andre løsninger (Irgens, 2016, s. 182). Én løsning vil være å gjennomføre utprøving av en femårig grunnskolelærerutdanning for 1.–10. trinn.

Når partene samhandler i kulturelle kontekster som omhandler skole og lærerutdanning, i relasjon til tidligere læring og fysiske miljøer, kan dette analyseres (Irgens, 2016, s. 167–168). I dette arbeidet vil det kunne være spørsmål om hvilke praksiser som kan gi en mer rural tilnærming. Pendlingen mellom fortid og nåtid kan synliggjøre det motsetningsfulle og vise behov for endringer (Eri & Aas, 2020, s. 138). Det kan ligge ulike interesser og motiver i et endringsarbeid (Klev & Levin, 2021), der både lokalkjennskap, politiske intensjoner og mangel på lærere er drivkrefter.

Det å utvikle intersubjektivitet i betydningen av *felles forståelse* vil være verdifullt. Det bør gi mening for deltakerne (Irgens, 2016, s. 238). Interne og eksterne aktører har ulike posisjoner og roller, både når det gjelder eierskap til tematikken og mulighet til å påvirke løsninger (Klev & Levin, 2021, s. 72). Praksisperspektiver er aktuelle for at organisasjonen lærer (Irgens, 2016, s. 190–191). Mellom utdanning og samfunnsnivået er det mulig å finne de lokale svarene på dilemmaer skole og utdanning har. Dette innebærer at partene har et felles samarbeidsområde mellom aktivitetssystemene: hvordan de kan samle seg om en ny løsning, *et felles objekt,* som aktivitetssystemene er felles om (Eri & Aas, 2020, s. 141).

En tilnærming der subjektive perspektiver får plass i et slikt arbeid, anerkjenner at det finnes flere svar enn et rent systemperspektiv (Irgens, 2016, s. 190). Å være tett på det nære kan også gjøre deltakere nærsynte. Når lærerutdanningen har søkelys på egen arena, er det nødvendig å legge til rette for at eksterne bidrag og teori kan gi komplementerende perspektiver (Irgens, 2016, s. 190).

Problemløsning og refleksjon

Ledelsen ved fakultetet og en representant for prosjektgruppa gjennomførte den 20.04.2023 et dialogmøte med Kunnskapsdepartementet (KD) om en mer

distriktsvennlig modell, jf. matrisen nivå 1 (se Tabell 1.1). KD ga politiske signaler om å arbeide frem en søknad for Pilot 1–10, noe som kan karakteriseres som en sterk pådriver i prosessen. På denne måten aktualiserer KD samarbeid mellom utdanningen og praksisfeltet. Utdanningsmyndigheter påvirker rammer og samarbeidet mellom aktivitetssystemene, og virker som en maktstruktur for hva som er mulig (Eri & Aas, 2020, s. 142).

Styremøtet ved Nord universitet vedtok 03.05.2023 å søke Kunnskapsdepartementet om en forsøksordning med en femårig masterutdanning for grunnskolelærere 1–10, kalt Pilot 1–10 (Styremøtet 03.05.23, sak 25/23). Forsøket innebærer å knytte dagens todelte lærerutdanning sammen til *ett* helhetlig løp. Piloten åpner for flere skolefag og skolerelevante fag.

Faktorer som påvirket

Flere sentrale faktorer har påvirket samskapingen av en mer relevant utdanning. Som kategoriene i matrisen viser, har eksterne aktører og den interne arbeidsgruppa møtt tilretteleggere, portåpnere, pådrivere og hindringer i samskapingsprosessen (se Tabell 1.1).

De etablerte utdanningsmodellene blir utfordret av nye forslag, og aktørene må kontinuerlig vurdere om og hvordan endringer kan gjennomføres. Ledelsen ved lærerutdanningen ved Nord universitet lot det gå om lag et år mellom styrevedtak og innsending av søknaden, noe som kan tolkes som en hindring. Prosjektgruppa leverte ferdigstilt søknad i juni 2023. Høsten 2023 ble utkast til søknad (Ringen, 2023) behandlet i ledermøte på ulike nivåer i universitetet. Dette bidro til at prosessen tok lang tid. I februar 2024 uttrykte fylkestinget i Nordland bekymring for manglende fremdrift. Dette indikerer at fylkestinget fikk en rolle som pådriver. Først den 14.03.2024 ble søknaden sendt til Kunnskapsdepartementet med ønske om opptak i perioden 2025–2027 (Ringen, 2023). Dette viser at prosessen lot seg konkretisere og nedfelle i en formell tekst (Klev & Levin, 2021, s. 61). De systematiske erfaringene som prosjektgruppa har samlet, gir grunnlag for å vurdere om arbeidet har hatt ønsket effekt (Klev & Levin, 2021, s. 72). Dersom deltakere unndrar seg i prosessen og forsinkelser oppstår, kan dette utgjøre hindringer som må håndteres.

Sett i lys av aktivitetsteori kan dette imidlertid forstås som en form for produktiv motsetning (Engeström, 2001). Slike motsetninger kan bidra til

nødvendig refleksjon og gi tid til å utfordre problemområder og åpne for utvikling av nye løsninger. Samtidig kan andre tolke denne tidsbruken som et tegn på manglende fremdrift eller som uttrykk for ulike forståelser av oppdraget, noe som igjen synliggjør spenningen mellom utviklingspress og behovet for grundige samskapningsprosesser.

Etter hvert som søknadsarbeidet tok form, og saken ble omtalt i media og av lokale politikere, mottok universitetsledelsen støtteerklæringer fra skoleeiere i syv kommuner, samt vedtak fra Utdanningsforbundet i Nordland, som også inneholdt beskrivelser av konkrete behov. Disse initiativene kan karakteriseres som pådrivere.

Den 27.05.2024 vedtok Kunnskapsdepartementet oppstart av den nye lærerutdanningen for Pilot 1–10. Samme dag refererte Helgelandsblad (2024) oppvekstsjefen i Hadsel, som mente at vedtaket var positivt, og at lærere trenger bredere kompetanse.

I samskapningsprosessen er tanken at lokal kunnskap utvikles gjennom dialog og relasjoner mellom aktørene, og Irgens (2016, s. 239) understreker at *alle* kan bidra til felles mening og hensikt. Dette mangfoldet av stemmer kan imidlertid også utfordre prosessen ved å skyve oppmerksomheten bort fra det opprinnelige målet og forventningene. Det er lite hensiktsmessig å kontrollere kunnskaper som oppstår. Styrken ligger i å legge til rette for meningsskaping i det flerstemmige, som kan gi ny innsikt (Klev & Levin, sitert i Irgens, 2016, s. 241). Skole- og utdanningsfeltet påvirkes ikke bare av faglig argumentasjon; ideer og forventninger kan komme fra en rekke andre aktører. Utfordringen er hvordan disse stemmene tas i bruk, og hvordan utdanningssektoren selv videreutvikler ideer i møte med en bredde av perspektiver (Irgens, 2016, s. 241).

Prosjektgruppa organiserte seg selv, uten å bli fortalt at de skulle gjøre det. Dette er i tråd med Irgens (2016, s. 181), som hevder at dette kan betraktes som en organisering som skjer når mennesker forsøker å få arbeidet gjort, uten at det er offisielt bestemt at de skal gjøre det. Prosessen vokser frem på tross av den offisielle organiseringen, mer prosessuelt, med bølger av aktiviteter og aktører som kommer og går (Irgens, 2016, s. 182). Irgens sier videre at slike organiseringer er *gatesmart*, og at den baserer seg på en logikk som er følsom for de lokale behovene.

Prosessen har ført til at Pilot 1–10 i dag har flere påvirkere på objektet enn den opprinnelige samarbeidsgruppa. Praksisfelt, lærerutdanningsmiljø og Nord universitet står alle som sentrale bidragsytere. Kunnskapsdepartementet

har også fått en tydelig eierposisjon gjennom sin rolle i godkjenning, utprøving og bestilling av følgeforskning. Dette gjør det vanskelig å hevde at den opprinnelige ideen fortsatt står helt intakt. Objektet i aktivitetssystemene deles nå av flere aktører og transformeres kontinuerlig gjennom nye ideer som oppstår i fellesskapet rundt utviklingsarbeidet.

Oppsummering

Studiet identifiserte følgende faktorer som påvirket prosessen: tett samarbeid med praksisfeltet, felles problemforståelse, tillit og rolleavklaring mellom aktørene, politisk støtte og lokal forankring. Analysen av de tre fasene i samskapningsprosessen viser at rollene til aktørene og deres ulike funksjoner har betydning for måloppnåelsen.

I *problemavklaringsfasen* ble ulike behovsbeskrivelser samordnet. Dette var dokumentasjon fra aktører med ulike ståsted, og er betegnet som *tilretteleggere* og *portåpnere* i aktørmatrisen (Tabell 1.1). Underveis i andre fase, *utviklingsprosessen,* erfarte deltakerne at ulike *hindringer* bidro til *spenninger* i gruppen. Hindringene kan forsinke eller stoppe et utviklingsarbeid, men også gi motivasjon til å finne nye alternativer for videre utvikling. De etablerte utdanningsmodellene konfronteres med nye løsninger og vil vurdere disse. I dette arbeidet ble støtten fra flere virksomheter og virksomhetsnivå opplevd som viktige *pådrivere*, jf. aktørmatrisen (Tabell 1.1).

I den tredje fasen, *problemløsning og kollektiv refleksjon,* oppstod den endelige modellen for Pilot 1–10. Den representerer *transformasjonen*, det *felles objektet*, jf. Figur 1.2 Aktivitetssystem.

Studiet har synliggjort hva partene i samarbeidet kan bidra med, og hvordan de forholder seg til hindringer på en måte som driver arbeidet fremover. Et sentralt spørsmål i denne prosessen er i hvilken grad praksisfeltet og lærerutdanningsgruppen hadde innflytelse på utfallet, eller om det var definert som et likeverdig samarbeid som i realiteten ble påvirket av ytre maktkrefter. Rekrutteringsutfordringer i lærerutdanningen kan ha bidratt til å forskyve maktbalansen ved å gjøre enkelte målsettinger viktigere enn

andre. Dokumentanalysen viser at flere aktører med ulike interesser påvirket prosessen. Dette utfordrer tanken om at samskapningen var likeverdig, fordi det synliggjør spenninger mellom idealet om medvirkning og de strukturelle og politiske føringene som preget utviklingsarbeidet. Resultatet av prosessen har likevel ført frem til felles målsetting, objekt.

Konklusjon

Hensikten med dette studiet var å undersøke en samskapningsprosess mellom lærerutdanningen og praksisfeltet, og hvordan denne prosessen kunne bidra til en relevant lærerutdanning for skoler i rurale strøk.

Resultatet viser at aktører med ulik kompetanse og erfaringsbakgrunn, som samarbeider mot et felles mål, kan skape resultater som svarer til de ulike partenes forventninger og behov. Revidering av en profesjonsutdanning som er fastsatt i nasjonale forskrifter, er ingen enkel prosess. Reelle behov må ligge til grunn, og en alternativ studiemodell må være av en faglig kvalitet som utdanningspolitiske myndigheter kan godkjenne. Når en kan vise at kartet ikke stemmer med terrenget, er det et insitament for å skape endring. Samarbeidspartnerne i en slik prosess vil ha et eierskap som gir motivasjon og drivkraft, og som kan sikre måloppnåelse. En vesentlig faktor i dette arbeidet er støtte fra ulike virksomheter, som inntar rollen som pådrivere.

Pilot 1–10 er godkjent av departementet og var utlyst høsten 2025. Utdanningen er fortsatt på masternivå, men gir undervisningskompetanse i flere fag, samt inneholder obligatoriske tverrfaglige emner og minst et obligatorisk praktisk-estetisk fag. Praksis og utviklingsarbeidet er tettere knyttet til skolen.

Denne reviderte grunnskolelærerutdanningen vil være gjenstand for følgeforskning. Resultatene vil bidra til å øke kunnskapsgrunnlaget og bidra til en dynamisk lærerutdanning som utvikler seg i tråd med behovene i praksisfeltet.

Veien videre for å utvikle relevante utdanninger som imøtekommer reelle behov, vil være å skape felles arenaer hvor praksisfelt og utdanningsinstitusjoner kan møtes. Dersom disse møtene resulterer i samskapningsprosesser, vil det kunne åpne for mange nyskapninger i utdanningssektoren.

Referanser

Barter, B. (2008). Landlig utdanning: å lære å bli landlig lærer. *Journal of Workplace Learning, 20*(7/8), 468–478. www.emeraldinsight.com/1366-5626.htm

Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring, Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplaner*. Akademika

Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerative learning: Bringing participation into action research. I W. F. Whyte (Red.), *Participatory action research*. Sage

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconseptualization. *Journal of Education and Work*, *14*(1), 133–156.

Engeström, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity*, *14*(1–2), 23–39.

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit. (Opprinnelig utgitt 1987)

Eri, T. & Aas, M. (2020). Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 133–161). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch5

Gode skoler. No. (2025). https://godeskoler.no/skoler/nordlandhttps://godeskoler.no/skoler/nordland

Hargreaves, A. (2009). *The fourth way. The inspiring future and educational change*. Corwin, Thousend Oaks Calif.

Helgelandsblad. (2024). 27.mai.

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning, tilnærming og eksempler kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademiske.

Indre Helgeland regionråd. (2023). Brev til Nord universitet 24.02.2023.

Irgens, E. J. (2016). *Skolen, organisasjon, ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.

Isaksen, T. R. (2016). Intervju 15.08.2026, khrono.no.

Klev, R. & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis. Endring og utvikling som samskapt læring* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonale-retningslinjer-for-%20grunnskolel/id640249

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025, nasjonal strategi for samarbeid og kvalitet i lærerutdanningene*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/

Kvalsund, R. (2004). Schools as environments for social learning – shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *48*(4), 347–371.

Kvalsund, R. (2009). Centralized decentralization or decentralized centralization? A review of newer Norwegian research on schools and their communities. *International Journal of Educational Research*, *48*(2), 89–99.

Kvalsund, R. (2019). *Bigger or better? Research-based reflections on the cultural* deconstruction of rural schools in Norway: Metaperspectives. I H. Jahnke, C. Kramer & P. Meusburger (Red.), *Geographies of schooling. Knowledge and space,* (Bd. 14). Springer Cham.

Lund, S. & Karlberg-Granlund, G. (2023). Å gjøre landlige områder attraktive for lærere og rektorer: Sette landlige utdanningsmiljøer på dagsordenen. *Nordiske studier i utdanning*, 43(2), 181– 196. https://doi.org/10.23865/nse.v43.3983

NOKUT. (2023). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningene: Spørreundersøkelse blant kandidater* [Rapport 9 / 2023]. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/evaluering-av- glu_sporreundersokelse-blant-kandidater_9-2023.pdf

NOKUT. (2024). *Sluttrapport frå evaluering av grunnskolelærerutdanningene* https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2 [Nr. 7/2024]. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/024/sluttrapport-fra-evalueringen-av-grunnskolelarerutdanningene-for-trinn-17-og-510_7- 2024.pdf

Nord universitet. (2020, desember 16). *Styrevedtak: Strategi 2030* [Styrevedtak]. https://www.facebook.com/Norduniversitet/posts/3709178245812401

Nord universitet. (2023). *Protokoll fra styremøte, sak 23/01365*.

NOU 2020:15. (2020). *Det handler om Norge: Bærekraft i hele landet. Utredning om konsekvenser av demografiutfordringer i distriktene*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/3b37c1baa63a46989cb558a65fccf7a1/no/pdfs/

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Regan, E., Hambacher, M., Schram, E., McCurdy, T., Higginbotham, K., Lord, D. & Fornauf, B. (2018). Place matters: Review of the literature on rural teacher education. *Teacher Education*, *80*, 83e93.

Regjeringen. (2021). Hurdalsplattformen 2021–2025. https://www.regjeringen.no/contentassets/cb0adb6c6fee428caa81bd5b339501b0/no/https://www.regjeringen.no/contentassets/cb0adb6c6fee428caa81bd5b339501b0/no/pdfs/hurdalsplattformen.pdf

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

Ringen, A. (2023). *Saksfremlegg i fakultetsmøte* 25.08.2023, Fakultet for lærerutdanning, kunst og kultur, Nord universitet.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Thomassen, A. (2025). *Verdens lærerdag 2025: Utdanning er nøkkelen til en bedre framtid*. Publisert 02.10.2025. https://www.utdanningsforbundet.no/omutdanningsforbundet/internasjonalt/siste-nytt/verdens-larerdag-2025-utdanning-er-nokkelen-til-var-felles-fremtid

Utdanningsdirektoratet (2025) *Fakta om grunnskolen 2024–2025,* https://www.udir.no/tall-20242025/skolenedleggelser/#hovedfunn og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2024/fakta-om-grunnskolen

Utdanningsforskning. (2025). *Tre grunner til at lærere slutter*. https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tre-grunner-til-at-larere-slutter/

White, S., & Reid, J. A. (2008). Plassering av lærere? Opprettholdelse av skolegang på landsbygden gjennom stedbevissthet i lærerutdanningen. *Journal of Research in Rural Education, 23*(7). Hentet [10.03.2026] fra http://jrre.psu.edu/ articles/23-7.pdf

Wie, A. L. (2010). Høgskolen på Nesna. Hvor går veien videre? *Norsklæreren nr* 1, 2010. https://www.nb.no/items/46dc56db7791ec46045af36aac9db308

Aas, M. (2009). The researcher as a premise provider and interpreten? A critical examination of Cultural- Historical Activity Theory (CHAT), *Nordic studies in Education*, *31*, 275–286.

Diehl, M. & Pettersson, G. (2026). Lärarutbildningarnas roll för kompetensförsörjning i glesbygd, hämmande eller främjande? Ett forsknings- och utvecklingsarbete i norra Sverige. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 57–81). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840502

2

Lärarutbildningarnas roll för kompetensförsörjning i glesbygd, hämmande eller främjande?

Ett forsknings- och utvecklingsarbete i norra Sverige

Monika Diehl & Gerd Pettersson

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Abstrakt: Sedan 2020 finns ett glesbygdsskolenätverk bestående av lärare från små skolenheter med åldersblandad undervisning samt forskare från Umeå universitet. Under nätverksträffarna har en central fråga uppmärksammats; svårigheten att rekrytera utbildade lärare till glesbygdsskolor, vilket är av avgörande betydelse för byars och orters fortlevnad i glest bebyggda områden. I dagsläget ges lärarstudenter inte möjlighet att genom verksamhetsförlagd utbildning prova och erfara undervisning i glesbygdsskolor; normen är den större skolan. Inom ramen för ett projekt erbjöds lärarstudenter att genomföra sin fyra veckor långa verksamhetsförlagda utbildning (VFU) i glesbygdsskolor. Studenterna och deras handledare djupintervjuades i samband med besök och observation av undervisningen. Resultatet belyser den komplexitet som åldersblandad undervisning innebär i små orter, samtidigt som det framgår att studenterna har positiva upplevelser av handledningen och den möjlighet till reflektion som VFU-perioden har gett. Samtliga kan tänka sig att arbeta i glesbygd efter avslutad lärarutbildning.

Nyckelord: Glesbygdsskolor, lärarutbildning, kompetensförsörjning, handledning, reflektion

Abstract: Since 2020, a rural school network has been established, comprising teachers from small schools with multi-age classrooms, as well as researchers from Umeå University. One issue that has come up during the network meetings is the difficulty of recruiting trained teachers for rural schools, an issue of utmost relevance for the survival of villages and towns in sparsely populated areas. Currently, student teachers are not given the opportunity to try and experience teaching in rural schools through practical training; the norm is the larger school. A project where students who were to do a four-week practical training were offered to do this in rural schools was initiated and implemented. The students and their supervisors were interviewed in depth in connection with visits to and observation of the teaching. The results highlight the complexity of mixed-age teaching in rural schools, and it is also clear that the students have positive experiences of the supervision and opportunity for reflection that the period of practical training has provided. They can all imagine working in rural areas after completing their teacher training.

Keywords: Rural schools, teacher training, skills supply, supervision, reflection

Inledning

Glesbygdsskolenätverket initierades av två lärare (Sjöström & Öberg, personlig kommunikation, 2019) som uppmärksammade bristen på forskning om och med glesbygdsskolor, vilket även bekräftas av forskare (t.ex. Pettersson, 2017; Öhrn & Beach, 2019). För att ytterligare undersöka frågor som är aktuella för lärare i glesbygd och den om kompetensförsörjning, söktes och erhölls medel från ULF (Utbildning, Lärande och Forskning), vars utgångspunkt är att samarbetet mellan lärare och forskare ska vara behovsbaserat, symmetriskt och komplementärt (SOU, 2018:19). ULF-samarbetet innebar att lärarstudenter erbjöds verksamhetsförlagd utbildning (VFU) i glesbygdsskolor och att lärare från dessa skolor handledde studenterna.

Det råder stora skillnader mellan länders definitioner av vad som utgör glesbygd (Hargreaves, 2020) och en glesbygdsskola (Gristy et al., 2020), inte minst på grund av olikheter i demografiska och geografiska strukturer (Kucerová et al., 2020). I Norden har glesbygdsskolan få lärare och undervisningen sker i åldersblandade elevgrupper. Glesbygdsskolor är en rikstäckande företeelse och finns representerade i alla delar av Norge, Finland (Solstad & Karlberg Granlund, 2020) och Sverige (Pettersson, 2017). Avsaknaden av en svensk definition förminskar glesbygdsskolor, som riskerar att exkluderas ur ett samhälleligt och forskningsmässigt sammanhang (Pettersson, 2017). Öhrn och Beach (2019) konstaterar att forskning om svenska landsbygdsskolor är sällsynt, negligerad, underfinansierad och diversifierad.

En lämplig utgångspunkt för detta kapitel är att hänvisa till Agenda 2030 för hållbar utveckling, som antogs av FN:s medlemsstater 2015 (www.regeringen.se). FN:s medlemsstater åtog sig att fram till år 2030 leda världen mot en hållbar och rättvis framtid. Flera av åtagandena är särskilt relevanta för glest bebyggda områden, exempelvis att bekämpa ojämlikheter inom och mellan länder samt att bygga rättvisa och inkluderande samhällen. Agendans mål ska utgå från nationella omständigheter, och i Sverige och Norden är det därför avgörande att möjliggöra och inkludera glesbygd i mål 4, ”God utbildning för alla”. Inom ramen för svenska lärarutbildningars övningsskoleverksamhet konstaterades i en utvärdering (UKÄ, 2017) att utmaningen på regional nivå.

> … är stor när lärosätet samarbetar med många kommuner i en glesbygdsregion. Restiden kan bli lång för både studenter och VFU-lärare, vilket gör att avlägsna skolor väljs bort. (s. 47)

Utvärderingen visar att det i glesbygdskommuner ofta finns många mindre skolor, och att skolors storlek har betydelse vid val av övningsskolor. Ett av kriterierna för att vara övningsskola eller övningsförskola är ”koncentration”, det vill säga att flera studenter ska kunna placeras på samma skola och att det ska finnas tillgång till flera kvalificerade lärare. Enligt förordning 2021:1335, 12 § ska alla studenter fullgöra en så stor del som möjligt av sin verksamhetsförlagda utbildning vid en övningsskola eller övningsförskola. Samtidigt framgår det av 6 § att ”Högskolorna ska, i den utsträckning det är möjligt, förlägga den verksamhetsförlagda utbildningen inom verksamheter med olika förutsättningar”.

För att förstå kapitlets innehåll behöver *kompetensförsörjning* belysas närmare. Det finns flera teorier om strategisk och systematisk kompetensförsörjning; ett exempel är Wallo och kolleger (2016), som presenterat en modell bestående av tre steg. *In-steget* handlar om att attrahera och rekrytera kompetenta medarbetare. *I-steget* fokuserar på att behålla och utveckla medarbetare, där en korrekt introduktion till arbetet är viktig, liksom möjligheter till utveckling, exempelvis genom utbildning, utvärdering och belöning. Det sista, *ut-steget*, handlar om åtgärder som bör vidtas för att inte tappa kompetens när en medarbetare lämnar organisationen; strategier för kunskapsöverföring är centrala i detta steg. SKR:s (Sveriges kommuner och regioner, 2024) avsiktsförklaring om kompetensförsörjning i välfärden uttrycker sig i liknande termer och betonar vikten av att attrahera, behålla och utveckla anställda med rätt kompetens. Långsiktiga åtgärder, statlig finansiering och ett statligt ansvar för ett utbildningsutbud som matchar den kommunala sektorns utbildningsbehov förordas i avsiktsförklaringen.

Kompetensförsörjning i detta kapitel handlar om möjliga vägar att förse glesbygden med lärare, eller att motivera färdigutbildade och legitimerade lärare att arbeta i små byar, där åldersblandad undervisning ofta är en grundförutsättning. Skolverket (2018) har konstaterat att lärarbristen i Sverige är stor och betonar vikten av systematisk och långsiktig kompetensförsörjning för att motverka bristen på behöriga lärare och för att säkerställa att alla elever får en likvärdig utbildning av god kvalitet (Skolverket, 2018, 2021a,

2021b). Det har gjorts analyser av hur en hållbar kompetensförsörjning i norra Sverige kan uppnås (Akademi Norr et al., 2024; Mittuniversitetet, 2024). Kompetensbehoven inom offentlig sektor i norra Sverige är omfattande, särskilt inom förskole-, skol-, fritids- och annat pedagogiskt arbete, där man konstaterat en brist på 2709 tjänster i Norr- och Västerbotten. Rapporternas slutsats är att det stora kompetensbehovet kräver samordnande och strategiska insatser med fokus på utbildning och samverkan; i Mittuniversitetets rapport föreslås till och med samverkan över nationsgränserna mellan Sverige och Norge. Rekryteringsbehovet förklaras med brist på personal med rätt kompetens, hög konkurrens om arbetskraft, och i den norrländska glesbygden utgör geografiska och demografiska faktorer särskilt stora utmaningar. I Mittuniversitetets rapport kan man läsa att:

> … ju mindre kommunen är, ju längre bort den är från en stor kommun och ju längre från kommuncentrum förskola/skola är belägen, desto svårare är situationen. (s. 37)

Lösningar som föreslås omfattar bland annat ökad samverkan med utbildningsinstitutioner, förbättrade och attraktiva arbetsförhållanden, möjligheter till erfarenhetsutbyte och lärande samt kompetensutveckling av befintlig personal. Enligt Akademi Norrs rapport (2024) finns det ett stort intresse bland verksamheter i gles- och landsbygd att ta emot högskole- och universitetsstudenter för verksamhetsförlagda studier och examensarbeten.

Det är inte enbart svårt att rekrytera lärare till glesbygden, utan även läkare, och resonemanget kring rekrytering liknar det som gäller för lärarrekrytering. Sveriges Läkarförbund (2020) föreslår flera åtgärder, bland annat förmåner i form av avskrivning av studielån och högre lön för dem som väljer att arbeta i dessa områden. I rapporten lyfts de möjligheter digitaliseringen erbjuder, både när det gäller kontakt med patienter, kollegor och specialister. Vidare menar de att:

> Faktorer för att få någon att söka sig till en arbetsplats i glesbygd relaterar ofta till just utbildning eller uppväxtort. Det kan handla om att man har erfarenhet från landsbygden genom sin utbildning eller att man har tillgång till vidareutbildning eller specialtjänstgöring i landsbygden. (s. 5)

I rapporten uppmanas regeringen att se över och stärka högskoleutbildningarnas koppling till landsbygden, exempelvis genom den verksamhetsförlagda utbildningen.

Syftet med detta kapitel är att bidra med kunskap om hur lärarutbildningar, genom verksamhetsförlagd utbildning (VFU), på lång sikt kan stärka kompetensförsörjningen i glesbygdsskolor. Studien som ligger till grund för kapitlet utgår från följande forskningsfrågor:

- Hur beskriver och upplever lärarstudenter VFU i glesbygdsskolor?
- På vilka sätt beskriver handledande lärare sina upplevelser och erfarenheter av att ta emot och handleda studenter?

Tidigare forskning

Utbildning och undervisning i glesbygd

Ett centralt område inom rurala studier är skolnedläggningar och deras betydelse för glesbygden. En finsk studie (Lehtonen, 2021) visar att skolstängningar har en negativ inverkan på befolkningstillväxten och generellt på kommuners utveckling och vitalitet. En genomgång av trettio års forskning om glesbygdsskolor i Sverige (Åberg-Bengtsson, 2009) visar att ju högre kostnad per elev som uppstår till följd av befolkningsminskning i rurala områden, desto större är risken för skolnedläggningar. Samtidigt konstateras i samma studie att elevers studieresultat är lika goda i glesbygdsskolor som i andra skolor. Karlberg-Granlund (2019) har med hjälp av en modell illustrerat hur dolda spänningar i mindre orter, där skolan ofta utgör en central del, kan påverka lärares arbete. Små byar och samhällen kännetecknas av social närhet där varje invånare är både viktig och påpassad. Att leva i en liten by eller ett mindre samhälle innebär en ständig balansgång mellan misstro, utsatthet och kontroll å ena sidan, och förtroende, sammanhållning och trygghet å den andra. Karlberg-Granlund har särskilt behandlat lärares roll i detta sammanhang och hennes modell åskådliggör de spänningsfält som lärare i rurala områden måste hantera och finna balans inom. Hon menar att små rurala skolor har dubbla funktioner: att förmedla undervisning och att vara

en del av det lokala samhället. I en annan publikation (2023) lyfter samma forskare vikten av att lärare i små skolor har särskilda förmågor när det gäller etiskt ansvarstagande samt en känslighet och förståelse för den kulturella kontexten. Hon tar även upp frågan om åldersblandad undervisning, som hon menar är okänd för de flesta lärare men kan ses som en tillgång och fördel snarare än som en svårighet och nackdel.

Det är nödvändigt att belysa aspekter och effekter av digitalisering när tidigare forskning om undervisning och utbildning i rural kontext presenteras. En användning av digital teknik som studerats är fjärrundervisning och dess betydelse för att möjliggöra undervisning av hög kvalitet i glesbygd. Detta har undersökts i flera studier och har bland annat setts som ett sätt att undvika långa resor för elever (Fankhauser, 2010). Fjärrundervisning är också en lösning som prövats på platser där det är svårt att rekrytera behöriga lärare och har i viss mån förändrat hur undervisningen bedrivs (jfr. t.ex. From et al., 2020). Specialpedagogisk handledning mellan lärare i glesbygdsskolor och specialpedagoger placerade i tätorten fokuserar på en samarbetande interaktiv handledningsmodell (Pettersson & Ström, 2017) och kan bedrivas med hjälp av digital teknik i syfte att stärka lärarens specialpedagogiska kompetens (Pettersson & Ström, 2020).

Annan forskning visar att glesbygdsskolor utgör inkluderande lärmiljöer, där den åldersblandade kontexten är en av de främsta orsakerna till detta. Lärare har utvecklat en olikhetsnormalitet (Pettersson, 2017), vilket innebär att elevers olikheter betraktas som en naturlig variation inom en åldersgrupp (Ström & Linnanmäki, 2017). I glesbygdsskolor tillämpar lärare ett mångfacetterat undervisningssätt. Studier visar att lärare, särskilt vid åldersblandad undervisning, planerar och genomför undervisningen utifrån tematiska områden, där innehållet hämtas från ett eller flera ämnen (Karlberg-Granlund, 2019, 2023).

Verksamhetsförlagd utbildning (VFU)

På lärarutbildningarnas hemsidor beskrivs VFU som en central del av utbildningen, ibland till och med som en hörnsten där samspel mellan teori och praktik utvecklas. Syftet är att studenter ska utveckla sin förmåga att planera, genomföra och utvärdera undervisning med stöd av en VFU-handledare.

Handledning och reflektion

Løw (2011) beskriver pedagogisk handledning och framhåller att handledarens syn på lärande är avgörande för hur handledning definieras. Han menar att handledning kan innefatta rådgivning, kunskapsöverföring, reflektion och kollegialt lärande. Ahlberg (2007) anser att ett handledande samtal kännetecknas av reflektion och att samtalet övergår till handledning när det sker i en yrkespraktik och kopplas till yrkesutövarens egen verksamhet. Näslund (2004) har i sin avhandling gjort en genomgång av forskning och litteratur om handledning och identifierat några gemensamma drag. Dessa innefattar bland annat att integrera teoretisk och praktisk kunskap, att överföra kunskap, skicklighet och attityder från en mer erfaren till en mindre erfaren person, samt att stödja, påverka och värdera. Lindén (2020) betonar vikten av att det i handledningssituationer ska finnas utrymme för studenten att visa sin kompetensnivå och uttrycka känslor av stress. Hon påpekar också att det är viktigt att visa studenter respekt och förståelse, och att handledaren bör vara lyhörd och visa pedagogisk takt, det vill säga dra nytta av vad studenten för tillfället är mottaglig för i sitt lärande.

När det gäller verksamhetsförlagd utbildning för lärarstudenter beskriver Smith och Lev-Ari (2006), ur ett internationellt perspektiv, två olika sätt att närma sig denna. De nämner att man i Nederländerna förespråkar ett realistiskt synsätt där lärarstudenter först gör praktik på skolor med få utmaningar, för att sedan gradvis introduceras till alltmer komplexa situationer som kräver ökad reflektion. I den nordiska lärarutbildningskontexten, menar författarna, har ett reflekterande förhållningssätt från utbildningens början blivit norm.

Tidigare forskning visar att lärarstudenter värderar VFU-perioderna högt, då de upplever att dessa på ett konkret och tydligare sätt än den högskoleförlagda delen av utbildningen förbereder dem för det kommande yrket och främjar utvecklingen av en yrkesidentitet (jfr. Eriksson, 2009; Izadinia, 2016; Nordänger & Lindqvist, 2012). Det kan handla om kunskaper och förmågor som rör undervisning, konflikthantering och pedagogiskt ledarskap (Smith & Lev-Ari, 2006). Anderström och kolleger (2020) konstaterar, med hänvisning till flera forskare, att de förtjänster lärarstudenter tillskriver VFU:n förutsätter adekvat handledning, där aspekter som förtroende, öppen och genuin kommunikation mellan handledare och student etableras, samt att den feedback studenten får är ändamålsenlig. Dimenäs och kolleger (2016) efterlyser en tydligare integration mellan högskole- och verksamhetsförlagd

utbildning, en aspekt som också blivit allt mer framträdande i statligt initierade försöksverksamheter och utredningar. Exempel på sådana ambitioner är övningsskoleverksamheten och ULF, där samverkan mellan skolhuvudmän och universitet, särskilt avseende VFU och examensarbeten, lyfts fram som betydelsefullt (jfr. SOU, 2018:19).

Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel argumenterar vi för att möjligheten för lärarstudenter att genomföra en VFU-period i glesbygd kan bidra till kompetensförsörjning i dessa områden. Resonemanget bygger på föreställningen att positiva erfarenheter av både undervisning och handledning under en sådan VFU kan påverka de blivande lärarnas val av framtida arbetsort. Deweys teorier om erfarenhet och reflektion är särskilt relevanta för de aspekter som behandlas här. Studenterna får möjlighet att göra erfarenheter och reflektera över dessa, både individuellt och tillsammans med handledarna, vilket bidrar till att utveckla deras undervisning. Under VFU:n genomförs även ett trepartssamtal mellan student, handledare och universitetslärare. Detta samtal, tillsammans med de uppgifter studenten förväntas utföra under VFU-perioden, skapar ytterligare möjligheter till reflektion över förvärvade erfarenheter.

Den filosofiska utgångspunkten och grundtesen inom pragmatism är att kunskap är något människor kan använda och som hjälper dem att hantera de situationer och problem de möter (Lundgren et al., 2014). Pragmatismens kunskapssyn innebär att teori och praktik inte skiljs åt, utan ses som integrerade aspekter av människors handlingar. Dessa handlingar är beroende av reflektion och tänkande.

Dewey (1915) beskriver erfarenhet som bestående av en aktiv och en passiv del. Erfarenheter uppstår i en växelverkan mellan fysiskt görande, den aktiva delen, och ständig interaktion med omvärlden, den passiva delen. Genom att praktiskt hantera en situation eller ett material skapas förutsättningar för lärande, men det är först när man reflekterar över skeendet som ett meningsfullt lärande sker. Dewey (1933) definierar reflektion som en meningsskapande process som utgår från erfarenheter. Lärandet sker genom

att den lärande tar med sig erfarenheter av god kvalitet från en situation till en annan och på så sätt kontinuerligt fördjupar och utvecklar sin förmåga att transformera sitt kunnande i relation till nya erfarenheter och idéer (Dewey, 2004). Detta kopplas till förmågan till abstrakt tänkande och att kunna generalisera. Dewey menar också att reflektion är systematisk och rigorös och sker i interaktion med andra människor.

Metod

Datainsamlingen omfattar totalt fem intervjuer; tre inspelade intervjuer med lärarstudenter som genomför VFU på två glesbygdsskolor i norra Sverige samt två intervjuer med lärare som fungerat som studenternas handledare.

Resultatanalys RTA

Eftersom antalet lärare och mängden datamaterial var hanterbar genomfördes analysen manuellt. Det inspelade och transkriberade materialet lästes igenom flera gånger för att först skapa en helhetsbild och därefter, i olika steg, urskilja mönster, likheter och olikheter.

Med inspiration från Braun och Clark (2006) genomfördes en RTA-analys (Reflexiv Tematisk Analys) av det kvalitativa datamaterialet. En RTA-analys sker i fem steg och betonar forskarens kritiska tänkande i samtliga steg. I det första steget kategoriserades det transkriberade materialet i form av kortare och längre meningsbärande meningar, vilka bildade kategorier som markerades med en preliminär kod. Exempel på preliminära koder var byns betydelse, lärmiljöer, undervisning, VFU i glesbygd och handledning. I det andra steget skapades en matris över de preliminära koderna, vilket tydliggjorde att flera kategorier hade likartat innehåll. I det tredje steget slogs dessa kategorier samman för att bilda preliminära teman. I det fjärde steget sorterades de identifierade temana in i slutgiltiga resultatteman. De bärande resultattemana redovisas nedan.

Etiska ställningstaganden

I kapitlet beskrivs två skolor: en Fjällskola och en Skogsskola. I norra Sverige finns många glesbygdsskolor belägna både i fjällen och i skogslandet, vilket gör att skolorna inte anses identifierbara. Alla informanter har tilldelats fingerade namn och tiden för datainsamlingen framgår inte av texten. Detta innebär att inte heller antalet elever vid det aktuella datainsamlingstillfället kan avslöja vid vilka skolor datainsamling har gjorts. Inga elever har intervjuats och förekommer inte i texten annat än som underlag för beskrivningar av undervisnings- och rastsituationer. Ett etiskt förhållningssätt i termer av *tillförlitlighet* avseende forskningens kvalitet, *ärlighet* och *respekt* i relation till informanter och deras deltagande samt hur studien presenteras, liksom *ansvar* för forskningen från idé till publicering, genomsyrar kapitlets innehåll (Vetenskapsrådet, 2024).

Resultat

Informanterna består av fem personer: tre studenter och två handledare. Två av studenterna, Kim och Peter, genomförde sin VFU på samma skola med samma handledare, Amanda. VFU:n ägde rum i en klass med nio elever i årskurserna 4–6. Den tredje studenten, Anna, gjorde sin VFU i en grupp med sexton elever i årskurserna F–3, och hennes handledare kallas här Terese. Den ena skolan är belägen i fjällmiljö och benämns i resultatdelen som Fjällskolan, medan den andra ligger i ett skogrikt område och kallas Skogsskolan. Handledarna har relevant utbildning för den åldersgrupp de undervisar, vilket är en förutsättning för att studenterna skulle få genomföra sin VFU hos dem.

Erfarenhet, nyfikenhet och motivation

Två av studenterna har inte själva gått i en glesbygdsskola, men de har gått på skolor där det från och med årskurs sex kom elever från byar i kommunen. En av studenterna har däremot erfarenhet av att ha gått i en åldersblandad klass i en skola i glesbygden. Kim och Peter har tidigare gjort VFU på mindre

skolor utanför studieorten, men inte i en åldersblandad miljö. Alla tre kan tänka sig att arbeta på en skola i glesbygd i framtiden, och en av dem har redan nu detta som en uttalad ambition. Hen säger:

> *Ska man jobba på en glesbygdsskola då måste jag ändå få någon slags förståelse för hur det funkar.*

Samma student konstaterar att man inte lär sig mycket om glesbygdsskolor under utbildningen: man får kunskap om undervisning för åldershomogena klasser, men ingenting om att hantera flera årskurser samtidigt i en undervisningssituation.

Vad är det då som motiverar studenter att göra en VFU-period på en glesbygdsskola? En av studenterna vill arbeta i glesbygd när utbildningen är klar, en annan ville ta chansen när den gavs, och den tredje tyckte att universitetsläraren som introducerade möjligheten var inspirerande och såg chansen att knyta an till sina rötter. Handledaren Amanda menar att det grundläggande är att valet överhuvudtaget finns. Hon ser två framträdande skäl: att man har en koppling till orten på något sätt eller att man är intresserad av undervisningsformen:

> *…just arbetssättet, att det är åldersblandat, att det är spännande att se hur man arbetar … så ofta har man ju en nyfikenhet på hur man gör.*

Amanda berättar att det finns andra inom skolans värld som är intresserade och vill komma och se hur hon arbetar. När det gäller studenter som väljer VFU i glesbygd kopplar Amanda det till att det är personer som är beredda att:

> *…offra lite grann, ganska mycket, på det personliga planet, att utmana … ska man flytta sig från sin trygga hemmiljö så krävs det lite mer, då krävs det ganska stort engagemang, vilja och intresse.*

Amanda menar att egenskaper som vilja, kraft, mod, att inte vara bekväm och att kunna ta olika roller – till exempel vaktmästare och kurator – är nödvändiga för att bemästra läraruppdraget i den lilla skolan.

Terese minns att hon själv, i ett samtal med en studie- och yrkesvägledare, frågade vilka yrken som innebar att man kunde bo i glesbygd, och det visade sig att lärare för barn i lägre åldrar var ett utmärkt yrkesval i det avseendet. I övrigt är Terese i stort överens med Amanda:

> *Det är ju bra för dem som är lite äventyrliga, att kunna få fara i väg och se någonting som de annars inte hade fått se.*

Både Terese och Amanda betonar vikten av att det finns en skola i bygden och att byarna de verkar i är mycket måna om att skolan finns kvar. Amanda uttrycker att det är avgörande att:

> *…det finns ett förtroende från bygden, lite som en av studenterna sa… man kan inte vara någon annan, man måste hitta en tydlighet i sig, du vet vem du är efter ett tag, men du måste också veta vad du vill.*

Lärmiljöer i glesbygdsskolor

Studenterna får frågan om hur de upplever glesbygdsskolornas lärmiljöer. Peter säger:

> *Lärmiljön är ju jättestor! För många skolor är de begränsade till skolan och dess väggar och skolgården, här är det väl lite mer att de har hela byn till förfogande. Jag tror ingen, lärare eller elev, är nervös för att gå ut på någon utflykt som man kan vara i en stad när man går ut med 20 elever.*

Peter hade just haft en lektion i engelska utomhus där eleverna fick lära sig vad djur och fåglar heter på engelska. Han säger entusiastiskt att:

> *Man kan ha vad som helst för lektion utomhus! Det finns så mycket lärmiljöer här!*

Kim är också entusiastisk över hur lärarna på Fjällskolan arbetar. Hen beskriver att alla är drivande och engagerade, och som exempel nämner hen att eleverna

har bedrivit någon form av företagande kopplat till en känd turistattraktion i byn. Kim säger:

> *Man försöker inkorporera byn och naturen i undervisningen på olika sätt, man försöker värna om det.*

I Fjällskolan går många samiska elever, vilket också märks i undervisningen. Kim nämner till exempel en samisk tipspromenad som ett sätt för alla elever att träna samiska. Överallt i skolan finns skyltar på olika platser där det står vad sakerna heter på de samiska språken.

Anna lyfter fram Skogsskolans närhet till elljusspåret som en tillgång för undervisningen och menar att en aktivitet i naturen skulle kräva betydligt mer planering i en stad, medan det här bara är att gå ut. Det är en frihet som lockar henne. Hon ger också, liksom Kim och Peter, exempel på hur människor från bygden kan bidra till undervisningen på olika sätt.

När det gäller klassrumsundervisningen menar Kim att den blir speciell och till stor del påverkas av att den sker i åldersblandade grupper med få elever. Hen konstaterar att pedagogerna arbetar väldigt nära varandra och upplever att alla har en god uppfattning om vad som är på gång i de olika pedagogiska verksamheterna: 1–2-an, 4–6-an och förskolan. Även Anna ser ett nära samarbete mellan Skogsskolans två kollegor och tror att pedagoger i glesbygdsskolor har mer frihet eftersom de inte behöver anpassa sig till andra lärare och innehåll som görs i parallellklasser.

Åldersblandad undervisning

I Fjällskolan bedrivs undervisningen huvudsakligen i två klasser: en lågstadieklass (förskoleklass till år 2) och en mellanstadieklass (år 4–6). Studenterna gör sin VFU i mellanstadieklassen. I Skogsskolan bedrivs undervisning endast upp till årskurs tre. Studenternas beskrivning av undervisningen visar att den bedrivs på liknande sätt på båda skolorna. Viss undervisning delas upp utifrån vilken årskurs eleverna går i, men de går oftast gemensamt in i klassrummet vid skoldagens början och efter raster. Genomgångar är ofta gemensamma, varefter eleverna arbetar med olika material – inte alltid utifrån årskurs, utan också utifrån elevernas utvecklingsbehov. Det finns grupprum som används

på båda skolor, men det är inte ovanligt att alla sitter i samma klassrum och arbetar med olika saker.

Vid intervjutillfället var det svårt för studenterna att ge en tydlig bild av elevernas lärande, men Kim upplevde eleverna som kunskapsmässigt duktiga och starka på det mesta. Hen menar att den höga lärartätheten och den lilla elevgruppen är en förklaring till detta.

> *Läraren har översikt även om man undervisar en grupp och har en annan grupp som arbetar själva längst ner i klassrummet. Det blir ju mycket arbete i böckerna men de gör även andra saker.*

Kim hade ännu inte hunnit ha så mycket undervisning i elevgruppen, men tyckte att det var spännande att se hur man kan arbeta med åldersblandad undervisning på ett sätt som gör att de äldre eleverna kan stötta de yngre.

Anna tycker att det är svårt att planera undervisning för den åldersblandade gruppen. I svenska och matematik har eleverna ofta separerats och arbetat med åldersadekvat material, men de lektioner som alla har tillsammans kräver att man utifrån samma innehåll konstruerar uppgifter anpassade till de olika årskurserna, eller har samma uppgift men olika kunskapsmål för de olika åldrarna.

Anna anser att läraren har en mycket bra planering, vilket ger eleverna goda möjligheter att nå kunskapsmålen. Läraren lägger vikt vid att de äldre barnen hjälper och diskuterar med de yngre. När de läser högt sitter till exempel ett äldre barn tillsammans med ett yngre och de hjälps åt. Hon noterar också att det kan förekomma stora variationer bland barnen:

> *…för även om det är olika årskurser så finns det ju de i ettan som kanske läser lika bra som en i trean eller någon i trean som har lika svårt att avkoda som någon i ettan.*

Peter konstaterar samma sak:

> *…lärarna låter eleverna hjälpa varandra och organiserar enkelt aktiviteter där äldre elever till exempel kan läsa sina berättelser eller annat för de yngre.*

Han ser också att en och samma uppgift kan utföras på olika sätt, och menar att

> *…bara för att man har samma uppgift behöver man inte ha samma krav.*

Peter tycker generellt att åldersblandad undervisning är mycket intressant, men han trodde att det skulle vara enklare än det faktiskt är. Han noterar att vissa ämnen är lättare att samläsa än andra. I matematik är eleverna ofta på helt olika nivåer, vilket kan göra det svårt. Ofta har läraren genomgång med en grupp längst fram i klassrummet, medan de andra arbetar självständigt längre bak. Som ensam lärare är det lätt att känna att vissa elever ”blir utanför och inte får den hjälp de behöver”. Peter menar att ämnen som religion är lättare att hantera i en åldersblandad grupp, eftersom det i de samhällsorienterande ämnena inte spelar så stor roll vilket år man läser om vad.

När det gäller elevernas möjligheter att nå kunskapsmålen anser Peter att individanpassningen är betydligt större i en elevgrupp om 9 elever än han föreställer sig att den skulle vara i en större grupp. Om en elev behöver träna mer på till exempel matematik kan den göra det under en lektion då andra arbetar med något annat, de redan är vana vid att göra olika saker ibland.

> *Så individanpassningen tycker jag verkligen bidrar till lärandemålen och den familjära känslan gör också att eleven kanske vågar säga till läraren vad den behöver för att nå lärandemålen. … Överlag tycker jag verkligen att undervisningen gör att eleverna har chansen att nå mål och mycket, mycket högre än godkänt!*

Handledning

Handledning av den lärare som under VFU:n tagit sig an studenten ses som en avgörande del för studenternas utveckling under den verksamhetsförlagda utbildningen.

Insikter och utmaningar

På det stora hela kan konstateras att både VFU-handledarna och studenterna uttrycker positiva känslor och erfarenheter kopplade till handledningen och det bemötande de upplevt vid intervjutillfällena.

> *Det har funkat jättebra hittills … jag har fått väldigt bra input från de lektioner jag har haft, väldigt mycket som handledaren har sett som inte jag alls har sett. … hon har varit väldigt fin med oss liksom utöver skolan, hon och den andra läraren kom och mötte oss vid bussen på söndagen … sen tog hon oss på en guidad tur runt byn. (Kim)*

En av handledarna har handlett studenter tidigare, den andra har aldrig handlett förut. Båda uttrycker att handledarskapet är utvecklande även för dem själva som yrkesutövare:

> *Jag är en lärande individ, jag vill utvecklas, och i det här, då får jag utvecklas, jag får utveckla mitt handledarskap och jag ser att jag hjälper studenterna att utvecklas samtidigt som jag hjälper eleverna att utvecklas. (Amanda)*

Studenterna kommenterar insikter, reflektioner och utmaningar när det gäller att omsätta all teori från lärarutbildningen till praktisk handling. Både studenterna och handledarna uppmärksammar och uppskattar mötet mellan teori och praktik: handledarna får diskutera och lära sig aspekter av läraryrket som de inte själva stött på under sin egen utbildning, och studenterna får ibland erfara att det de lärt sig i teorin inte är lätt att överföra till praktisk handling, särskilt inte i en glesbygdsskolekontext. De inser också att vissa aspekter inte behandlats i deras utbildning så här långt, framför allt om att undervisa flera årskurser i samma klassrum samtidigt.

Ingen av handledarna har någon handledarutbildning, men båda tycker att det är intressant, roligt och spännande att inneha handledarrollen. Det ger dem chansen att fundera på sitt eget lärarskap och kräver att de kan verbalisera och reflektera över egna erfarenheter och tankar. Handledarskapet ger dem också möjlighet att iaktta sina elever från en annan position, vilket, förutom reflektioner med studenterna, ger dem möjlighet att själva utvecklas.

På frågan om vad som upplevs som utmanande i handledarrollen berättar Terese att det ibland är svårt att avgöra hur mycket feedback man ska ge, hur detaljerad den bör vara, samt att det kan vara en utmaning att formulera utvecklande frågor. Amanda instämmer i att det kan vara svårt att *hitta rätt* nivå, men menar att det överlag är lätt att handleda studenterna eftersom de är öppna, nyfikna och villiga att lära. Handledarnas resonemang får viss bekräftelse i Annas reflektion kring vad som kan vara svårt för en handledare. Hon tror att det finns många saker som är självklara för handledaren, vilket gör att man ibland glömmer att förklara varför vissa moment utförs på ett visst sätt. Samtidigt betonar hon att det är hon som är på skolan för att lära, och att det är hennes ansvar att fråga om hon undrar över något.

Atmosfär som speglar handledningens karaktär

Samtliga studenter beskriver att det råder en god stämning, att lärarna känner varandra väl och att det finns en kollegial gemenskap i ett tryggt sammanhang.

Alla tre studenter uttrycker att de känner sig mycket välkomna, att deras handledare avsätter tid för handledning, visar stort engagemang och är måna om att de ska få uppleva så mycket som möjligt. De jämför med handledare de mött under andra delar av utbildningen, där de främst fått höra att de gjort ett bra jobb, men inte fått konkreta råd om hur de kan utvecklas.

Anna berättar att hon upplever stor frihet i planeringen och känner sig trygg och stöttad:

> *Jag kan sitta här i två timmar efter att jag slutar och försäkra mig om att det här kommer att funka, att jag får diskutera det här med handledaren, hur jag kan använda det här… och hur jag kan göra.*

Kim har fått delta både i utvecklingssamtal och på ett föräldramöte, och uppskattar att handledaren är rak och öppen. Hon är imponerad över mängden feedback hen fått:

> *Hon säger det hon tänker och ger väldigt mycket kommentarer liksom, jag fick 2,5 halv A4 sida med kommentarer, ja inte fullspäckat… men ändå mycket feedback.*

Peter menar att det har stor betydelse vilken handledare man får under praktikperioden och uttrycker att det fungerar mycket bra med hans handledare.

När handledarna berättar om sin handledning av studenterna bekräftas den bild studenterna ger. De har formell handledningstid med utrymme för djupare reflektioner, men är även tillgängliga för frågor och tankeutbyte. Terese beskriver:

> *Eleverna slutar klockan ett på måndagar och tisdagar så de eftermiddagarna sitter vi ju…och sen är det ju alltid morgonskaffe på morgonen.*

Studiens resultat ger oss möjlighet att blicka framåt, diskutera och analysera hur arbetet med kompetensförsörjning i samarbete med lärarutbildningar i glest bebyggda områden kan utvecklas.

Analys och diskussion

Agenda 2030 (Regeringskansliet, 2025) betonar vikten av ett hållbart samhälle på alla nivåer. När det gäller utbildning handlar det om att alla har rätt till en god utbildning. Att säkerställa god utbildning för alla är ett globalt problem, men enligt Agenda 2030 ska det utgå från nationella förutsättningar. Omständigheterna i Norge, Finland och Sverige är likartade när det gäller möjligheterna att tillhandahålla god undervisning i glest befolkade områden (Pettersson, 2017; Solstad & Karlberg-Granlund, 2020). Flera rapporter (Akademi Norr, 2024; Mittuniversitetet, 2024, Skolverket, 2018, 2021a, 2021b) visar att det finns ett stort behov av utbildade lärare, särskilt i norra Sverige. När det gäller kompetensförsörjning av lärare är det svårast i det som Wallo et al. (2016) benämner ”In-steget”, det vill säga att attrahera och rekrytera kompetenta medarbetare. Det blir allt svårare att rekrytera lärare ju längre från ett större samhälle arbetsplatsen ligger (Mittuniversitetet, 2024), men chanserna att de stannar kvar är förhållandevis goda (Pettersson, 2017). I de nämnda rapporterna presenteras flera förslag på vad som kan gynna kompetensförsörjningen i glesbygd. Förutom bra löner, möjlighet till kom-

petensutveckling och digital teknik, nämns faktorer som erfarenhetsutbyte och lärande samt att stärka universitets- och högskoleutbildningars koppling till gles- och landsbygd genom verksamhetsförlagd utbildning och examensarbeten. Det digitala Glesbygdsskolenätverket, som nämns i inledningen, ger goda möjligheter till erfarenhetsutbyte och kompetensutveckling (jfr. Sveriges Läkarförbund, 2020) för deltagande lärare och underlättar det Wallo och kolleger (2016) kallar ”I-steget”. Möjligheterna för svenska lärarstudenter att göra en VFU-period i glesbygd är dock begränsade, bland annat eftersom universitet och högskolor saknar VFU-avtal med skolor på sådana orter, och dessa ingår oftast inte i övningsskoleverksamheten.

Studenterna som kommer till tals i detta kapitel fick möjlighet att, som en del av ett projekt, genomföra en VFU-period i glesbygdsskolor. De var alla på olika sätt och av olika skäl nyfikna på och intresserade av hur livet som lärare kan te sig i glesbygd. Handledarna är engagerade i Glesbygdsskolenätverket och är i sin tur mycket måna om och intresserade av att få ta emot och handleda studenter. I det ovan beskrivna resultatet vittnar studenterna om utmaningar, insikter och reflektioner kring undervisning och lärande i glesbygdsskolekontext, en situation där behovet av handledning kan vara särskilt stort. Gemensamt för studenterna var att de upplevde sig mycket välkomna, de kände en öppen atmosfär och ett välfungerande samarbete mellan de anställda på respektive skola. Peter, Kim och Anna uttrycker alla att de känner sig trygga med sina handledare, vilket kan relateras till forskning om handledning (jfr. Lindén, 2020; Løw, 2011) som betonar vikten av att studenter upplever respekt och förståelse samt att det finns utrymme att uttrycka känslor av stress. I vissa fall har de upplevt att handledaren haft en annan syn på det de gjort än de själva haft, vilket har gett upphov till intressanta reflektioner och samtal och, i vissa fall, möjligheter för handledaren att överföra kunskap, skicklighet och attityder (jfr. t.ex. Anderström et al., 2020; Näslund, 2006). Möjligheten att enkelt använda närområdet i undervisningen var också något som utgjorde grund för tankeutveckling. Däremot hade de varit för kort tid i byn för att förstå skolans roll i det lokala samhället och det spänningsfält inom vilket lärare i små byar måste verka (Karlberg-Granlund, 2019). Studenterna konstaterade också att de hittills i sin utbildning inte diskuterat åldersblandad undervisning, en undervisningsform som enligt Karlberg-Granlund (2023) är okänd för de flesta lärare.

Det som utmärker studenternas upplevelser är framför allt att de fick mycket feedback och att det fanns gott om tid för samtal och reflektion tillsammans med handledarna, något de tidigare haft mindre positiva erfarenheter av. Handledarna upplevde handledarskapet som roligt och intressant, och det gav möjlighet till utvecklande reflektioner. Smith och Lev-Ari (2006) menar att man i den nordiska lärarutbildningskontexten har ett reflekterande förhållningssätt redan från början av utbildningen. Studenterna berättar om olika situationer där det de lärt sig under utbildningen kan vara svårt att omsätta i praktisk handling, men att övning och reflektion ger dem möjlighet att integrera teoretisk kunskap med praktisk kunskap (jfr. Näslund, 2004). Frågan är om det egentligen går att skilja på teori och praktik: under en VFU-period blir det sannolikt tydligt för både studenter och handledare att teori och praktik, i linje med pragmatismens kunskapssyn, är integrerade aspekter av människors handlingar (Lundgren et al., 2014). Ovanstående beskrivningar från både studenter och handledare vittnar om goda erfarenheter av att bli handledda och att handleda. Erfarenheter av god kvalitet är enligt Dewey (2004) en förutsättning för lärande och ger möjlighet att kontinuerligt fördjupa och utveckla sin förmåga att transformera sitt kunnande till nya erfarenheter. Detta förutsätter dock reflektion: utan reflektion är detta inte möjligt, då reflektion är en meningsskapande process som utgår från erfarenheter (Dewey, 1933).

Avslutande reflektioner

Det var inte alltid enkelt att handleda enligt de två handledarna. Ibland tyckte de att det var svårt att hitta rätt i handledningen, det kunde vara svårt att veta på vilken nivå de skulle lägga handledningen och svårt att ställa utvecklande frågor. Innan försöken med, och senare permanentningen av, övningsskolor var det mer vanligt med VFU i glesbygdsskolor. Amanda vittnar om detta när hon berättar att hon tidigare handlett lärarstudenter. För glesbygdsskolor har således övningsskoleverksamheten, med dess krav på koncentration vid VFU, haft en negativ och hämmande effekt i Sverige – samma sak kan noteras i den finska kontexten. Med tanke på hur viktig skolan är för

en by och landsbygdens överlevnad (jfr. Lehtonen, 2021; Åberg-Bengtsson, 2009) är det rimligt att universitet och högskolor erbjuder studenter att göra åtminstone en VFU-period i en glesbygdsskola och på så sätt mer påtagligt följa förordningen (2021:1335), att VFU ska förläggas inom verksamheter med olika förutsättningar. Ytterligare en reflektion är att den nära förestående nya lärarutbildningen i Sverige aktivt skulle kunna arbeta med att främja rekryteringen av lärare till glest bebyggda områden genom att en av VFU-perioderna kan ge utrymme för VFU i glesbygd, i ett grannland som man bygger upp ett nära samarbete med eller i en internationell kontext, till exempel i svenska eller nordiska skolor utomlands.

Läkarförbundets rapport (2020) betonar vikten av erfarenhet, förvärvad genom uppväxt eller utbildning, för att locka sökande till arbetsplatser i glesbygden. Denna betydelse understryks även i andra rapporter, utredningar och vetenskapliga texter, såsom Dimenäs et al. (2016) och SOU 2018:19, där verksamhetsförlagd utbildning (VFU) lyfts fram som en möjlighet att få erfarenheter av arbete och liv i glest bebyggda områden. Som handledare Amanda uttrycker det, är det avgörande för att rekrytera studenter och på sikt utbildade lärare till glesbygden att det faktiskt är möjligt att genomföra VFU där. Detta förutsätter att lärare i glesbygd ges möjlighet att delta i handledarutbildning på sina egna villkor och utifrån sin specifika kontext. För att VFU ska kunna realiseras i glesbygdsskolor krävs en fördjupad samverkan med skolhuvudmän vars kommuner, eller delar av kommuner, är belägna i glest bebyggda områden. Det är nödvändigt att skolhuvudmän, skolor och lärare i dessa områden inkluderas i övningsskoleverksamheten för att möjliggöra för studenter att göra VFU i svensk glesbygd.

Referenser

Ahlberg, A. (2007a). Handledning för förändring? I T. Kroksmark & K. Åberg, (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 241–268). Studentlitteratur.

Akademi Norr, Lapplands Lärcentra & Utveckla Norrbotten (2024). *Hållbar kompetensförsörjning i norra Sverige.* https://www.akademinorr.se/_files/ugd/8e32d4_17f82f895c6f4b8fb14d37ff15a835e9.pdf

Anderström, H., Manderstedt, L., Bäcklund, J. & Florin Sädbom, R. (2020). Lärarstudenters utsagor om kvalitetsaspekter i handledning under den verksamhetsförlagda delen av undervisningen. *Utbildning & Lärande*, *14*(1), 45–64.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Dewey, J. (1915). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Prometheus Books.

Dewey, J. (2004). Experience and education. I J. Dewey, *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter* (s. 163–219). Natur Kultur Läromedel och Akademi

Dimenäs, J., Gustavsson, T. & Mitiche, A. (2016). Att bli lärare: Argument för en integrerad lärarutbildning. *Högre utbildning*, *6*(2), 121–137. https://doi.org/10.23865/hu.v6.745

Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: En etnografisk och diskursanalytisk studie.* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.

Fankhauser, J. (2010). *An examination of school factors which support and limit efficiency in rural special education resource room teachers* [Doktorgradsavhandling]. Seattle University.

From, J., Pettersson, F. & Pettersson, G. (2020). Fjärrundervisning – en central del i skolans digitalisering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *25*(2–3), 69–91. https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.04

Förordning om utbildning till lärare och förskollärare (SFS 2021:1335). (2021). Regeringskansliet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20211335-om-utbildning-till-larare_sfs-2021-1335/

Gristy, C., Hargreaves, L. & Kucerová, S. (2020). Schools and their communities in rural Europe – patterns of change. I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place.* Emerald Publishing.

Hargreaves, L. (2020). European rural schools and their communities. The stone in Europe´s shoe? I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place.* Emerald Publishing. http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:22743

Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: Do they match or clash? *Professional Development in Education*, *42*(3), 387–402. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.994136

Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, *72*, 293–305. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.017

Karlberg-Granlund, G. (2023). The heart of the small Finnish rural school: Supporting roots and wings, solidarity and autonomy. I K. Reimer, M. Kaukko, S. Windsor, K. Mahon & S. Kemmis (Red.), *Living well in a world worth living in for all*. Springer.

Kučerová, S. R., Meyer, P. & Trahorsch, P. (2020). Factory influencing elementary education systems in selected European countries. I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place.* Emerald Publishing.

Lehtonen, O. (2021). Primary school closures and population development – is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not? *Journal of Rural Studies*, *82*, 138–147. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.01.011

Lindén, J. (2020). Problem i handledning. I E. Brodin, J. Lindén, A. Sonesson & Å. Lindberg-Sand (Red.), *Forskarhandledning. I teori och praktik*. Studentlitteratur.

Lundgren, U., Säljö, R. & Liberg, C. (2014). *Lärande skola bildning – grundbok för lärare*. Natur och Kultur.

Løw, O. (2011). *Pedagogisk handledning*. Studentlitteratur.

Mittuniversitetet. (2024). *Lärare utan gränser: Attrahera, behålla och rekrytera lärare i Nordens Gröna Bälte.* Mittuniversitetet. https://miun.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1879074&dswid=-6578

Nordänger, U.-K. & Lindqvist, P. (2012). Att skärpa den praktiska blicken: Handledares erfarenheter av försök att stärka kvalitet i VFU. *Utbildning & lärande*, *6*(1), 80–97.

Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap*. [Doktorgradsavhandling]. Linköping Studies.

Pettersson, G. & Ström, K. (2017). Consultation in special needs education in rural schools in Sweden: An act of collaboration between educators. *Journal of Education and Training*, *4*(1), 8–26. https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1068474&dswid=-2433

Pettersson, G. & Ström, K. (2020). Remote consultation between special educators and teachers in rural schools in Sweden. *Education in the North*, *27*(2), 56–72. https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1511826

Pettersson, G. (2017). *Inre kraft och yttre tryck: perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor.* [Doktorgradsavhandling, Umeå universitet]. https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A1068482&dswid=-8544

Regeringskansliet. (2025, 4. april). *Agenda 2030*. https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/

Skolverket. (2018) *Lärarförsörjning.* Skolverket. https://www.skolverket.se/publikationer?id=3958

Skolverket. (2021a). Strategisk kompetensförsörjning. Skolverket. https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/leda-personal/strategisk-kompetensforsorjning

Skolverket. (2021b). *Lärarprognos 2021 – Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av förskollärare och olika lärarkategorier*. Skolverket.

SKR (2024). *Avsiktsförklaring om kompetensförsörjning av välfärden.* Sveriges Kommuner och Regioner. https://skr.se/download/18.2c8be47a190a33a45a541575/1721218497493/Avtal24-Avsiktsforklaring-om-kompetensforsorjning-av-valfarden.pdf

Smith, K. & Lev-Ari, L. (2006). The place of practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *33*(3), 289–302.

Solstad, K. J. & Karlberg-Granlund, G. (2020). Rural education in a globalized world: The cases of Norway and Finland. I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place* (s. 49–76). Emerald Publishing.

SOU 2018:19. (2018). *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. Utbildningsdepartementet.

Ström, K. & Linnanmäki, K. (2017). Specialpedagogik – för mångfald i skola och samhälle. I S. E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 239–258). Studentlitteratur.

Sveriges läkarförbund. (2020). *Glesbygd och landsbygd*. Sveriges läkarförbund. https://slf.se/app/uploads/2022/03/delrapport-3-glesbydg-landsbygd-2.pdf

UKÄ. (2017). *Uppföljning och utvärdering av försöksverksamhet med övningsskolor och övningsförskolor inom lärar- och förskollärarutbildningar*. https://www.uka.se/download/18.3024c77018b37fb62411a893/1697549052546/rapport-2017-12-12-ovningsskolor-delrapport.pdf

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024*. Vetenskapsrådet.

Wallo, A., Kock, H. & Nilsson, P. (2016). Setting the stage for innovation: towards a conceptual model of the HR-innovation link. *International Journal of Human Resources Development and Management*, *16*(1–2), 100–120. https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2016.075375

Young people's life and schooling in rural areas. (2019). I E. Öhrn & D. Beach (Red.), *Ethnography and education*. Tufnell Press.

Öberg, J. & Sjöström, J. (2019). *Personlig kommunikation*.

Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal and Educational Research*, *48*(2009), 100–108. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007

Karlberg-Granlund, G. (2026). De små skolornas existens i den finländska utbildningen: Värderingar och implicita frågor. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 83–108). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840503

3

De små skolornas existens i den finländska utbildningen

Värderingar och implicita frågor

Gunilla Karlberg-Granlund

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Abstrakt: För att förstå utbildningens utvecklingsbehov idag behöver vi förstå historien och de värderingar som utgör grunden för utbildningssystemet. Vilka värderingar bygger vi på, var befinner vi oss idag och vart är vi på väg? Vad är viktigt inom utbildning och samhälle? I kapitlet analyseras centrala värderingar inom den finländska utbildningen och de små skolornas kontext: läskunnighet, jämlikhet, folkbildning, effektivitet, kvalitet och hållbarhet. Även om betoningen och tolkningarna av dessa värderingar varierar över tid, aktualiseras de kontinuerligt och inrymmer implicita frågor som behöver tydliggöras genom värdediskussion och dialog i lokala och nationella sammanhang.

Nyckelord: Värderingar, små skolor, rurala skolor, utbildningens historia, hållbarhet, Finland

Abstract: To understand the needs for development of education today we need to understand history and the foundational values behind the education system. What values are we building on, where are we now, and where are we going? What is important in education and society? This chapter focuses on central values in Finnish education and the contexts of small rural schools: literacy, equity, public education, efficiency, quality, and sustainability. Although the interpretations and applications of these values may vary over time, they continue to affect education as they may contain implicit issues that need to be put to the fore through value discussions and dialogue in local and national contexts.

Keywords: Values, small schools, rural schools, history of education, sustainability, Finland

Inledning

Den lilla skolans vara eller icke vara har under de senaste åren varit föremål för många diskussioner och debatter, både inom det kommunala beslutsfattandet och i media. I debatterna förekommer ibland polarisering där liten skola ställs mot stor, och olika områden och sektorer ställs mot varandra. Samtidigt speglar debatterna flera av utbildningens stora frågeställningar, såsom vad jämlikhet, kvalitet och effektivitet innebär (Karlberg-Granlund, 2009, 2010). Berg (1986) menar att skolan som institution präglas av inbyggda konflikter som har sitt ursprung i frågor som berör skolans uppgift och funktion. Det finns dessutom en konflikt mellan olika bildningsideal. Decentralisering medför att de inbyggda frågeställningarna och motsättningarna inom utbildningen flyttas till den lokala nivån (Berg, 1991).

Hur utbildningen byggs upp påverkas av grundläggande värderingar, vilka blir synliga i exempelvis lagstiftning och läroplanstexter (Berg, 2003). Att synliggöra och diskutera implicita och explicita värden och värderingar är särskilt viktigt i tider av förändring. Värderingar utgör enligt Hofstede (1991) kulturens kärna. Utbildningsmål är komplexa. Perioder som präglas av förändringar kännetecknas ofta av motsättningar som vid närmare granskning kan visa sig vara antinomier, konstaterar Bruner (2002). En antinomi innebär att ”två stora sanningar, som trots att båda kan vara sanna, ändå motsäger varandra”. Bruner konstaterar (2002, s. 87) också att ”antinomier utgör en fruktbar grund inte bara för stridigheter utan även för reflektioner”.

För att förstå nuet behöver vi förstå historien och vår bakgrund. En hermeneutisk strävan efter förståelse innebär en process i framåtrörelse (Ödman, 1979, s. 22–23). Vetenskap kan enligt Ödman ”både ses som process och summa”. Inom hermeneutiken är tolkning central. Begreppet tolkning härleder Ödman (1979, s. 15) till dess betydelse att ”tolka” och att ”översätta”. En tolk förmedlar kommunikation och underlättar dialog mellan olika förståelsehorisonter. Att tolka innebär enligt Ödman att växla mellan förflutet, samtid och framtid i en pendling mellan det specifika och det allmänna. Tolkningsprocessen innebär både ”att frilägga mening” och ”att tilldela mening”. Att frilägga är inriktat på det som redan är känt av andra eller av forskaren själv, medan att tilldela inriktar sig mot framtiden (Ödman, 1979, s. 46, 56). I detta kapitel sker en pendling mellan nuet och det förflutna, samt mellan delar och helhet, i en tolkande process för att skapa förståelse av de grundvalar som den

finländska utbildningen vilar på och som även utgör bakgrund till de små skolornas existens.

Konflikter och implicita frågeställningar inom utbildningen är långt ifrån nya fenomen. Ur ett historiskt perspektiv kan de jämföras med de grundläggande frågor som väcktes vid folkskolans tillkomst, liksom med den brottningskamp mellan värderingar som präglade debatten när grundskolan infördes (Ahonen, 2003). Parallellt med att framställningen följer en kronologisk struktur, kan den samtidigt läsas som en karta eller spegelbild av utbildningens grundläggande frågor idag. I slutet av artikeln sammanfattas de implicita frågor som aktualiseras inom varje värdering i en översikt (Tabell 3.1), vilken synliggör inbyggda motsättningar som behöver diskuteras och bli föremål för dialog i ett bredare sammanhang. Dessa utgör en fond mot vilken nya frågor kan ställas och olika intressenters centrala värden synliggöras, med målet att skapa en hållbar utbildning nu och inför framtiden.

Små skolor i Finland

Syftet med detta kapitel är att analysera den historiska värdegrunden för den finländska utbildningen, med särskilt fokus på *den lilla skolan* – som på svenska benämns *byskola*, på finska *kyläkoulu*, norska *bygdeskola* och engelska *village school*. Internationellt definieras skolor med färre än 100 elever som små skolor (Anderson et al., 2010). Vad som betraktas som en liten eller stor skola är dock relativt och beror på identifikation, samhällskontext och elevprognoser. Små skolor är ofta hotade av nedläggning på grund av demografiska och ekonomiska faktorer, då elevantalet minskar på landsbygden och resurserna för att upprätthålla ett tätt nätverk av skolor minskar. I min doktorsavhandling (Karlberg-Granlund, 2009) fokuserade jag på de minsta av de små skolorna i Finland, nämligen skolor med färre än 30 elever och en eller två fast anställda klasslärare. Avhandlingen berörde små skolor inom den grundläggande utbildningens årskurser, det vill säga förskola till årskurs 6 för barn i åldern 6–12 år. De flesta av dessa skolor finns inte längre.

Under perioden 2000–2024 minskade antalet finländska grundskolor från omkring 4000 till 2000, vilket innebär att antalet halverades. På det finländska fastlandet fanns det 66 kommuner som år 2024 hade endast en grundskola

kvar. Särskilt de små skolornas antal har minskat genom nedläggningar eller sammanslagningar. Skolornas medelstorlek har ökat och antalet sammanhållna grundskolor (förskola/årskurs 1–9) har blivit fler (Undervisnings- och kulturministeriet, 2026b).

Trots att nedläggningen av skolor fortsätter, var 30 procent av skolorna inom den grundläggande utbildningen i Finland små skolor med färre än 100 elever år 2023. Inom den svenskspråkiga minoritetens skolor var 45 procent små skolor med under 100 elever. De svenskspråkiga eleverna i Finland bor på ett geografiskt utbrett område, vilket påverkar längden på skolresorna (Utbildningsstyrelsen, 2024). År 2023 fanns det i Finland 49 svenskspråkiga grundskolor med färre än 50 elever. Dessutom fanns det 39 svenskspråkiga grundskolor med 50–99 elever (Utbildningsstyrelsen, 2025).

De minsta bland de små skolorna kännetecknas bland annat av att eleverna undervisas i sammansatta klasser bestående av elever från två eller flera årskurser. I min doktorsavhandling (Karlberg-Granlund, 2009, se även 2023) dokumenterade och analyserade jag pedagogiken och kulturen i de små skolorna ur lärares och rektorers perspektiv, men belyste även det samhälleliga perspektivet genom en analys av debatter då flera små skolor var nedläggningshotade i Borgå, Finland. Avhandlingen omfattade också en historisk analys av framväxten av små skolor i Finland. I detta kapitel bygger jag vidare på denna analys och öppnar för en diskussion om värderingar inom utbildning.

Sedan 1990-talet har de finländska kommunerna fått både ekonomiskt ansvar och stor frihet att organisera den grundläggande utbildningen. Kommunerna har enligt Lagen om den grundläggande utbildningen (1998/628) ansvar för att ordna grundutbildning för de barn i läropliktsåldern som bor inom kommunens område. Undervisningen ska organiseras så att elevernas resor, med hänsyn till bebyggelsen, skolornas placering och kommunikationerna, är så trygga och korta som möjligt. Elevantal, planläggningspolitik och kommunens allmänna ekonomiska situation påverkar hur kommunen upprätthåller skolnätet. Samtidigt betonas att lokalbefolkningen behöver involveras och bli delaktiga i beslutsprocesserna när exempelvis nedläggning av skolor planeras (Kommunförbundet, 2021; Tantarimäki, 2011; Tantarimäki & Törhönen, 2020).

Värderingar och implicita frågor i den finländska utbildningen igår och idag

Skolan som institution och utbildningens strukturer speglar och bygger på de grundvärderingar och ideal som har format samhällsutvecklingen. Värdefrågor är dock ofta osynliga i utbildningspolitiska diskussioner, enligt Rontu (2024). Värdekonstruktioner uppstår i en specifik geografisk, social och historisk kontext och är relativt stabila inom ett samhälle. Förändringar gör snarare att värderingarna blir mer synliga, påpekar Rontu (2024, s. 42).

I det följande avsnittet behandlas grundläggande värderingar i den finländska utbildningen ur ett historiskt perspektiv. Även om betoningen av dessa värderingar har vuxit fram över tid, är de fortfarande aktuella. De implicita frågor som väcks kan förhoppningsvis inspirera till fortsatt reflektion och dialog – temat fördjupas även i Karlberg-Granlund & Pastuhov (in review, accepted), accepted. Kapitlet presenterar följande grundvärderingar inom den finländska utbildningen: läskunnighet, jämlikhet, folkbildning, effektivitet, kvalitet och hållbarhet, med spegling i den lilla skolans kontext.

Läskunnighet och ”literacy”

Finländarna räknas till världens mest läskunniga folk, trots att det aldrig funnits en uttalad ambition att bli bäst i världen på detta område (Sahlberg, 2011). Den stabila grund som Finland vilar på har byggts upp under flera sekler. Redan innan folkskolans genombrott i slutet av 1800-talet ansvarade kyrkan för folkbildningen genom skriftskolundervisning och läsförhör i varje by, så att alla fick möjlighet att lära sig läsa (Laukkanen et al., 1986). Folkskolförordningen 1866 ålade städerna att grunda folkskolor, och år 1898 stadgades att även landskommuner var skyldiga att inrätta folkskoldistrikt, så att barnen kunde få undervisning på sitt eget modersmål. Läroplikten – inte skolplikt – infördes i Finland år 1921. De begränsade ekonomiska resurserna innebar att folkskolan och skolnätet utvecklades långsamt. I de mest avlägsna landsbygdsområdena genomfördes läroplikten först efter andra världskriget. Det dröjde till år 1968 innan enhetsskolan blev verklighet. Statligt styrd utbildning betraktades som ett sätt att förebygga motsättningar och främja jämlikhet. Inför grundskolereformen ansågs att demokrati och rättvisa bäst kunde främjas genom att alla barn fick lika möjligheter till utbildning

(Ahonen, 2003; Karlberg-Granlund, 2009; Laukkanen et al., 1986). Under 1970-talet utvecklades en gemensam grundskola som skulle ge alla barn en god grund och mångsidig läskunnighet, både på landsbygden och i städer (se vidare i följande avsnitt, *Jämlikhet som ideal* och *Folkbildningstanken*).

De finländska resultaten inom läsning har dock försämrats, och det är svårt att avgöra orsakerna, eftersom samhället också har förändrats. Detta oroar experter vid Undervisnings- och kulturministeriet, som konstaterar att många olika faktorer påverkar utvecklingen:

> Under det senaste kvartsseklet har både läroplanerna, skolnätet och principerna för gruppbildning förändrats i skolan, och lärarkåren är i stor utsträckning numera universitetsutbildad. Beslutsfattandet i skolan har sedan 1990-talet varit mycket lokalt, varför inte heller skolans utveckling har varit den samma överallt. (Lehikoinen et al., 2023, utan sidangivelse)

Läskunnighet är idag ett centralt internationellt mål, bland annat inom Förenta Nationernas program för hållbar utveckling (2015). Att säkerställa alla barns möjligheter till utbildning utgör grunden för länders välfärd. Internationella jämförelser av elevers kunnande genom internationella test kan i bästa fall bidra till en utbildningspolitik som stödjer den grundläggande utbildningen (Carnoy, 2004).

Begreppet läskunnighet kan utvidgas till det bredare begreppet ”literacy”, vilket omfattar en bredare kompetens att klara sig inom olika områden i livet. Detta aktualiserar följande frågor:

- Vilken baskunskap och kompetens är viktig inför framtiden?
- Vem definierar vilken baskunskap och kompetens som är viktig?

Landsbygdselevers bakgrund, värderingar och kunnande erkänns ofta inte fullt ut i utbildningspolitiska riktlinjer, styrdokument och läroplaner, enligt flera forskare (Autti & Bæck, 2021; Bæck, 2017; Lanas et al., 2013; Solstad & Karlberg-Granlund, 2020). Corbett och Donehower (2017) efterlyser det som kan benämnas som ”rural literacy” eller ”rural literacies”, det vill säga *rurala läskunnigheter* i plural, som innefattar en mångsidig kompetens kopplad både till platsen och till skolan som institution, och som uppstår just i mötet mellan

dessa. Elever som växer upp på landsbygden har möjlighet att leva nära naturen på ett sätt som skiljer sig från urbana miljöer, vilket främjar utvecklingen av mångsidiga och praktiska kompetenser. Dessutom kan en samhällsaktiv skola, som utvecklas i nära samarbete med det lokala, ge eleverna en känsla av samhörighet, tillhörighet och meningsfullhet i nuet, samtidigt som skolan bidrar till att utveckla den lokala kulturen och miljön (Solstad & Solstad, 2025).

Jämlikhet som ideal

Den finländska utbildningen har väckt internationellt intresse tack vare de framgångar som finländska skolelever har uppnått, exempelvis i PISA-undersökningar. Sahlberg (2011) spårar det finländska utbildningssystemets goda resultat till de demokratiska jämlikhetssträvanden som har präglat både samhället och utbildningen. Målet för den grundläggande utbildningen har varit att ge alla en god grund oavsett bakgrund eller boendeort.

Jämlikhetsidealet har varit en bärande princip för uppbyggnaden av utbildningen i Finland och i västvärlden. Det europeiska jämlikhetsidealet kan bland annat spåras till Comenius, som i sin stora undervisningslära *Didactica Magna* deklarerade att även landsbygdens barn skulle få gå i skola: ”inte endast de rikas och förnämstas barn skall föras till skolan, utan alla på lika sätt” (Comenius, 1632, 1989, s. 93; jfr. Brunell, 2002; Suortti, 2003). Bakom tanken om jämlikhet finns tanken om rättvisa, ett värde som kan förliknas med idealen det sanna, goda och sköna (Ahonen, 2003). Utbildning har betraktats som en väg till att skapa jämlikhet (Brunell, 2002).

Även om jämlikhetstanken har djupa historiska rötter, varierar innebörden som tillskrivs begreppet över tid och mellan olika kontexter. I både Finland och övriga Norden har tolkningarna av vad jämlikhet innebär inom utbildning varierat, och förverkligandet av den så kallade nordiska modellen för utbildning har tagit olika former (Antikainen, 2006; Brunell, 1998). Berg (2003) fann att jämlikhet inom svensk utbildning kan tolkas både som utjämning av sociala skillnader och som lika möjligheter för alla. Solstad (1997, 2003) identifierade i den norska utbildningskontexten en utveckling där likvärdighet genom likhet förändrades till likvärdighet genom mångfald. Skolan skulle inte längre standardiseras i fråga om innehåll och form, utan främja varje elevs optimala lärande och utveckling genom att anpassa arbetssätt och innehåll utifrån den enskilda elevens och elevgruppens behov och

förutsättningar, exempelvis genom en lokalt anpassad undervisning. Detta kan beskrivas som att främja jämlikhet genom olikhet (Solstad, 1997, 2003). Brunell (2002, s. 4) urskiljer tre olika tolkningar av begreppet jämlikhet inom den finländska utbildningen, nämligen jämlikhet som tillgång på systemnivå och individnivå, jämlikhet som faktiskt deltagande i utbildning, respektive jämlikhet som lika resultat.

Jämlikheten är en central grundvärdering i den finländska utbildningen, även om tolkningen kan variera. I lagen om den grundläggande utbildningen anges att utbildningen ska ”främja bildningen och jämlikheten i samhället” (Lagen om grundläggande utbildning, 1998/628 § 2). Olika tolkningar av jämlikhetens innebörd får konsekvenser för beslut och linjedragningar inom utbildningen.

Enligt läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland (2014, s. 13) är det centralt att ”främja välbefinnande, demokrati och aktiv medverkan i medborgarsamhället”. Därtill betonas både individuell jämlikhet och regional jämlikhet:

> Jämlikhet och en allmän princip om alla människors lika värde är ett centralt mål för den grundläggande utbildningen. Undervisningen ska främja ekonomisk, social och regional jämlikhet och jämställdhet mellan könen (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland, 2014, s. 13).

Basu (2007, s. 110) menar att frågor om skolnedläggningar berör grundläggande aspekter av rättvisa, medborgarskap och rättigheter. En liten byskola som används i sitt ursprungliga syfte och upprätthålls av kommunen symboliserar likvärdighet och kommunens omsorg även om perifera områden. När kommuner genomgår fusioneringsprocesser finns en risk att beslutsfattandet fjärmas från de lokala förhållandena. Dessutom befinner sig centrum i ständig rörelse genom att en kontinuerlig kamp pågår om vilka områden som räknas som centrum.

Förenta Nationernas internationella hållbarhetsmål syftar till att säkerställa inkludering, likvärdig utbildning och livslångt lärande för alla (Förenta Nationerna, 2015; Sahlberg & Cobbold, 2021). Tidigare har skillnaderna mellan de finländska skolorna varit små, trots hemmens olika socioekonomiska bakgrund, men under det senaste decenniet har dessa skillnader ökat,

särskilt i urbana områden, där ökningen har varit oroväckande stor (Lobato & Bernelius, 2023; Lehikoinen et al., 2023; Sahlberg & Cobbold, 2021).

Putnam (2006) kopplar elevers möjligheter till delaktighet och aktivitet till skolans storlek. Han hävdar att mindre skolor stimulerar till större engagemang i olika verksamheter än större skolor, eftersom fler elever får möjlighet att delta när sammanhanget är mindre.

> I mindre skolor liksom på mindre orter är förväntningarna större på att alla ska delta. Att dela upp de jättestora skolorna eller ordna mindre ”skolor inom skolan” skulle med säkerhet ge utdelning i form av större socialt kapital. (Putnam 2006, s. 426)

Liksom Putnam (2006) betonar Hargreaves (2004) att utvecklingen av socialt kapital är en central uppgift för skolan. ”Socialt kapital är beroende av socialt lärande, varav en stor del sker på informell väg”, hävdar Hargreaves (2004, s. 85). Han ifrågasätter den ökande fokuseringen på elevernas prestationer och menar att elever behöver utveckla förmågan att bilda nätverk och skapa relationer. Hargreaves ser en risk i att elever, om de inte får socialt kapital genom lärare, skolor och samhällen, i stället söker sig till subkulturer.

Utifrån både utbildningens historia och de nuvarande debatterna om små skolors existens kan man sammanfattningsvis dra slutsatsen att jämlikhetsaspekten innefattar åtminstone följande implicita frågor:

Innebär jämlikhet:

- Att ge alla lika mycket?
- Att stöda dem som fått mindre och ge dem mer?
- Att jämna ut skillnader?
- Att tillgången är lika?
- Att alla deltar lika mycket?
- Att alla presterar lika?
- Att områden har likadana möjligheter?
- Att individer har likadana möjligheter?
- Att inget ska få kosta mer?

Folkbildningstanken

En annan grundsten i den finländska utbildningen är folkbildningstanken. Idéerna om folkbildning aktualiserades i hela västvärlden under 1800-talet och som drivkrafter fungerade demokratitanken, nationalism eller filantropi. Många av de finländska små byskolorna är tidigare folkskolor, grundade i slutet av 1800-talet eller början av 1900-talet. Folkskolan föddes ur målet att skapa ett enat folk och upphäva klassgränser, samt lägga grunden för högre utbildning, medan läroverken tillgodosåg borgerskapets behov. Parallellskolesystemet fungerade enligt Brunell (2002, s. 2) som ett ”socialt och regionalt sorteringsverk”. Förhållandena på landsbygden förbättrades när det år 1898 utfärdades en förordning som stadgade att landskommuner var skyldiga att inrätta folkskolor så att skolvägens längd inte skulle överstiga fem kilometer. Dessa riktlinjer behölls i Finlands lagstiftning fram till år 1993 (Regeringens proposition till riksdagen med förslag till lagar om ändring av § 8 och § 85 grundskolelagen, 1993). De flesta byskolorna på landsbygden har sitt ursprung i slutet av 1800-talet eller början av 1900-talet och har vuxit samman historiskt och kulturellt med bygden (Karlberg-Granlund, 2009).

Under 1970-talet lades grunden för en enhetsskola – grundskolan för alla, både på landsbygden och i städerna – som skulle ge jämlika möjligheter oavsett socioekonomisk bakgrund eller boningsort. Utbildningen skulle i stort sett vara likadan för samtliga elever. Genom att grundskolnätet skulle vara tillräckligt tätt, skulle alla få möjlighet till skolgång nära hemmet. Även skolor med mycket lågt elevantal, så kallade enlärarskolor, tilläts fortsätta med dispens (Ahonen, 2003; Brunell, 2002; Karlberg-Granlund, 2009).

Också inom folkbildningsidealet finns inbyggda motsättningar, till exempel frågan om alla ska ha rätt till utbildning och bildning, och om samhällets intressen eller individens intressen är det centrala. Det finns även konflikter mellan idealen frihet, valfrihet och jämlikhet (Ahonen, 2003). Hur ska utbildningsorganisationen utformas för att säkerställa jämlikhet och allas möjligheter till utbildning, och är större skolor bättre än små? Detta är några exempel på implicita frågor som aktualiseras inom folkbildningsidealet.

Innebär folkbildning:

- Allas rätt till utbildning och/eller bildning?
- Samhällets intresse och/eller individens intresse?

- Frihet och/eller jämlikhet?
- Lika och/eller olika organisation och struktur?
- Decentralisering och/eller centralisering?

De inneboende spänningsförhållandena mellan olika tolkningar av jämlikhetens och folkbildningens innebörd blir särskilt tydliga i relation till gallringar i skolnäten. Mindre skolor i periferin stängs och undervisningen centraliseras till större enheter i namn av likvärdighet, då inget ska få kosta mer än något annat. De implicita frågorna kan liknas vid antinomier, det vill säga att två sanningar, som båda på något sätt är riktiga, ändå motsäger varandra och skapar grund för konflikter. En god och långsiktig lösning skulle kräva att båda sidorna i en antinomi möts på ett tillfredsställande sätt (Bruner, 2002; Schumacher, 1973).

Effektivitetstänkande i offentliga sektorer

Under 1990-talet infördes ett effektivitetstänkande i de offentliga sektorerna, och även inom utbildningen. Det byggde på antagandet att den offentliga sektorn var ineffektiv och slösade med resurser (Ahonen, 2003). I den finländska utbildningslagstiftningen från 1999 framkom ett tydligt skifte i målsättningar inom grundutbildningen, då skolan blev en resultatenhet som skulle producera utbildningstjänster (Ahonen, 2003, s. 195). Det finns dock olika synsätt på vad effektivitet innebär i människonära sektorer. Tolkningarna av effektivitet omfattar exempelvis både utbildningens produktivitet, lönsamhet och kvalitet, och varierar dessutom beroende på om man ser till processen som helhet eller till resultaten, konstaterar Oravakangas (2005). I media betonas kostnadseffektivitet och goda inlärningsresultat, i den offentliga politiska retoriken skolsystemets effektivitet och internationell konkurrenskraft, medan lärare i sin tur närmar sig begreppet utifrån undervisningens och fostrans realiteter. Enligt Oravakangas verkar lärarnas tolkning av vad effektivitet innebär vara bredare än den samhällsaktuella definitionen. I ett effektivitetsfokuserat tänkande är mätbarheten central för att säkerställa maximal kostnadseffektivitet och god kvalitet. Samtidigt finns inbyggda frågeställningar i begreppet.

Innebär effektivitet:

- Kostnadseffektivitet?
- Goda resultat?
- Internationell konkurrenskraft?
- Produktivitet?
- Lönsamhet?
- Kvalitet?

Konflikten om skolan som bildningsinstitution eller skapare av ekonomiskt kapital kan spåras ända tillbaka till 1800-talets olika ideal kring folkbildning: utbildning som individens plikt gentemot nationen och för nationens bästa, eller utbildning som mänsklig rättighet (Snellman versus Cygnaeus, se Ahonen, 2003). Om skolan i första hand inriktas på mätbara resultat i fråga om ekonomi och lönsamhet på kort sikt, blir en naturlig konsekvens att skolor jämförs utifrån deras kostnader. De finländska kommunernas frihet och ansvar att styra den grundläggande utbildningen och fördela de ekonomiska resurserna infördes samtidigt som Finland genomgick en ekonomisk nedgång under 1990-talet, vilket påverkade den offentliga ekonomin. Detta skedde parallellt med en generell inriktning på ökad marknadsstyrning och effektivering av den offentliga sektorn, kallad New Public Management (NPM) (Solstad & Karlberg-Granlund, 2020). Sparkraven skapade dilemman angående hur de ekonomiska resurserna skulle fördelas för att räcka till inom kommunernas olika sektorer, eftersom öronmärkning av statsanslag frångicks. Inom utbildningen resulterade detta i nedläggningar av hundratals skolor på landsbygden. I städerna ledde utvecklingen till att skolor konkurrerade om sina så kallade ”kunder” (Ahonen, 2003, s. 158–159).

Samma utvecklingslinjer har fortsatt under hela 2000-talet. När statsanslagen för kommuner med små skolor, det så kallade småskoletillägget, upphörde 2006 ledde detta till en våg av skolstängningar. Många elevers skolvägar och skolresetider blev därmed längre, vilket aktualiserade frågan om utbildningens uppgift är att förvara eleverna och transportera dem långa sträckor som tar mycket tid i anspråk, eller att ge barnen maximala möjligheter att växa och utvecklas både genom meningsfull tid i skolan och genom tid för fritidsaktiviteter, hemuppgifter och vila (Karlberg-Granlund, 2009). Den

ekonomiska nedgången har återigen aktualiserat behovet av värdediskussioner om utbildningens strukturer och tillgänglighet (se exempelvis Nyberg, 2026).

Kvalitet inom utbildning

Parallellt med effektiveringen av utbildningen har behovet att trygga kvaliteten vuxit fram. Vad innebär kvalitet? Är kvalitet enbart kopplad till elevernas kunskapsmässiga resultat, eller handlar det också om skolans klimat som helhet? Brunell (2007, s. 128) visar att goda resultat i kunskapstest eller höga ambitioner om vidareutbildning efter grundskolan inte är nödvändiga för ett gott skolklimat. Däremot är ett gott klimat förknippat med att eleverna har god självkänsla, god koncentration i skolarbetet och en känsla av stolthet över den egna skolan. Frågan om vad som är god kvalitet inom utbildningen omfattar även vilken kunskap och kompetens som är värdefull. Hur värderas elevernas hembakgrund? Hur kan alla elever ges goda möjligheter att utvecklas? Med stöd av teorier om barns utveckling och lärande (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bruner, 2002; Dewey, 1997; Hargreaves, 1998; Korpinen, 2010; Noddings, 2001; Putnam, 2006) aktualiseras exempelvis följande frågor:

Innebär kvalitet:

- Mätbara resultat?
- Elevernas självkänsla?
- Skolans klimat?
- Trygghet, tillhörighet, gemenskap?
- Omsorg?
- Geografisk och social närhet?
- Lärares professionella kompetens?

Under 2010-talet aktualiserades ett kvalitetstänkande inom den grundläggande utbildningen, med betoning på lokalt kvalitetsarbete. Undervisnings- och kulturministeriet färdigställde kvalitetskriterier (2012, s. 9) med fokus på att ”stödja hög kvalitet och ett mångsidigt utbud inom utbildningen samt att tillgodose barns och ungas utbildningsmässiga och kulturella rättigheter oberoende av bostadsort, språk och ekonomisk situation”. Kriterierna är vägledande för hur verksamheten bör utformas.

Enligt Lagen om den grundläggande utbildningen (1998/628, § 6) ska undervisningen i kommunen ordnas i en *närskola* så ”att elevernas resor, med hänsyn till bebyggelsen, skolornas och andra undervisningsplatsers placering samt kommunikationerna, är så trygga och korta som möjligt”. Om elever i den grundläggande utbildningen har längre än fem kilometer till skolan har de rätt till fri transport. Den dagliga skolresan, inklusive väntetider, får ta högst två och en halv timme för elever som är 12 år eller yngre. För elever som fyllt 13 år vid läsårets början får skolresan ta högst tre timmar.

Som nämnts ovan medförde det förändrade statsandelssystemet att de öronmärkta statsanslagen för små skolor togs bort 2006 (Kalliomäki, 2006). Lehtonen (2021) förespråkar nu i en artikel i *Journal of Rural Studies* att det ekonomiska understödet till kommuner med små skolor borde återinföras för att motverka regional ojämlikhet. För många barn är den så kallade ”närskolan” belägen så långt bort att deras skolresetid, inklusive väntetider, blir för lång i förhållande till vad Lagen om grundläggande utbildning stipulerar.

I en ny vision för den finländska utbildningen 2045 betonas att ”bildning, jämlikhet, en forskningsbaserad och långsiktigt stabil utveckling av utbildningssystemet samt ett starkt förtroende för lärarna och skolan är grundläggande styrkor som landet behöver slå vakt om” (Undervisnings- och kulturministeriet, 2026, s. 14). Lärarnas kompetens ses som en av garantierna för god utbildning för alla. Det anses även viktigt att ”trygga skolans sociala betydelse och elevernas välbefinnande även i glesbygden” (Undervisnings- och kulturministeriet, 2026, s. 101). Möjligheterna med distansundervisning som komplement i glesbebyggda områden diskuteras, samtidigt som lärarens fostrande roll fortsättningsvis betonas.

Den forskningsbaserade akademiska lärarutbildningen är ett kännetecken för den finländska utbildningen. Lärarna har en nyckelroll i att främja god undervisning överallt i landet, både i centrum och periferi. För att lyckas behöver de ha en gott kunnande, förmåga att utvecklas och leda utveckling, skapa goda relationer till elever och hem, samt visa omsorg (Hansén & Eklund, 2014; Karlberg-Granlund, 2019; Noddings, 2001).

Lärare och rektorer är dock pressade när de ekonomiska resurserna minskar, samtidigt som elevernas behov är stora och arbetsbördan ökar. Det är avgörande att skolpersonalen får skräddarsytt stöd. Utmaningen ligger i att finna en hållbar balans mellan krav, mål och resurser (Karlberg-Granlund, 2019, 2021). Samarbete och nätverk mellan rektorer och lärare i små glesbygds-

skolor behöver utvecklas i de nordiska länderna, och har redan förverkligats, exempelvis genom Glesbygdsskolenätverket i Sverige (Diehl & Pettersson, kapitel i denna bok; Lund & Karlberg-Granlund, 2023).

Hållbar utveckling

Parallellt med effektivitets- och kvalitetstänkandet betonas idag hållbar utveckling, inte bara inom utbildningen utan inom alla sektorer. Hållbar utveckling innebär enligt den så kallade Brundtland-kommissionen från 1987 att man tillgodoser denna generations behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att få sina behov tillgodosedda. Begreppet hållbarhet är omfattande och rymmer många tolkningar. En finländsk kommission för hållbar utveckling tillsattes av regeringen 1993 och har sedan dess arbetat för hållbar utveckling ur ekologisk, social och ekonomisk synvinkel. År 2006 publicerade kommissionen en strategi för att främja hållbar utveckling specifikt inom utbildningen. I strategin betonades att framtiden behöver byggas på en hållbar grund genom helhetssyn och samarbete, och att fokus skulle förskjutas från miljöfostran till en integrering av hållbarhetstänkandet i alla ämnen. Målet är ett samhälle där människor överväger ekologiska, ekonomiska, sociala och kulturella effekter av sina handlingar och val, och ”värnar om människans fysiska, psykiska, sociala, kulturella och ekonomiska välfärd utan att pruta på naturens mångfald och naturresurserna och utan att överexploatera naturen” (Finlands kommission för hållbar utveckling, 2006, s. 18). I den senaste strategin för åren 2022–2030 betonar kommissionen att alla ska ha tillgång till utbildning oavsett bostadsort och familjebakgrund, och att även vuxna ska ges möjlighet att utbilda sig och lära sig nytt.

Utbildningssektorn är en integrerad del av samhället som helhet, även om sektortänkandet ofta har lett till att helhetssyn och långsiktiga perspektiv saknas. Effekterna av nedskärningar inom skolsektorn blir dessutom tydliga först efter flera år. Ett hållbarhetstänkande kräver en helhetssyn på samhället, både nu och i framtiden, samt på ekologiska, sociala, politiska, kulturella och ekonomiska frågor. Magee och kolleger (2013) efterlyser en tidsmässig och rumslig dimension i hållbarhetstänkandet. De menar att frågor måste vägas utifrån deras påverkan i nutid, nära i tid eller långt in i framtiden, och om de berör det lokala grannskapet, regionen, nationen eller globalt. Medborgarnas, barnens och de ungas möjligheter till delaktighet är en viktig

del i detta tänkande, vilket även Finlands kommission för hållbar utveckling (2006) lyfter fram.

Vad innebär då hållbarhet inom den grundläggande utbildningen och inom lärarnas professionella utveckling? Följande frågor aktualiseras när hållbarhetstänkandet speglas i den lilla skolans kontext och analyseras utifrån hur hållbarhet kan främjas ur ett helhetsperspektiv i överensstämmelse med internationella konventioner (FN:s förklaring om de mänskliga rättigheterna, 1948; UNESCO EfA Dakar Framework for Action, 2000; WHO Ottawa charter, 1986).

Innefattar hållbarhet:

- Social, ekologisk, ekonomisk, politisk och kulturell hållbarhet?
- Elevernas och personalens välmående och kunskap?
- Befolkningens välmående och kunskap?
- Samhällets fortbestånd och välfärd
- Framtidshopp

I en analys av debattmaterial från Borgå, där flera skolor hotades av nedläggning, framkom att skolan fungerar som en symbol för befolkningens likvärdighet både i centrum och periferi (Karlberg-Granlund 2009). Den lilla lokala skolans existens skapar framtidshopp. Magee med kolleger (2013) mäter urban hållbarhet även med utgångspunkt i befolkningens möjligheter att påverka och benämner detta politisk hållbarhet. En annan viktig aspekt som lyfts fram är hälsoaspekterna – hur påverkar olika beslut befolkningens hälsa som helhet, och särskilt barns och ungas hälsa? WHO:s Ottawa Charter betonar att hälsofrämjande insatser behöver prioriteras och beaktas inom alla sektorer.

Hargreaves och Fink (2008) ifrågasätter i sin bok om hållbart ledarskap den oreflekterade betoningen på att ständigt bli bättre och större, konsumera mer och växa. Allt hänger samman – människor, samhällen och natur. I en urbaniserad värld behöver balansen mellan livets olika aspekter, och samhället och naturen, återerövras. Strävan efter hållbarhet måste börja med oss själva. Hargreaves och Fink (2004, s. 85) konstaterar: ”Utbildningsväsendets svar på de tidiga tonårens ångest ligger i första hand inte i utökade kursplaner, utan i en starkare gemenskap.”

Finlands kommission för hållbar utveckling (2006, s. 33) lyfte redan för 20 år sedan fram vikten av delaktighet och utveckling, och ville vidga lärmiljöerna till det övriga samhället genom samarbete och nätverksbildning. Undervisningen i små skolor och sammansatta klasser har möjlighet att inriktas på hållbarhet genom ett holistiskt synsätt på individen, integrering av läroämnen och förankring av undervisningen i autentiska lärmiljöer, vilket gynnar meningsfullt lärande (Karlberg-Granlund 2009; Krogh & Jolly 2012; Rønning et al., 2003; Solstad 2003). Detta är också i linje med den nya visionen för den finländska grundskolan 2045 (Undervisnings- och kulturministeriet, 2026).

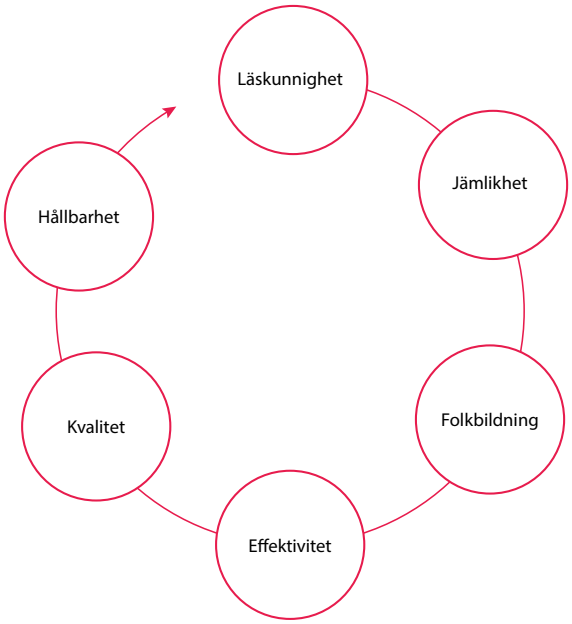
Konklusioner

För att förstå utbildningens utvecklingsbehov idag behöver vi förstå historien och de värderingar som utgör grunden för utbildningssystemet. Vilka värderingar bygger vi på, var befinner vi oss idag och vart är vi på väg? Genom den tillbakablick som gjorts i detta kapitel, samt fokuseringen på implicita frågor inom utbildningens grundläggande värderingar, kan slutsatsen dras att *hållbarhet inför framtiden* behöver inrymma en betoning på *både* läskunnighet (literacy), jämlikhet, folkbildning, effektivitet, kvalitet och hållbarhet. Vi kan inte lämna dessa grundvärderingar bakom oss och tänka att de tillhör en svunnen tid; deras innebörd behöver kontinuerligt aktualiseras (se Figur 3.1 och Tabell 3.1).

I varje tid behöver vi gräva djupare och reflektera över vilken grund vi står på. Varför existerar utbildningsinstitutionerna i den form vi ser idag, och hur ska vi gå vidare? De grundvärderingar som identifierats rymmer inbyggda frågor och konflikter, vilka genom decentralisering flyttas till den lokala nivån, det vill säga kommunerna. Kommunsektorn är dessutom i förändring genom kommunreformer. Därför skulle en *värdediskussion* om den finländska utbildningen och de små skolornas existens behöva lyftas till en högre nivå, där både det lokala planet med skolor, familjer och samhällen samt de statliga myndigheterna och beslutsfattarna inkluderas. Om strukturen fjärmas från

innehållet och reduceras till en ekonomisk fråga i kommunerna, riskerar även livskraftiga skolor att stängas. Strukturerna, läroplanens innehåll och framtidsvisionerna måste harmoniera; annars finns det en risk att utbildningen inte kan uppnå jämlikhet (Suortti, 2002).

Figur 3.1
Att skapa hållbarhet inför framtiden.



Parallellt med begreppet värdediskussion vill jag lyfta fram begreppet *dialog*. Dialog innebär att lyssna och tala i en tvåvägskommunikation. I dialog ingår ett möte mellan olika synsätt och värderingar. Enligt Bohm, som skrivit klassikern ”On dialogue” (1996), är dialog som ett spel där man inte spelar mot varandra utan *med varandra* – ingen enskild vinner eller förlorar, utan alla vinner tillsammans på de insikter man får. I dialog *skapar man något nytt tillsammans*.

Tabell 3.1
Värderingar och implicita frågor i den finländska utbildningen idag.

Värderingar och implicita frågor i den finländska utbildningen					
Vad betyder läskunnighet och ”literacy” idag?	**Vad betyder jämlikhet idag?**	**Vad betyder folkbildning idag?**	**Vad betyder effektivitet idag?**	**Vad innebär kvalitet idag?**	**Vad innebär hållbarhet idag?**
Vilken baskunskap och kompetens är viktig inför framtiden? Vem definierar vilken baskunskap och kompetens som är viktig?	Att ge alla lika mycket? Att stöda dem som fått mindre och ge dem mer? Att jämna ut skillnader? Att tillgången är lika? Att alla deltar lika mycket? Att alla presterar lika? Att områden har likadana möjligheter? Att individer har likadana möjligheter? Att inget ska få kosta mer?	Allas rätt till utbildning och/eller bildning? Samhällets intresse och/eller individens intresse? Frihet och/eller jämlikhet? Lika och/eller olika organisation och struktur Decentralisering och/eller centralisering?	Kostnadseffektivitet? Goda resultat? Internationell konkurrenskraft? Produktivitet? Lönsamhet? Kvalitet?	Mätbara inlärningsresultat? Elevernas självkänsla? Skolans klimat? Trygghet, tillhörighet, gemenskap? Omsorg? Geografisk närhet? Lärares professionella kompetens?	Social, ekologisk, ekonomisk, politisk och kulturell hållbarhet? Elevernas och personalens välmående och kunskap? Befolkningens välmående och kunskap? Samhällets fortbestånd och välfärd? Framtidshopp?

Den lilla skolan är en nordisk angelägenhet, men berör även utbildningsvärderingar i västvärlden i stort. Den lilla skolan är central för att främja läskunnighet globalt och skapa möjligheter för alla barn att få utbildning. Solstad, Leka och Sigsworth (2012) betonar i sin skrift *Reaching out* att utbildningens kvalitet är avgörande och en större fråga än skolors storlek. Undervisning behöver ordnas på ett ändamålsenligt sätt även i områden med få elever och begränsade transportmöjligheter. Detta är särskilt viktigt för flickors möjligheter att gå i skola i utvecklingsländer. Författarna konstaterar att ”when children are unable to reach the school, the school provision must be organized in

such a way that basic education reaches the children" (Solstad et al., 2012). De förespråkar att nätverk av skolor bör skapas med små en- eller tvålärarskolor, så att barnen kan promenera till skolan.

Också de nordiska länderna är tämligen glesbebyggda. Det är därför inte möjligt att likrikta utbildningen genom att eftersträva ett visst genomsnittligt elevantal i varje skola. Utbildning behöver organiseras på olika sätt i olika kontexter för att främja jämlikhet. För att skapa hållbarhet inom utbildningen krävs en helhetssyn och åtgärder som stärker barns, ungas och vuxnas delaktighet i beslut som påverkar deras miljö, med fokus på hälsa, välfärd och utveckling.

Samhällets förändringar leder till strukturella omvandlingar. I kölvattnet av dessa förändringar uppstår dock konsekvenser som inte är helt överblickbara. En jämlik, hållbar, kvalitativ och högtstående utbildning i alla delar av landet är en alltför viktig fråga för att styras enbart av ekonomiska realiteter. Det behövs långsiktighet och en gemensam vision. I ett helhetsperspektiv måste skolan som skapare av identitet och främjare av tillhörighet och livskvalitet beaktas mer, vilket Hyyppä (2002, 2005) beskrev som finlandssvenskarnas styrka. Skolan och även själva skolbyggnaden har både en pedagogisk och socialt sammanlänkande funktion, som centrum för fritidsverksamhet och som förmedlare av socialt kapital (Karlberg-Granlund, 2009; jfr. Putnam, 2006). En hållbar strukturell utveckling handlar om att skapa goda miljöer för människor – barn, unga och vuxna – att växa.

Referenser

Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? [En gemensam skola. Jämlikhet eller likriktning?]* Vastapaino.

Anderson, M., Davis, M., Douglas, P., Lloyd, D., Niven, B. & Thiele, H. (2010). *A collective act. Leading a small school*. Australian Council for Educational Research.

Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *50*(3), 229–243. https://doi.org/10.1080/00313830600743258

Autti, O. & Bæck, U.-D. K. (2021). Rural teachers and local curricula. Teaching should not be a bubble disconnected from the community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(1), 71–86. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659399

Basu, R. (2007). Negotiating acts of citizenship in an era of neoliberal reform: The game of school closures. *International Journal of Urban and Regional Research*, *31*(1), 109–127.

Berg, G. (1986). *Lokal skolutveckling. En fråga om att kunna men inte vilja och att vilja men inte kunna*. Uppsala Gruppen.

Berg, G. (1991). *Analys av en skolas kultur i ett utvecklingsperspektiv*. Uppsala Gruppen.

Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer.* Studentlitteratur.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of Child Psychology. Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (s. 993–1028). John Wiley & Sons.

Brunell, V. (1998). Nya skollagar för frihet, jämlikhet…. *Kasvatus*, *29*(4), 353–357.

Brunell, V. (2002). *Jämlikhet i ett finlandssvenskt perspektiv*. https://www.ktl.jyu.fi/arkisto/arkisto/vikbrujp.htm

Brunell, V. (2007). *Klimat och resultat i den finlandssvenska grundskolan – en fördjupad analys av PISA 2003*. Svenska kulturfonden.

Bruner, J. (2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning.* (S. Andersson, Övers.). Bokförlaget Daidalos.

Bæck, U.-D. (2016). Rural location and academic success – Remarks on research, contextualisation and methodology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *60*(4), 435–448. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024163

Carnoy, M. (2004). Education for All and the quality of education: a reanalysis. I *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005*. Unesco.

Comenius, J. A. (1989). *Didactica magna: Stora undervisningsläran* (T. Kroksmark, Trans.). Daidalos. (Originalverket publicerades 1632).

Corbett, M. & Donehower, K. (2017). Rural literacies: Toward social cartography. *Journal of Research in Rural Education*, *32*(5), 1–13. https://www.proquest.com/scholarly-journals/rural-literacies-toward-social-cartography/docview/1923218806/se-2

Dewey, J. (1997). [1916]. *Demokrati och utbildning* (N. Sjödén, Övers.). Daidalos.

Finlands kommission för hållbar utveckling. (2006). *Strategi och verksamhetsplan för fostran och utbildning i hållbar utveckling 2006–2014.* Kommission för hållbar utveckling, utbildningsavdelningen. http://www.oph.fi/publikationer/2006/strategi_och_verksamhetsplan_for_fostran_och_utbildning_i_hallbar_utveckling_2006-2014

Finlands kommission för hållbar utveckling. (2022). Strategin för kommissionen för hållbar utveckling 2022–2030: Ett välmående Finland som tar globalt ansvar och tryggar naturens bärkraft. I *Statsrådets kanslis publikationer 2022:11*. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-052-3

Förenta Nationerna. (1948). *FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna*. https://um.fi/documents/35732/0/UDHR_ruotsinnos.pdf/5602c85e-1de9-c0a3-22f0-1475c41eadc4?t=1701958474644

Förenta Nationerna. (2015). *Agenda 2030.* https://kestavakehitys.fi/sv/agenda20301

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

Hansén, S.-E. & Eklund, G. (2014). Finnish teacher education – challenges and possibilities. *Journal of International Forum of Educational Research*, *1*(2), 1–12.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan* (G. Sandin, Overs.). Studentlitteratur.

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället.* (S. Andersson, Overs.). Studentlitteratur.

Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv* (P. Wadensjö, Overs.). Studentlitteratur.

Hofstede, G. (1991). *Organisationer och kulturer – om interkulturell förståelse.* Studentlitteratur.

Hyyppä, M. T. (2002). *Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys. [Livskraft från gemenskapen. Socialt kapital och hälsa].* PS-kustannus.

Hyyppä, M. T. (2005). *Me-hengen mahti. [Vi-andans makt].* PS-kustannus.

Kalliomäki, A. (2006). *Undervisningsministerns svar på skriftligt spörsmål i riksdagen SS 531/2006.* http://www.eduskunta.fi

Karlberg-Granlund, G. (2009). *Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur.* [Doktorgradsavhandling, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Åbo Akademis förlag]. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-458-6

Karlberg-Granlund, G. (2010). Pienuuden suuruus – myytti vai totuus? [Litenhetens storhet – myt eller verklighet?]. I E. Korpinen (Red.), *Eläköön kyläkoulu!* [Leve byskolan!] (s. 49–61). PS-kustannus.

Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, *72*, 293–305. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.017

Karlberg-Granlund, G. (2021). Att utveckla och utvecklas i läraryrket. I M. Uljens & A.-S. Smeds-Nylund (Red.), *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (s. 225–250). Studentlitteratur.

Karlberg-Granlund, G. (2023). The heart of the small Finnish rural school: Supporting roots and wings, solidarity and autonomy. I K. E. Reimer, M. Kaukko, S. Windsor, K. Mahon & S. Kemmis (Red.), *Living well in a world worth living in for all. Volume 1: Current Practices of Social Justice, Sustainability and Wellbeing* (s. 47–67). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9_4

Karlberg-Granlund, G. & Pastuhov, A. (In review). Identifying historical values and contemporary questions in Finnish basic education and small rural schools. I L. Lasselle, J, Lucio, M. Fuqua & R. Garcia (Red.), *Handbook on communities, families and organisations in educational research.* Bloomsbury.

Kommunförbundet. (2021). *Beslutsförfarandet vid ändringar i skolnätet.* https://www.kommunforbundet.fi/publikationer/2021/2096-beslutsforfarandet-vid-andringar-i-skolnatet

Korpinen, E. (Red.). (2010). *Eläköön kyläkoulu! [Leve byskolan!]* PS-kustannus.

Krogh, E. & Jolly, L. (2012). Relationship-based experiential learning in practical outdoor tasks. I A. E. J. Wals & P. Blaze Corcoran (Red.), *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Academic publishers.

Lagen om grundläggande utbildning 1998/628. (1998). https://www.finlex.fi/sv/lagstiftning/1998/628

Lanas, M., Rautio, P. & Syrjala, L. (2013). Beyond educating the marginals: Recognizing life in Northern rural Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *57*(4), 385–399. https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656283

Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. (1986). *Pieni koulu. Kunnallisen koulutoimen kehitys. Opetus pienissä kouluissa. [Den lilla skolan. Det kommunala utbildningsväsendets utveckling. Undervisning i små skolor].* Kunnallispaino.

Lehikoinen, A., Kalenius, A. & Bernelius, V. (2023). *Försämrade PISA-resultat utmanar skolan och samhället.* Undervisnings- och kulturministeriet. https://okm.fi/sv/-/forsamrade-pisa-resultat-utmanar-skolan-och-samhallet

Lehtonen, O. (2021). Primary school closures and population development – Is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not? *Journal of Rural Studies*, *82*, 138–147. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.01.011

Lobato, I. R. & Bernelius, V. (2023). Divided cities – divided schools? School segregation and the role of needs-based resource allocation in Finland. I M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (Red.), *Finland's famous education system. Unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_14

Lund, S. & Karlberg-Granlund, G. (2023). Making rural areas attractive for teachers and principals: Putting rural educational settings on the agenda. *Nordic Studies in Education / Nordisk Pedagogik*, *43*(2), 181–196. https://doi.org/10.23865/nse.v43.3983

Magee, L., Scerri, A., James, P., Thom, J. A., Padgham, L., Hickmott, S., Deng, H. & Cahill, F. (2013). Reframing social sustainability reporting: towards an engaged approach. *Environment, Development and Sustainability*, *15*, 225–243.

Noddings, N. (2001). The caring teacher. I V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (4. utg., s. 99–105). American Educational Research Association.

Nyberg, B. (2026). Alla skolor kan inte bevaras – men alla är mer än en skola. *Vasabladet*. https://www.vasabladet.fi/vora/alla-skolor-kan-inte-bevaras-men-alla-ar-mer-an-en-skola/

Oravakangas, A. (2005). *Performance-oriented school? Philosophical observations on the problematics of school effectiveness in Finnish society.* [Doktorgradsavhandling]. University of Jyväskylä, Faculty of Education. Chydenius Institute, Kokkola University Consortium.

Putnam, R. D. (2006). *Den ensamme bowlaren. Den amerikanska medborgarandans upplösning och förnyelse* (M. Eklöf, Övers.). SNS Förlag. (Ursprungligen publicerad 2000)

Regeringens proposion till riksdagen med förslag till lagar om ändring av 8 och 85 §§ grundskolelagen, RP 82/1993. (1993). *Regeringens proposion till riksdagen med förslag till*

lagar om ändring av 8 och 85 §§ grundskolelagen, RP 82/1993. https://www.finlex.fi/sv/regeringspropositioner/1993/82

Rontu, E. (2024). Arvot ja aatteellinen muutos koulutuspolitiikassa [Värderingar och värdeförändring inom utbildningspolitiken]. *Kasvatus & Aika*, *18*(2), 40–62. https://doi.org/10.33350/ka.109509

Rønning, W., Solstad, K. J. & Øines, T. (2003). *Det trengs ei hel bygd for å oppdra et barn.* Nordlandsforskning. http://www.nordlandsforskning.no/publikasjoner/rapporter/det-trengs-ei- hel-bygd-for-a-oppdra-et-2.html

Sahlberg, P. & Cobbold, T. (2021). Leadership for equity and adequacy in education. *School Leadership & Management*, *41*(4–5), 447–469. https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1926963

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Schumacher, E. F. (1973). *Litet är vackert* (J. Järnebrand, Övers.). Bokförlaget Prisma.

Solstad, K. J. & Karlberg-Granlund, G. (2020). Rural education in a globalized world: The cases of Norway and Finland. I C. Gristy, L. M. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place* (s. 49–76). Information Age Publishing.

Solstad, K. J. & Solstad, M. (2025). *Små skolar og kortreiste elevar. – Til det beste for elevar, bygdesamfunn og land*. Oplandske Bokforlag. https://doi.org/10.60725/whq0-hz59

Solstad, K. J. (1997). *Equity at risk. Planned educational change in Norway: Pitfalls and progress.* Scandinavian University Press.

Solstad, K. J. (Red.). (2003). *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97. Slutrapport for prosjektet "Likeverdig skole i praksis"*. Nordlandsforskning. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011083006026

Solstad, K.-J., Leka, W. & Sigsworth, A. (2012). *Reaching out. The place of small multi-grade schools in developing countries: The case of Ethiopia*. Unesco project, Addis Abeba. https://oplandskebokforlag.no/produkt/reaching-out/

Suortti, J. (2002). Opetussuunnitelmauudistukset. [Förnyelsen av läroplaner]. *Kasvatus*, *33*(4), 335–337.

Suortti, J. (2003). Pedagogiikka, tiede ja traditio Amos Comeniuksen näkökulmasta. [Pedagogik, vetenskap och tradition ur Amos Comenius perspektiv]. I J. Sjöberg, H. Andersson & O. Björkqvist (Red.), *Läraren och pedagogiken. Festskrift tillägnad S.-E. Hansén.* (s. 83–92). Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

Tantarimäki, S. & Törhönen, A. (2020). Inclusive and collaborative school network planning in Finland: A critical process for rural schools. I C. Gristy, L. M. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place* (s. 259–282). Information Age Publishing.

Tantarimäki, S. (2011). *Mitä lakkautuksista opimme? Kyläkoulun lakkauttamisen perusteet, prosessi, säästöt ja vaikutukset viimeaikaisessa keskustelussa. [Vad lärde vi oss av nedläggningarna? Orsaker, processer, inbesparingar och effekter av nedläggningar av byskolor i de senaste diskussionerna]*. Åbo universitet.

Umeå Universitet. (u.å.). *Glesbygdsskolenätverket (u.å.)*. https://www.umu.se/forskning/projekt/glesbygdsskolepedagogik/

Undervisnings- och kulturministeriet. (2012). *Kvalitetskriterier för den grundläggande utbildningen. Kvalitetskriterier för den grundläggande utbildningen, morgon- och eftermiddagsverksamheten inom den grundläggande utbildningen och för skolans klubbverksamhet.* Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2012:30. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75310/okm30.pdf

Undervisnings- och kulturministeriet. (2026a). *Grundskolan 2045: För livet. Vision för den finländska grundskolan.* Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2026:8. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-045-3

Undervisnings- och kulturministeriet. (2026b). *Ordnande av grundläggande utbildning i förändring. Slutrapport från den arbetsgrupp som utrett befolkningsutvecklingens utmaningar inom den grundläggande utbildningen.* Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2026:14. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-021-7

UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147

Utbildningsstyrelsen. (2024). *Den grundläggande utbildningen*. https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen

Utbildningsstyrelsen. (2025). *Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen – Den grundläggande utbildningen*. https://www.oph.fi/sv/statistik/lagesoversikt-over-den-svenskspraka-utbildningen-den-grundlaggande-utbildningen

WHO. (1986). *The Ottawa charter.* World Health Organization. https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference

Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. AWE/Gebers.

Lillevik, R. (2026). Rive ned barrierer? Fjernundervisning i norsk og kanadisk skole. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 109–129). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840504

4

Rive ned barrierer?

Fjernundervisning i norsk og kanadisk skole

Raymond Lillevik

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Denne artikkelen undersøker hvordan fjernundervisning kan styrke utdanningssektoren i rurale områder ved å følge utviklingen i organisering og tilrettelegging av nettbasert opplæring i grunnskole og videregående skole i to canadiske provinser og i Norge. Canadas desentraliserte styringsstruktur gir provinser og territorier autonomi over utdanningssektoren, noe som resulterer i ulike politiske tilnærminger. Større provinser kan opprettholde flere leverandører av fjernundervisning, mens mindre jurisdiksjoner ofte er avhengige av ett eller to programmer. Til tross for slike forskjeller finnes det betydelige likheter i hvordan nettbaserte læringsmiljøer struktureres og støttes på tvers av landet. I Norge har fjernundervisning for grunnskoleelever vært sterkt begrenset, men nylige lovendringer skaper nye muligheter. Artikkelen identifiserer aspekter ved den canadiske erfaringen som kan være nyttige for Norge, særlig når det gjelder å styrke kapasiteten i skolesektoren og elevstøtte i rurale områder.

Nøkkelord: Fjernundervisning, utdanning i distriktene, grunnskole og videregående skole, utdanningspolitikk

Abstract: This article examines how distance learning can strengthen the education sector in rural areas by tracing the development of K–12 policies on the organization and facilitation of online education in two Canadian provinces and Norway. Canada's decentralized governance structure gives provinces and territories autonomy over education, resulting in diverse policy approaches. Larger provinces can sustain multiple distance education providers, while smaller jurisdictions often rely on one or two programs. Despite these differences, notable similarities exist in how online learning environments are structured and supported across the country. In Norway, policies have been very restricted on distance learning for primary and secondary students, but recent legislative change is creating new opportunities. The article identifies aspects of the Canadian experience that may be useful for Norway, particularly for improving educational capacity and student support in rural regions.

Keywords: Distance learning, rural education, primary and secondary education, education policies

Innledning

I kjølvannet av digitaliseringen har eksperter i Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) påpekt at fjernundervisning kan styrke skoler i distriktene, ettersom den kan bidra til å styrke rurale elevers evne til å konkurrere med elever i urbane områder ved å knytte elever direkte til læringsfellesskap (Echazarra & Radinger, 2019, s. 4). I de nordiske landenes nasjonale utdanningssystemer har situasjonen for fjernundervisning variert, og Norge har tidligere vært ganske restriktiv når det gjelder grunnskole og videregående skole for elever under 18 år. I 2024 utvidet imidlertid regjeringen mulighetene for denne formen for opplæring i opplæringsloven av 2024 (Opplæringsloven § 14-4).

Canada, derimot, har flere tiårs erfaring med å tilby fjernundervisning for grunnskole- og videregående elever. Til en viss grad kan rurale skoler på denne måten omgå kravet om å ansette erfarne og kvalifiserte lærere i fag som fremmedspråk, matematikk og naturfag, og dermed tilby et bredt spekter av kurs til sine elever (Mulcahy et al., 2016, s. 27). Selv om det finnes andre land med lignende erfaring med fjernundervisning i grunnopplæringen (f.eks. Australia og USA), har de kanadiske systemene vakt en viss interesse i norske medier i kjølvannet av den nye politikken på området (Eidse-Frænkel, 2024, s. 24–31). Finnes det for eksempel noen praksiser som kan være relevante i norsk sammenheng, særlig for distriktene?

Artikkelens forskningstema er derfor kanadisk og norsk politikk og organisering av fjernundervisning i grunnskole og videregående skole. Ved å analysere tre ulike offentlige dokumenter identifiserer og drøfter artikkelen noen aspekter der disse politikkområdene kan sammenlignes, med utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan er fjernundervisning organisert?
2. Hva er begrunnelsen for denne organiseringen?
3. Hvordan kan noe av denne kunnskapen og erfaringen fra Canada være nyttig i Norge?

Kontekst og konsept

Forskningslitteraturen – både kanadisk og internasjonal – bruker ulike begreper synonymt (og noen ganger samme begrep ulikt), slik som *distributed learning*, *online learning* eller *e-learning* (Barbour, 2018a, s. 2). Begrepet digitalisert utdanning omfatter generelt et bredt spekter av praksiser og et mangfold av materiell, ressurser, perspektiver og læringsmetoder. Digitalisering kan vise til nettbaserte kurs for asynkron læring, videokonferanser for synkrone (live) aktiviteter, nettartikler, YouTube-videoer, læringsfellesskap i sosiale medier og virtuelle erfaringer i nettspill eller VR-teknologier.

Kombinasjonen av nettbasert/fjernundervisning og undervisning i klasserom omtales vanligvis som «blended learning». Et norsk uttrykk kan kanskje være «hybrid» eller rett og slett «blandet undervisning», men siden uttrykket er såpass etablert på engelsk, er det «blended» som brukes i denne artikkelen. For små distriktskoler som ønsker å øke bredden i fagtilbudet, har «blended» læring og supplerende undervisning i form av fjernundervisning mange steder blitt et viktig verktøy. Derfor bruker denne artikkelen begrepet «fjernundervisning» i tråd med slik det står i lovverket, selv om den pedagogiske bruken av slik teknologi er langt mer kompleks enn uttrykket i snever forstand.

Når man undersøker utviklingen av fjernundervisning i grunnopplæringen i Canada og begrunnelsen for denne utviklingen, ser vi at det ikke finnes en nasjonal politisk strategi som har bestemt dagens praksis fra noen hovedstad. Bruken har vokst frem nedenfra som en grasrotbevegelse, noe som bidrar til å forklare variasjoner i politikk og finansiering. Administrasjon og styring av utdanning i Canada fremstår derfor som et komplekst bilde (Koole & Squires, 2021, s. 8–10; Pratt, 2018, s. 226). Når det gjelder fjernundervisning, har noen provinser et samlet provinsprogram, andre baserer seg på de ulike skoledistriktenes tilbud, og atter andre bruker kombinasjoner. Regelverket er ofte begrenset: Noen provinser har ingen formelle reguleringer, mens rundt en tredjedel bruker policydokumenter eller veilederdokumenter (Barbour & LaBonte, 2022a, s. 8).

Til tross for sin lange historie og utbredte bruk er fjernundervisning i Canada ikke uten problemer. Etter at noen foreldre krevde at all undervisning skulle tilbys som fjernundervisning under Covid-19, slo en domstol i Quebec i 2020 fast at undervisning ansikt til ansikt er å foretrekke fremfor full opplæring på distanse. Selv om dommen gjaldt om medisinsk anbefaling

var nødvendig for fritak fra fysisk skoleoppmøte, støttet retten seg på forskning som dokumenterte hindre knyttet til internettilgang, manglende sosialisering, skolers begrensede teknologiske ressurser og lærermangel. Retten påpekte også at fjernundervisning ikke kan anses som fullt ut sammenlignbart med klasseromsundervisning, og at det ikke finnes bevis for at fjernundervisning gir et bedre læringsmiljø enn hjemmeundervisning, som også er et alternativ i Canada (Di Cristofano & Thangarajah, 2022). I tillegg utfordres fjernundervisning av økonomiske problemer, motstand i skoleorganisasjonen, manglende strategier, tekniske ferdigheter, motivasjonsproblemer og utfordringer knyttet til administrasjon, teknologi og internett (Mulcahy et al., 2016, s. 29).

Likevel er fjernundervisning utbredt. Ontario – den mest folkerike provinsen – har flest registrerte elever i fjernundervisning, mens British Columbia har den høyeste prosentandelen av elever i slike tilbud. På grunn av Ontarios elevtall kan provinsen produsere flere læringsressurser enn de fleste andre, og skolemyndigheter andre steder tilpasser ofte Ontario-materiale til egne behov (Barbour, pers. komm., 20. februar 2023). Med rundt 7,6 % av landets elever i nettbaserte, fjern- eller «blended» programmer (2021) har Canada verdens høyeste andel elever i denne typen opplæring (Barbour & LaBonte, 2022a, s. 9). I British Columbia hadde andelen elever i nettundervisning passert 12 % allerede før pandemien, uten å inkludere «blended»-tilbud (Barbour & LaBonte, 2018, s. 603).

Mesteparten av fjernundervisningen i Canada foregår synkront og i mindre grad asynkront, for elever som på denne måten får undervisning i andre fag enn de får ved sin egen skole. Lærere utvikler gjerne innhold i distriktenes læringsplattformer (LMS), mens private leverandører tilbyr teknologi og faglig innhold (Barbour & LaBonte, 2018b, s. 602). Finansieringsmodellene varierer, men en kombinasjon av elevavgifter og offentlige midler er vanlig (Barbour, 2018a, s. i og 9).

Rekruttering av kvalifiserte lærere som kan utvikle digitalt innhold og anvende nettbaserte pedagogikker, er en utfordring (Barbour & LaBonte, 2018b, s. 611). Bare rundt 30 % av lærerutdanningene tilbyr praksiserfaringer med nettbasert eller «blended» undervisning (Archibald et al., 2020, s. 13). Lærerorganisasjoner og foreldre uttrykker bekymringer knyttet til elevstøtte og arbeidsforhold, særlig klassestørrelse. Ofte samarbeider den nettbaserte læreren med en lokal fasilitator, som kan være en lærer, bibliotekar eller assistent (Barbour, 2017, s. 2 og 6). Dette skiller seg fra fulltidfjernundervisning,

for eksempel ved bruk av hjemmeskole, som ikke er særlig utbredt i Canada (i motsetning til USA).

Unntatt fjernundervisning i samisk og undervisning til norske barn bosatt i utlandet har bruken av fjernundervisning i grunnopplæringen vært svært begrenset i Norge. I forberedelsene til ny opplæringslov (2024) publiserte Kunnskapsdepartementet en oversikt over forskning som begrunner lovforslaget. Departementet publiserte ikke bare høringsinnspillene, men la også frem egne vurderinger. Med henvisning til flere kunnskapssynteser (Ellis-Thomson et al., 2020; Escueta et al., 2020) påpekes det at forskningsgrunnlaget for fjernundervisning er tynt (KD, 2021, s. 148–170).

Til tross for dette viste materialet at «blended» læring kan styrke læringsfellesskap, øke tilgang til undervisning og redusere kostnader. Samtidig kan enkelte nettbaserte kurs gi svakere læringsutbytte, trolig på grunn av utfordringer med egen styring av tid og manglende samarbeid med medelever. Ren nettundervisning krever høy grad av selvregulering og utholdenhet, ferdigheter som denne undervisningsformen kanskje ikke egner seg best for å utvikle (Escueta et al., 2020, s. 927–932). Likevel vurderte departementet at fjernundervisning kan gi gode læringsfellesskap og øke tilgang til opplæring for grupper som ellers står dårligere stilt på grunn av livssituasjon eller geografi. Enkelte faktorer er kritiske, som stabil teknologisk tilgang, særlig for sårbare elever.

I sin kunnskapsoppsummering trekker departementet også frem innsikt fra Utdanningsdirektoratets rapport om fjernundervisning i samisk. I tillegg til å bekrefte funnene nevnt ovenfor peker forskningen på to forhold: behovet for god datasikkerhet og viktigheten av å styrke elevenes tilhørighet, både i den virtuelle og den fysiske klassen. For samiske elever øker motivasjonen når fjernstudenter møtes fysisk på språksamlinger (KD, 2021, s. 150–153).

Departementets gjennomgang inkluderte imidlertid ikke *Rødøy-prosjektet 2*. I Rødøy kommune ble det mellom 2017 og 2022 organisert synkron fjernundervisning via videokonferanser i språkfag og matematikk for ungdomstrinnet. Forskning viser at læringsutbyttet var på nivå med tradisjonell undervisning (Forskningsrådet, 2024).

Siden Norge har begrenset erfaring med å etablere virtuelle læringsfellesskap i grunnopplæringen, er det behov for mer kunnskap, særlig om hvordan man kan styrke elevstøtten (Munthe et al., 2022, s. 14, 86). Integrering av fjernundervisning påvirker skoler, lærere og elever betydelig, og skolene må

derfor i økende grad prioritere lærernes profesjonsutvikling, ofte med støtte fra statlige institusjoner og organisasjoner (Digital Learning Collaborative, 2018, s. 32–36; Laiti & Frangou, 2019, s. 17). For å redusere geografiske barrierer må både organisering og pedagogisk praksis revurderes dersom denne undervisningsformen skal lykkes. Allerede på 1990-tallet begynte man å forstå at fjernundervisning ikke burde være kopier av klasseromsundervisning, men krever undervisningsdesign tilpasset den nye konteksten (Reiser, 2001, s. 64). Spørsmålet er hvordan man konstruerer gode læringsdesign. Fjernundervisning, som forutsetter selvstyrte elever, utfordrer tradisjonelle lærer- og elevroller og kan gjøre skolen vanskeligere for sårbare elevgrupper.

Det er blitt stadig tydeligere at lokal elevstøtte er en forutsetning for gode resultater når elever deltar i fjernundervisning. Støtte og inkludering anses som avgjørende for å holde elever på sporet og redusere frafall. Dette skjer lettere når lokale fasilitatorer får profesjonell utvikling (Borup, 2018, s. 433). Dermed kan mindre ressurssterke skoler, enten det er i byene eller i distriktene, risikere å forsterke problemene de forsøker å løse dersom slike forhold ikke tas med i betraktningen.

Metodologi: Dokumentanalyse

For å kartlegge og beskrive politisk utvikling og endring er det vanlig å undersøke lov- og policydokumenter, ettersom slike dokumenter har stor grad av relevans og validitet. De kan også gi anledning til å undersøke formål og begrunnelse bak beslutningene (Bratberg, 2021, s. 88, 93). Mens skolelovgivning og læreplan i Norge og de øvrige nordiske landene er statlige anliggender, er utdanning i Canada et provinsielt og territorielt ansvar. Følgelig må politikk og praksis forstås og forklares innenfor sine respektive kontekster.

Metodisk har jeg derfor utformet studien som en dokumentanalyse for å undersøke utdanningspolitiske endringer, der jeg analyserer utviklingen og dens begrunnelse i offentlige dokumenter fra Norge og de to provinsene Ontario og British Columbia. Fordi både kanadisk og norsk forskning har vektlagt betydningen av læringsmiljøets funksjonalitet for elevenes lærings-

utbytte, er jeg spesielt opptatt av å identifisere mønstre i policydokumentene som er relevante for elevstøtte.

Artikkelens omfang og datagrunnlag er avgrenset til tre dokumenter, valgt ut på grunn av deres relevans og validitet for utdanningssektoren i Ontario, British Columbia og Norge:

- *The Class Size Consultation Guide* (veiledning om klassestørrelse), publisert av Ontarios utdanningsdepartement.
- *Bill 8, Education Statutes Amendment Act* fra 2020, vedtatt av myndighetene i British Columbia.
- *Opplæringsloven § 14-4* (Fjernundervisning), vedtatt av Stortinget i 2024.

På grunn av artikkelens rammer har jeg i liten grad inkludert detaljert beskrivelse av tekstanalysen, koding og dekoding, men i stedet fokusert mer på å forklare og diskutere resultatene. Fordi lovtekster kan forstås som former for talehandlinger, behandles de analytisk på en annen måte enn The Guide. Et politisk dokument som sistnevnte vil vanligvis ikke bare informere, men også forsøke å overbevise leseren. Sjangerkonvensjonene for lovtekster og deres formelle strukturer begrenser bruk av språklige virkemidler og politisk retorikk, noe som gjør tekstens eksterne kontekst desto viktigere for tolkningen, sammenlignet med en isolert analyse av grammatikk og semantikk (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 96, 241–242; Bratberg, 2021, s. 113).

Min forskning fokuserer derfor ikke utelukkende på de isolerte tekstene, men kombinerer andre tilnærminger knyttet til kontekstuelle diskurser og sosiale implikasjoner. Diskusjonen inkluderer dokumenter fra flere kanadiske jurisdiksjoner, slik som avtaler, fagforeningsuttalelser, nyhetsutklipp og forskningsrapporter: Allison, D., *Secondary school class sizes and student performance in Canada*; Barbour, M., *E-Learning Class Size*; Barbour & LaBonte, *An Overview of eLearning Organizations and Practices in Canada*; Barbour & LaBonte, *Newfoundland and Labrador: State of the Nation*; Barbour & LaBonte, *Saskatchewan*; LaBonte & Barbour, *Sun West Distance Learning Centre*; Bennet, *Digital Learning in Canadian K-12 Schools*; Hick, W.R., *Next Phase of Consultation on Hiring Practices and Class Size*; Munthe et al., *Digitalisering i grunnopplæring;* Jean-Louis, *Making Ontario Canada's Leader in Online Learning in Secondary Schools*; Palahicky, *K-12 Online Learning:*

Ministry Update; People for Education, *Major changes coming to online learning in Ontario*; Saqlain, *The Development of Virtual Schooling in Newfoundland and Labrador*; Saskatchewan Teachers' Federation, *STF Urges Consultation, Transparency on Provincial Distance Learning Crown*; Zhang et al., *Research on Class Size in K-12 Online Learning*. I tillegg har jeg hatt personlig kommunikasjon med Michael Barbour om dokumentenes kontekst.

Den norske lovteksten forklares i lys av tre statlige publikasjoner: høringsnotatet *Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*, samt de to proposisjonene *Endringar i opplæringslova, friskulelova og barnehagelova (behandling av personopplysningar, fjernundervisning o.a.) (Prop. 145 L (2020–2021))* og *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringen (opplæringslova) (Prop. 57 L (2022–2023))*.

Sammenligningen er preget av demografisk asymmetri: Norge og British Columbia har befolkninger på over 5 millioner, mens Ontario har mer enn 15 millioner innbyggere.

Resultater og diskusjon: Funn fra policydokumenter

Ontario: The Class Size Consultation Guide

The Guide ble utgitt og distribuert som en offentlig ressurs for dialog og tilbakemeldinger i en av flere høringsrunder i regi av utdanningsdepartementet. Dette korte dokumentet (et hefte på ni sider) beskriver forslag om en forsiktig utvidelse av maksimal klassestørrelse for både tradisjonell undervisning og fjernundervisning i Ontario i 2019 (Lillevik, 2023, s. 21–28). Slike inkrementelle og moderate politiske endringer ser ut til å være karakteristiske for fjernundervisning i Canada. Dokumentet inkluderte imidlertid også et betydelig mer radikalt forslag, nemlig å gjøre det obligatorisk for elever å ta fire studiepoeng (credits) i form av fjernundervisning. I den senere implementeringen av endringene ble antallet obligatoriske studiepoeng redusert til to.

Begrunnelsen for reorganiseringen av fjernundervisningen og den delvise utvidelsen av klassestørrelsen forklares imidlertid ikke verken i *The Guide* eller andre steder. Det nærmeste vi kommer en forklaring, er et vedlegg som beskriver maksimal klassestørrelse i en annen jurisdiksjon – Quebec – som

har sitt eget system (Koole & Squires, 2021, s. 8–10; Pratt, 2018, s. 226). At Quebec trekkes frem som relevant sammenligningsgrunnlag, er neppe tilfeldig. Sammen med Ontario har Quebec i mange år hatt det høyeste antallet elever i fjernundervisningsprogrammer i Canada.

En forklaring på klassestørrelsesendringene kan muligens finnes i forskningslitteraturen om fjernundervisning, ettersom forslagene i *The Guide* ser ut til å speile en forskningsrapport. I 2019 – samme år som *The Guide* ble publisert – ga Fraser Institute ut en rapport om betydningen av klassestørrelse i ordinær klasseromsundervisning (Allison, 2019, s. 13–14). Til tross for en viss enighet om betydningen av elevstøtte både for læringsutbytte og lærernes arbeidsbelastning, finnes det svært lite forskning om forholdet mellom læringsutbytte og klassestørrelse. Generelt anbefaler utdanningsforskning ingen universell klassestørrelse for fjernundervisning (Munthe et al., 2022, s. 14, 86; Zhang et al., 2018, s. 280).

Fraser Instituttets forskningssyntese handler ikke om fjernundervisning spesifikt, men antyder at små klasser kan forbedre læringsutbyttet for yngre elever, samtidig som en økning i klassestørrelse ikke ser ut til å skade resultatene for eldre elever (Allison, 2019, s. 13–14). Slike funn kan indikere at kompetente lærere og gode læringsdesign, for eksempel samarbeid mellom elevene i virtuelle læringsfellesskap, kan være like viktige som forholdet mellom lærere og elever.

Begrunnelsen for kritikken og de senere endringene av forslagene i *The Guide* ser ut til å være knyttet til lave gjennomføringsrater i fjernundervisning. I løpet av debatten uttrykte W.R. Hick fra Ontario Public School Boards' Association sin skepsis:

> Making four e-learning courses mandatory and having classes of 35 could exacerbate the issue of attrition. Students must be supported in their first experiences of E-learning to ensure they are properly prepared and able to cope with the self-directed demands of an E-learning curriculum delivery model. (Hick, 2019, s. 31)

Som nevnt ovenfor klarer mange elever ikke å regulere læringsprosessen sin på egenhånd, og uten tilstrekkelig personlig kontakt med en lærer blir læringsutbyttet enda svakere. Selv om det finnes lite forskning som dokumenterer vellykkede omstillinger i utdanningen som følge av digitalisering, finnes det omfattende

dokumentasjon på lærernes betydning for læringsprosesser, særlig deres kvalifikasjoner. Lærerens rolle er avgjørende både for implementering av læringsteknologi og for å sikre nødvendig elevstøtte (Munthe et al., 2022, s. 14, 86).

Ifølge Michael Barbour synker imidlertid elevers prestasjoner når klassestørrelsene i fjernundervisning øker. En utfordring er fristelsen for skoleeier til å øke elevtallet, selv om lokal støtte er en forutsetning for å unngå redusert læringsutbytte (Barbour, 2019, s. 17). Klassene kan likevel være større enn i tradisjonell undervisning dersom skolene tilbyr nødvendig lokal støtte – noe som reflekteres i den økende bruken av lokale fasilitatorer i Canada. I slike læringsmodeller får elevene i praksis to lærere, noe som ser ut til å styrke læringsprosessen (Barbour, 2019, s. 15–16).

Det finnes også en sammenheng mellom lærernes arbeidsbelastning og elevstøtte, særlig når fjernundervisningsklasser har langt flere elever enn undervisning i klasserom. Ofte underviser lærere ikke bare i fjernundervisning, men kombinerer dette med klasseromsundervisning eller blended undervisning for andre klasser (Barbour, 2019, s. 13–14).

I områder der det allerede brukes lokale mentorer, kan økt fjernundervisning legge press på lokalt personale, slik tilfellet har vært i Newfoundland and Labrador (Barbour, 2019, s. 14–15). Andre aktører har uttrykt frustrasjon over teknologiske, organisatoriske og logistiske problemer – særlig ved laboratoriearbeid, hvor nødvendig voksenoppsyn ikke alltid har vært tilgjengelig. Ettersom stadig flere elever ved små distriktskoler med begrenset fagtilbud vil være avhengige av fjernundervisning for å kunne fullføre videregående, blir styrking av lokal støtte enda viktigere (Mulcahy et al., 2016, s. 34–35, 37).

Ontario-regjeringens innføring av obligatorisk fjernundervisning er noe nytt i Canada, selv om det har blitt praktisert i enkelte amerikanske stater (People for Education, 9. juli 2019). Andre jurisdiksjoner har brukt andre virkemidler for å styrke rekrutteringen til slik undervisning. I British Columbia har en kombinasjon av at alle skoledistrikter har en plikt til å tilby fjernundervisning og fleksibel tilgang til fag ført til en betydelig økning i elevtall (Barbour & LaBonte, 2018, s. 612).

Maxim Jean-Louis antar at slike obligatoriske fjernundervisningskrav kan være motivert av minst fire faktorer:

1. å spare penger
2. å finne kompromisser med lærerorganisasjonene

3. å sikre universell tilgang til kurs for alle elever
4. å trene elever for akademiske løp senere (Jean-Louis, 2019).

Flere aktører – inkludert myndighetene selv – påpekte at økt bruk av fjernundervisning ville redusere behovet for lærere i provinsen. Andre argumenterte for at reformen ville kreve økt kompetanse i fjernundervisningspedagogikk (People for Education, 9. juli 2019). I andre provinser ser man også at klassestørrelse er en nøkkelfaktor i de økonomiske vurderingene. For eksempel ble det i 2019 klart at British Columbia ville redusere kostnader ved å fjerne deler av den formelle reguleringen av lokal elevstøtte (Barbour, 2019, s. 16).

Med tanke på avtalene mellom lærerforeninger og utdanningsmyndigheter er det interessant at ett av spørsmålene i *The Guide* fokuserer på om slike tariffavtaler kan være en barriere: «Class size caps exist in many local collective agreements. Do these caps pose a barrier to implementing the new class size requirements?» (Government of Ontario, 2019, s. 6).

Her fremstilles lærernes fagforeningspolitikk som en potensiell «barriere» for reformens «muligheter» og «visjon» (Government of Ontario, 2019, s. 8–9). En slik verdiladet terminologi viser at *The Guide* ikke bare presenterer fakta, men også søker å legitimere reformen politisk og ideologisk.

Dette viser hvordan *The Guide* ikke bare inneholder forslag og reguleringer, men også representerer Ontarios myndigheters forsøk på å forme rammebetingelsene for den politiske diskursen – gjennom ordvalg, utformingen av høringsspørsmål og referansene til finansiering og klassestørrelser i andre provinser. Dokumentet er derfor ikke bare en objektiv dialogressurs, men sannsynligvis også et forsøk på å styre dialogen i ønsket retning.

British Columbia: Bill 8

Den såkalte *Bill 8*, *The Education Statutes Amendment Act* fra 2020, er en lovendring som danner grunnlaget for en ny organisering av fjernundervisning i British Columbia fra 2020 og fremover. For å forstå innholdet godt nok må tekstene drøftes i lys av provinsens implementering av lovendringen og sammenlignes med andre jurisdiksjoner (Bratberg, 2021, s. 113).

Hovedpoenget med endringen er å tydeliggjøre forskjellen mellom skoler som har avtale med provinsmyndighetene og skoler som ikke har det, ved å opprette to ulike organisasjonsformer for fjernundervisning: Provincial

Online Learning Schools (POLS) og District Online Learning Schools (DOLS). Mens POLS må inngå nye avtaler med utdanningsmyndighetene for å kunne ta inn elever fra andre distrikter, kan DOLS kun ta imot elever fra eget skoledistrikt (Barbour & LaBonte, 2022a, s. 21–22).

Opprettelsen av DOLS og POLS er et eksempel på hvordan fjernundervisning organiseres gradvis. Lovendringen formaliserer i stor grad eksisterende praksis, som begynte da enkelte skoledistrikter startet programmer for elever utenfor egne distriktsgrenser. Derfor vil DOLS i liten grad påvirkes av reformen ettersom de kan fortsette som før, mens POLS nå må ha avtaler med provinsmyndighetene. Nytt er også at POLS må bytte ut sine LMS-plattformer med én felles plattform (Brightspace), og at de vil møte et strengere system for ansvarliggjøring og kvalitetssikring (Barbour, personlig kommunikasjon, 20. februar 2023; Palahicky, 20. oktober 2022).

Endringene i *Bill 8*, med forskjellige typer tilbydere av fjernundervisning, reflekterer et desentralisert utdanningssystem preget av tilbud og etterspørsel. Ikke alle provinser har et slikt marked i sin utdanningssektor; de atlantiske provinsene har etablert én organisasjon hver for fjernundervisning (eller to i provinser med både fransk- og engelskspråklig befolkning). I Newfoundland and Labrador følger for eksempel elever fjernundervisning via Centre for Distance Learning and Innovation (DCLI) på videregående nivå, og ConnectED for yngre elever (Bennet, 2016, s. 6; Saqlain, s. 68–86).

Å sammenligne de ulike organisasjonsmodellene viser hvordan politikken gjenspeiler provinsenes demografiske kontekst. De små atlantiske provinsene har ikke et befolkningsgrunnlag som kan bære flere tilbydere, mens British Columbia og Ontario er så folkerike at flere virtuelle skoler kan operere parallelt (Barbour, pers. komm., 20. februar 2023). Spesielt mindre skoler er blitt stadig mer avhengige av fjernundervisning for å tilby nødvendige kurs for elever som ønsker videre akademisk utdanning (Mulcahy et al., 2016, s. 34–35; LaBonte & Barbour, 2020). Dessuten kan lærere, dersom de ønsker det, ta i bruk de samme ressursene som tilbys de rurale skolene i «blended» undervisning. Som følge av denne tilgangen er bruken av digitale læringsressurser trolig større enn elevtallene ved DCLI og ConnectED alene indikerer.

Innføringen av én felles LMS i POLS innebærer også betydelig standardisering. Over tid har økningen i fjernundervisning ført til mye overlapp i prosjekter på tvers av skoler, og dette illustrerer behovet for støtte knyttet til utvikling, organisering og evaluering (Barbour & LaBonte, 2018b, s. 612). For

elevene kan fjernundervisningen i British Columbia ha vært svært kompleks: En elev som tar ett kurs ved én nettbasert skole og et annet ved en annen skole, kan ende opp med å bruke tre ulike plattformer – inkludert den lokale skolens. Den nye felles plattformen kan være et forsøk på å redusere frustrasjon og dermed styrke læringsutbyttet (Barbour, pers. komm., 20. februar 2023). Slik kombinerer *Bill 8*-reformen standardisering fra mindre provinser med et bredt marked av tilbydere i provinsen.

Mange politiske endringer skjer trinnvis, delvis fordi det gjør implementeringen enklere, men også for å unngå politisk uro (Bratberg, 2021, s. 96). De gradvise endringene i British Columbia står i kontrast til utviklingen i Saskatchewan, hvor myndighetene forsøkte å sentralisere fjernundervisningen gjennom et statlig eid selskap. I 2022 deltok over 19 000 av provinsens 186 000 elever i fjernundervisning via 36 programmer (Barbour & LaBonte, 2022b). Frem til da fantes det ingen politisk regulering av fjernundervisning i provinsen.

Dette endret seg da provinsen valgte Sun West Distance Learning Centre, med ca. 2000 elever, som hovedpartner i en ny sentralisert modell (Barbour & LaBonte, 2022c). Reformen utløste omfattende debatt (STF, 22. november 2022; Warwick, 9. desember 2022; Barbour, 14. oktober 2022). Sammenlignet med dette har *Bill 8* ikke skapt tilsvarende uro.

Implementeringen av *Bill 8* illustrerer en tydelig politisk trend mot sentralisering og standardisering, ofte gjennom inkrementelle prosesser. Det er mindre klart om det også er en trend å gjøre fjernundervisning obligatorisk, siden Ontario er den eneste provinsen som har gjort dette. Likevel kan Ontarios politikk ha stor betydning for hele landets utdanningssektor, gitt provinsens størrelse. Økning i klassestørrelser og obligatoriske fjernundervisningskurs kan komme i konflikt med elevstøtte og lærernes arbeidsbelastning.

Norge: Opplæringsloven og nytt handlingsrom

Lov om grunnskoleopplæringen og den vidaregåande opplæringen (opplæringslova) trådte i kraft 1. august 2024. §14-4 inneholder den første norske reguleringen av fjernundervisning og speiler i stor grad de to stortingsproposisjonene som omhandler den nye reguleringen. Mens forslaget fra 2021 i hovedsak foreslo justeringer av den eksisterende opplæringsloven (hvor ikke alle forslag ble vedtatt av Stortinget), innførte teksten fra 2023 en ny lovstruktur. §14-4 lyder som følger:

> Delar av opplæringa kan gjennomførast utan at læraren er til stades saman med elevane (fjernundervisning) dersom det er gode grunnar for det og det er trygt og pedagogisk forsvarleg. At det må vere gode grunnar betyr at fordelane for elevane må vere større enn ulempene ved å gjennomføre opplæringa som fjernundervisning. Når det skal vurderast om det vil vere trygt og pedagogisk forsvarleg å gi delar av opplæringa som fjernundervisning, skal det mellom anna takast omsyn til elevane sitt høve til læring, utvikling, trivsel og sosial samkjensle.
>
> Elevane skal få fjernundervisning på skolen. I særlege tilfelle kan ein elev få fjernundervisning andre stader enn på skolen. Elevar i vidaregåande skole kan også få unntak etter avtale med rektor.
>
> Fjernundervisninga skal gjennomførast slik at elevane og læraren kan kommunisere effektivt. Dei tekniske løysingane som blir nytta, må leggje til rette for kommunikasjon i sanntid eller med kort responstid.
>
> Kommunen eller fylkeskommunen skal godtgjere at vilkåra i denne paragrafen er oppfylte.
>
> Departementet kan gi forskrift om fjernundervisning. (Opplæringslova § 14-4, 2024)

Et viktig trekk i den nye opplæringsloven er betydningen av hvor fjernundervisningen skal foregå, og på hvilke vilkår. Hovedregelen er at fjernundervisning skal gjennomføres på elevens hjemskole, også i videregående opplæring. Normalt vil ikke fullt nettbaserte kurs være tillatt, men fjernundervisning kan brukes som supplement til det fysiske læringsmiljøet dersom skoleeier vurderer det som til elevens beste. Begrepet «gode grunner» tolkes bredt og knyttes til vurderingen av hva som er «trygt og pedagogisk forsvarlig» i lys av elevenes læring, utvikling, trivsel og sosiale tilhørighet.

I de statlige forarbeidene nevnes eksempler som tilfeller der hjemskolen ikke kan tilby bestemte fag, elevenes helsesituasjon eller behov for mer elevtilpassede opplegg for enkelte elever (som høyt presterende elever). Det første av disse er særlig relevant for små distriktskoler og knytter an til OECD-forskningen om temaet (Echazarra & Radinger, 2019, s. 4). Samtidig kan helsemessige utfordringer være særlig krevende for elever som må flytte for å gå på skole, slik situasjonen ofte er i distriktene.

Lovforslaget presiserer at det er skoleeier (kommunen og fylkeskommunen for offentlige skoler, styret for private skoler) som er det rettslige subjektet. I videregående skole er det rektor som tar avgjørelsene. Undervisning et annet sted enn skolen kan tillates i særlige tilfeller, og i videregående opplæring etter avtale med rektor dersom tilbudet finnes og eleven ønsker det (Prop. 145 L (2020–2021), 116–117; Prop. 57 L (2022–2023), 115–122).

Mens lovteksten foretrekker sanntidskommunikasjon, med «kort responstid» som alternativ, åpner departementets dokumenter for både synkron og asynkron undervisning. Samtidig understrekes det at en vesentlig del av opplæringen bør gis synkront (Prop. 57 L (2022–2023), 122; Prop. 145 L (2020–2021), 117). Dette henger sammen med at fjernundervisning ikke kan brukes dersom elevens rett til et sosialt og trygt læringsmiljø ikke er oppfylt. Kravet om universell utforming og sosial rettferdighet gjelder fullt ut.

Departementet foreslo at enkelte private skoler kan få kjøpe eller selge undervisningstjenester, noe som resulterte i endringer i friskoleloven (§ 12). Dermed kan disse skolene kjøpe fjernundervisningskurs.

Den nye norske lovgivningen behandler fortsatt tradisjonell klasseromsundervisning som standarden i grunnopplæringen. Fjernundervisning må oppfylle strenge vilkår. Når vilkårene er oppfylt, kan skoleeiere legge til rette for «blended» undervisning eller fjernundervisning lokalt. Fjernundervisning andre steder enn skolen er mulig under strengere vilkår, primært i videregående opplæring.

Forskningslitteraturen understreker at elevstøtte er helt avgjørende for vellykket fjern- eller «blended» opplæring. Dette omfatter emosjonell støtte og personlig relasjonsbygging (Pratt, 2018, s. 624). For norsk skole har dette blitt særlig relevant gjennom den nye loven. Her kan canadisk erfaring gi nyttige perspektiver: Lovverket åpner for å etablere virtuelle læringsmiljøer som ligner en modell der en lærer utenfra samarbeider med en lokal fasilitator – en modell som er utbredt i Canada (Barbour, 2017).

På grunn av lovens sterke vektlegging av fysisk undervisning er obligatorisk fjernundervisning lite aktuelt i Norge. For å styrke elevenes evne til selvregulert læring vil andre løsninger sannsynligvis foretrekkes. I tillegg er utdanningssektoren i Norge muligens for liten til å bære et marked av tilbydere, særlig med dagens lovverk, der kun et fåtall friskoler kan kjøpe kurs.

Likevel kan skoleeiere bli fristet til å øke klassestørrelsene av økonomiske hensyn. Da er det viktig å understreke betydningen av elevstøtte, som

kan påvirke lærernes arbeidsbelastning og behovet for å bygge kapasitet og støttefunksjoner rundt virtuelle læringsmiljøer.

Den forsiktige åpningen for fjernundervisning gjenspeiler en inkrementell og desentralisert tilnærming, et mønster man også ser i Canada. Dette innebærer at man må balansere tilbudet av tekniske løsninger og pedagogiske ressurser med behovet for å gjøre deltagelse mer håndterlig for brukerne. Anvendelsen av ulike LMS-systemer er bare ett eksempel; organisering og timeplanlegging kan også bli utfordrende, særlig dersom synkron undervisning organiseres på tvers av skoler eller kommuner.

Den inkrementelle karakteren og den lokale styringen av fjernundervisning innebærer at det ikke finnes noen «masterplan» for implementering. Dette kan føre til forskjeller mellom ressurssvake og ressurssterke skoleeiere. Skoler trenger å hjelpe lærere med å utvikle digital kompetanse, men skolene trenger også støtte selv – fra nasjonalt nivå (Borup, 2018; Digital Learning Collaborative, 2018; Laiti & Frangou, 2019). Uten dette risikerer man at reformen svekker tilbudet for sårbare elevgrupper – særlig i distriktene.

Derfor kan nasjonale myndigheter måtte ta en mer aktiv rolle, for eksempel ved å etablere regionale sentre for fjernundervisning, slik man har i atlantiske Canada. Når man vurderer utenlandske erfaringer, må det overlates til lokale myndigheter å identifisere hvilke generelle verdier som kan overføres (Bardach & Patashnik, 2020). For Norge peker to forhold seg ut:

1. Betydningen av elevstøtte, både lokalt og i virtuelle læringsfellesskap
2. Muligheten for å utvikle et distrikts- eller regionsenter for fjernundervisning, inspirert av DCLI i Newfoundland and Labrador

Et slikt senter kan både utvikle kurs, støtte kommuner og fylker med planlegging og organisering, drive profesjonsutvikling, styrke forskningsmiljøer og koordinere kontakt med offentlige og private tilbydere.

Konklusjon

Organiseringen av kanadisk fjernundervisning i grunnopplæringen er et komplekst fenomen, utviklet gjennom lokale og desentraliserte initiativer basert på etterspørsel i skoledistrikter, provinser og territorier. De politiske endringene som er beskrevet og drøftet i denne artikkelen, indikerer likevel en politisk trend mot økt sentralisering eller standardisering de senere årene, ofte implementert gradvis.

Mens de fleste provinser – som Ontario og British Columbia – har flere tilbydere som konkurrerer i det samme utdanningsmarkedet, har mindre territorier og provinser bare ett eller to fjernundervisningsprogrammer. Mye av undervisningen foregår ved at elevene følger fag de ikke tilbys lokalt, ved siden av at de følger tradisjonell klasseromsundervisning, ofte på sin hjemmeskole. For å sikre nødvendig elevstøtte integrerer mange skoler lokale veiledere og praktiske tilretteleggere som del av det virtuelle læringsfellesskapet. Dette kan imidlertid legge press på bemanningen ved enkelte skoler.

Å identifisere gode praksiser i den kanadiske utdanningssektoren som kan være relevante for Norge, må derfor gjøres med varsomhet, ettersom begrunnelsen eller bakgrunnen for organisering av fjernundervisning ikke alltid passer den norske konteksten. Likevel viser den kanadiske erfaringen at fjernundervisning kan senke barrierer for deltagelse i utdanning, forutsatt at organiseringen er tilpasset lokale forhold. Etter innføringen av den nye opplæringsloven fremstår lokal elevstøtte, en nasjonal støttende organisasjon som kompenserer for mangel på store elevgrupper, samt gradvise endringer som særlig relevante ideer å ta med seg for norsk skole.

Bruken av lokal støtte i fjernundervisning peker seg spesielt ut som en modell som kan sikre bærekraftig læringsutbytte. Dersom lærere og ansatte skal kunne utvikle og opprettholde gode virtuelle læringsmiljøer, trenger distriktskommuner hjelp i dette arbeidet. Norske utdanningsmyndigheter kan videreutvikle eksisterende teknologiske og pedagogiske ressurser og bygge regionale nettverk og institusjoner som kan hjelpe skoler med å utnytte utdanningsteknologi på best mulig måte.

Referanser

Allison, D. (2019). *Secondary school class sizes and student performance in Canada.* Fraser Institute. https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/secondary-school-class-sizes-and-student-performance-in-canada.pdf

Archibald, D., Barbour, M., Leary, H., Ostashewski, N. & Wilson, E. V. (2020). Teacher education and K-12 *online learning.* A special report of the State of the Nation: K-12 *e-learning* in Canada project. *Canadian eLearning Network*. https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2020/07/k12ol-teacher-ed.pdf

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.

Barbour, M. K. & LaBonte, R. (2018). An overview of eLearning organizations and practices in Canada. I R. E. Ferdig & K. Kennedy (Red.), *Handbook of research on K-12 online and blending learning* (2. utg., s. 601–616). ETC Press. Handbook-of-research-on-K-12-online-and-blended-learning-2nd-ed.pdf

Barbour, M. K. & LaBonte, R. (2019). *State of the Nation: K-12 online learning in Canada*. 2019 edition. *Canadian E-Learning Network*. https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2020/02/StateNation19.pdf

Barbour, M. K. & LaBonte, R. (2020). *Newfoundland and Labrador. State of the Nation: K-12 e-learning in Canada*. 2019 edition. Canadian E-Learning Network. https://k12sotn.ca/nl/

Barbour, M. K. & LaBonte, R. (2022a). Saskatchewan. *State of the Nation: K-12 e-learning in Canada.* Canadian *E-Learning* Network. https://k12sotn.ca/sk/

Barbour, M. K. & LaBonte, R. (2022b). *State of the Nation: K-12 e-learning in Canada.* Canadian E-Learning Network. https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2023/03/state-of-the-nation-2022.pdf

Barbour, M. K. & LaBonte, R. (2022c). Sun West Distance Learning Centre. *State of the Nation: K-12 e-learning in Canada.* Canadian E-Learning Network. https://k12sotn.ca/sk/sun-west-distance-learning-centre/

Barbour, M. K. (2017). *Working conditions for K-12 distance & online learning teachers* in Canada. A special report of the State of the Nation: K-12 *e-learning* in Canada project. *State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada*. https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2017/09/DL-Contract-Language.pdf

Barbour, M. K. (2018). *Funding and resourcing of distributed learning in Canada.* A special report of the State of the Nation: K-12 *e-learning in Canada project. State of the nation: K-12 e-learning in Canada.* https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2018/10/DL-Funding-Report.pdf

Barbour, M. K. (2019). *E-learning class size. A special report of the State of the Nation: K-12 e-learning* in Canada project. *Canadian eLearning Network*. https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2019/08/e-learning-class-size.pdf

Bennett, P. W. (2016). Digital learning in Canadian K-12 schools: A review of critical issues, policy and practice. I A. Marcus-Quinn & T. Hourigan (Red.), *Handbook on digital learning for K-12 schools* (s. 293–315). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33808-8_17

Borup, J., Chambers, C. B. & Stimson, R. (2018). *Helping online students be successful: Student perceptions of online teacher and on-site mentor facilitation support*. Michigan Virtual University. https://michiganvirtual.org/research/

Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3rd utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Di Cristofano, S. & Thangarajah, R. (2022). Distance learning and the Quebec Karounis decision. I M. Barbour & R. LaBonte (Red.), *State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada* Canadian E-Learning Network. https://k12sotn.ca/papers/distance-learning-and-the-quebec-karounis-decision/

Digital Learning Collaborative. (2018). *Digital learning strategies for rural America: A scan of policy and practice in K–12 education*. The Evergreen Education Group. ED588911.pdf

Echazarra, A. & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools; Insights from PISA, TALIS, and the literature.* [OECD Education Working Paper 196]. The Organization for Economic Cooperation and Development. https://www.oecd.org/en/publications/learning-in-rural-schools_8b1a5cb9-en.html

Eidse-Frænkel, J. (2024). Hvordan favne alle i skolen: Slik gjør de de det i Canada: Uteskole, online-klasserom, mer fleksibel skolehverdag. *Aftenposten Innsikt*, 3, 24–31.

Forskningsrådet. (2024, 24. Juni). *Rødøyprosjektet II – 2019 –2022: Use of distance education in small schools for quality education*. Prosjektbanken, Forskningsrådet. https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/296559

Friskoleloven. (2023). *Lov om private skolar med rett til statstilskot (privatskolelova)* LOV-2003-07-04-84. Lovdata. Det kongelige kunnskapsdepartement. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84

Government of Ontario. (2019). *Class size consultation guide*. The Government of Ontario. The Ministry of Education.

Hick, W.R. (2019). *Next phase of consultation on hiring practices and class size*. Ontario Public School Boards' Association. https://www.opsba.org/wp-content/uploads/2021/02/Next-Phase-of-Consultation-on-Hiring-Practices-and-Class-Size-Consultation-May-31-2019.pdf

Hirshberg, D. & Petrov, A.N. (2014). Education and human capital. I J.N. Larsen & G. Fondahl (Red.), *Arctic Human Development Report* (s. 349–400). Norden.

Jean-Louis, M. (2019). *Making Ontario Canada's leader in online learning in secondary schools*. State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada. https://k12sotn.ca/papers/making-ontario-canadas-leader-in-online-learning-in-secondary-schools/

Koole, M. & Squires, V. (2021). The education system of Canada: ICT and STEM balancing economics with social justice. I S. Jornitz & M. Parreira do Amaral (Red.), *The education systems of the Americas, global education systems* (s. 1–20). Springer Link. https://www.researchgate.net/publication/349821358_The_Education_System_of_Canada_ICT_and_STEM_Balancing_Economics_with_Social_Justice

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Høringsnotat. Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. Det kongelige kunnskapsdepartement. https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2024). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). LOV-2023-06-09-30. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30

Laiti, O. K. & Frangou, S.-M. (2019). Social aspects of learning: Sámi people in the circumpolar North. *International Journal of Multicultural Education*, 21(1), 5–21. https://doi.org/10.18251/ijme.v21i1.1728

Lillevik, R. (2023). *Organizing distance learning in the North; Analysing Canadian K-12 policies for distance learning* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet, NVA]. https://nva.sikt.no/registration/0198cc7a9244-8e10488f-477f-448e-a294-81936a9f0519

Mulcahy, D., Barbour, K.M. & Lahiri, M. (2016). The straight truth about online learning in the Straits: An investigation into the nature of education in a rural and remote region of Newfoundland and Labrador. *Australian and International Journal of Rural Education*, *26*(1), 27–41. https://doi.org/10.47381/aijre.v26i1.4

Munthe, E., Erstad, O., Bergsten Njå, M., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S. & Bergill Hagen, S. (2022). *Digitalisering i grunnopplæring; kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov*. Kunnskapssenter for utdanning. Universitetet i Stavanger. https://www.uis.no/sites/default/files/2022-12/13767200%20Rapport%20GrunDig_0.pdf

Palahicky, S. (2022). *K-12 online learning: Ministry update* [Sammendrag presentasjon]. Ministry of Education and Childcare, the Government of British Columbia. https://static.sched.com/hosted_files/dlsympoct22/e2/DL%20Symposium%20-October%2020%20Ministry%20Update%20Presentation.pdf

People for Education. (2022, 14. februar). *Major changes coming to online learning in Ontario*. People for Education. https://peopleforeducation.ca/our-work/major-changes-coming-to-online-learning-in-ontario/

Pratt, K. (2018). K-12 online and blended learning in Aoetearoa New Zealand. I R. E. Ferdig & K. Kennedy (Red.), *Handbook of research on K-12 online and blending learning* (2. utg., s. 617–630). ETC Press. Handbook-of-research-on-K-12-online-and-blended-learning-2nd-ed.pdf

Prop. 145 L (2020–2021). *Endringar i opplæringslova, friskulelova og barnehagelova (behandling av personopplysningar, fjernundervisning o.a.).* Det kongelige kunnskapsdepartement. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-145-l-20202021/id2842962/?ch=1

Prop. 57 L (2022–2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Det kongelige kunnskapsdepartement. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/

Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. *Educational Technology, Research and Development*, 49 (2), 57–67.

Saqlain, N. (2016). The development of virtual schooling in Newfoundland and Labrador. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *17*, 68–86. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156711

STF. (November 2022, 2022). *STF Urges consultation, transparency on provincial distance learning crown*. Saskatchewan Teachers' Federation. https://www.stf.sk.ca/about-stf/news/stf-urges-consultation-transparency-provincial-distance-learning-crown/

Zhang, Y., Liu, H., & Lin, C-H. (2018). Research on Class Size in K-12 Online Learning. I R. E. Ferdig, & K. Kennedy (Red.). *Handbook of research on K-12 online and blending learning* (2. utg. s. 273–283). Carnegie Mellon University: ETC Press. https://www.researchgate.net/publication/326698027_Research_on_class_size_in_online_K-12_learning

Del 2

Sted og identitet

Meek, A. (2026). Hva mister et sted når det mister en skole? I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 133–153). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840505

5

Hva mister et sted når det mister en skole?

Anne Meek

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Nyhetsbildet i 2024–25 i Norge var preget av debatter om skolenedleggelser. Foreldre, elever og lærere mobiliserte mot vedtakene, mens kommunene viste til synkende elevtall og økonomiske utfordringer. Mange av de samme kommunene arbeider samtidig med stedsutvikling for å tiltrekke seg innbyggere og arbeidsplasser innen turisme og næringsliv. Men det er lite fokus på skolers betydning for opplevelsen av steders attraktivitet. I kapitlet argumenterer jeg for at skolen som bygning og institusjon, er en sentral arena for tilhørighet og trivsel i rurale Norge og bør anerkjennes som stedsutviklingsaktør. For å synliggjøre skolers stedsutviklingspotensiale, presenterer jeg en dramaturgisk stedsanalyse forankret i en relasjonell stedsforståelse inspirert av Doreen Massey (2005, 2011). Perspektivet bygger på et hermeneutisk-fenomenologisk kunnskapssyn, hvor subjektivitet og materialitet forstås som gjensidig konstituerende i menneskers erfaringer av sted (Frykman & Gilje, 2009).

Nøkkelord: Stedsutvikling, skolenes relasjonelle potensiale, relasjonell stedsforståelse

Abstract: The public discourse in 2024–25 in Norway contains heated debates on school closures. Parents, students and teachers mobilized against the closures, while municipalities pointed to declining birthrates and economic constraints. Simultaneously the same municipalities worked hard to attract residents and create jobs in tourism and businesses, without taking into account the importance schools have for the attractiveness of places. In the chapter, I argue that the school as a building and local institution is a central arena for belonging and well-being in rural Norway and should be recognized as a place development actor. To highlight the place development potential of schools, I present a dramaturgical place-analysis rooted in a relational understanding of place inspired by Doreen Massey (2005, 2011). The perspective is based on a hermeneutic-phenomenological view of knowledge, where subjectivity and materiality are understood as mutually constitutive (Frykman & Gilje, 2009).

Keywords: Place development, the relational potential of schools, relational understanding of space

Innledning

Som NRK Vestland har dokumentert, er flere videregående skoler vedtatt nedlagt, og så mange som 78 barne- og ungdomsskoler foreslått nedlagt i løpet av 2025 (Røli,2024). Den nasjonale tendensen er at mindre skoler sentraliseres og samles i storskoler i kommunesentraene. For grunnskoleelever i distriktene kan dette bety en skolehverdag som begynner og slutter med en busstur på inntil 60 minutter. For mange elever i videregående betyr det at de må flytte på hybel. Parallelt med kampen mot skolenedleggelse jobber mange av de samme kommunene iherdig med stedsutviklingsprosesser som skal sikre tilflytting og arbeidsplasser innenfor områder som turisme, industri og annen næringsetablering. I dette kapitlet vil jeg vise hvordan dramaturgi[1] kan brukes som metode for å analysere og synliggjøre skolens potensiale som bidragsyter til opplevelsen av steders attraktivitet.

Stedsutvikling er et begrep som ble tatt i bruk på departementsnivå fra begynnelsen av 90-tallet. Det defineres i Stortingsmeldinga *Lokal vekstkraft og framtidstru*, St.meld. nr. 25 (2008–2009), som prosesser som tar sikte på å øke steders attraktivitet (St. Melding 25 (2008–2009), s. 32). Attraktivitet i stedsutviklingssammenhengen brukes i betydningen vekst i ulike sektorer og steders attraksjonskraft, og knyttes opp mot målsetting om bolyst og blilyst. I Meld. St. 27 (2022–2023) *Et godt liv i hele Norge* heter det at vi trenger nytenkning om distriktspolitikken og den viktige rolla distrikta har for det norske samfunnet. Det settes høye mål for endring. Det heter blant annet at:

> Folk som har opplevd sentralisering av grunnleggjande tenester, at dei vert påtvinga strukturar dei ikkje ynskjer, eller at dei ikkje har hatt kontroll over utviklinga av kommunen sin, skal merke ei positiv endring. (Meld. St. 27 (2022–2023) s. 5)

I lys av skolenedleggingsdebattene som pågår, er det nærliggende å forvente at skoletilbud og skolestruktur ville vært et stort tema i denne relativt ferske meldingen. Det er det ikke. Grunnskolens betydning for lokalsamfunnet nev-

1 Dramaturgi er som regel en måte å snakke om hvordan tekster, film og teaterforestillinger er bygd opp på (Gladsø et al., 2015). Jeg vil redegjøre for hvordan begrepet kan overføres til stedsforskning i teoridelen.

nes bare i forbifarten, og i forbindelse med andre stortingsmeldinger. Heller ikke Telemarksforskning, som i en årrekke publiserte et attraktivitetsbarometer der man gjennom kvantitative metoder målte kommuners attraktivitet basert på netto innflytting, har fokusert særlig på skolers betydning. Under tema som regnes for viktige for å gjøre en kommune attraktiv, sjekker man for ti variabler, for eksempel arbeidsplasser, kafétetthet og tilgang til høyere utdanning, men grunnskole er heller ikke her med som en faktor som hever opplevelsen av kommuners attraktivitet. Det samme er tilfelle i den såkalte Hemsedalrapporten, skrevet av den norske skoleforskeren Karl Jan Solstad (2014). Også her bemerker Solstad at skolens rolle for attraksjonskraft er ofret lite oppmerksomhet. Det er altså mye som tyder på at skoler kan være en uutnyttet ressurs i stedsutviklingssammenheng.

I arbeidet med min avhandling *Kultursatsing og stedsutvikling* (Meek et al. 2018) undersøkte jeg tre kommuner som på ulike måter og med ulikt hell brukte kultursatsing som stedsutviklingsstrategi for å oppnå nettopp økt attraktivitet, bolyst og blilyst. Kommunenes relasjonelle potensiale var et resultat av analysen. Det relasjonelle potensialet ble vurdert ut fra i hvilken grad folk kunne sies å være aktive deltakere i prosjektene kommunene satset på. Jeg synliggjorde de ulike publikumsposisjonene gjennom en dramaturgisk analysestrategi. Analysene i avhandlingen viste en klar sammenheng mellom prosjekter med godt relasjonelt potensial og positiv stedsutvikling. Analysene viste også at det ikke var de merkevarebygde, besøksbaserte kulturprosjektene, men de lokalt engasjerende helårsprosjektene som skapte det dynamiske mylderet i lokalsamfunnet som bidrar best til positiv stedsutvikling.

I dette kapitlet undersøker jeg hvordan en liknende analysestrategi kan anvendes i skolekonteksten. Jeg ønsker med dette å bidra til debatten om skoler i rurale strøk ved å synliggjøre hvordan skolers relasjonelle potensial kunne vært bedre utnyttet i stedsutviklingssammenheng. Kanskje kan en bevisstgjøring om skolers relasjonelle potensial vise seg å være en ressurs for kommuner som sliter med å sette seg selv på kartet gjennom turistprosjekter og nyetablering av bedrifter.

Jeg viser hvordan en dramaturgisk analysestrategi kan synliggjøre skolenes relasjonelle potensial og deres potensial som bidragsyter til stedsutvikling. En tradisjonell dramaturgisk analyse vil kunne få frem ulike dramaturgier og ulike publikumsposisjoner. Overført til skolekonteksten vil begrepet publikum romme befolkningsgrupper som elever, lærere, foresatte og innbyggere som

sokner til en skole. I denne sammenhengen vil jeg derfor bruke begrepet beboer og beboerposisjon fremfor begrepet publikum. Hensikten med den dramaturgiske analysen er å forstå det relasjonelle samspillet mellom skolen og beboerne på et sted. Analysestrategien hviler på to teoretiske forutsetninger.

1. En forståelse av *sted* som et relasjonelt nettverk der det stadig pågår en konstruksjon av relasjoner mellom mennesker og steder.
2. En fenomenologisk, flersanselig dramaturgiforståelse som rommer at fortellinger formidles gjennom en rekke sansbare virkemidler og i et dynamisk og fortolkende samspill med publikum.

Jeg vil først redegjøre for noen teoretiske perspektiver knyttet til relasjonell stedsforståelse og deretter vise hvordan en dramaturgisk analyse kan anvendes for å forstå skolen som sted og skolens relasjonelle potensial.

Sted i et relasjonelt perspektiv

Det finnes flere og ulike måter å forstå begrepet *sted* på. Geografi oppstod som vitenskap allerede 300 før Kristus. Faget deles gjerne i en naturvitenskapelig orientert naturgeografi og en samfunnsfaglig orientert samfunnsgeografi (Holt-Jensen, 2007). Når vi snakker om et sted i naturgeografisk tradisjon, blir det gjerne forstått og definert som et avgrenset område på et kart. Stedet beskrives med naturgitte kvaliteter som topografi og forekomster av ressurser, som igjen begrunner og forklarer framveksten av næring, industri og virksomhet på stedet. På bakgrunn av slike betraktninger kan et sted raskt bli typologisert som for eksempel en landbrukskommune, en industrikommune, et vintersportssted eller liknende. Med dette utgangspunktet ender ofte stedsutviklingsprosesser med at man leter etter stedets essens, eller kjerne, og stedene får tilnavn som Bergstaden Røros, Cafébyen Mosjøen eller Polarsirkelbyen Mo i Rana. Denne stedsutviklingsstrategien kalles *branding* og innebærer en målrettet merkevarebygging av steder. Se for eksempel Gran (2010, s. 22). Slike tilnavn vitner om en naturgeografisk stedsforståelse som forteller lite, og kanskje ingenting, om stedets relasjonelle kvaliteter. I min avhandling

argumenterer jeg for at trange og forenklede stedsfortellinger derfor kan føre til stedsstagnasjon snarere enn stedsutvikling (Meek, 2018, s. 160).

En alternativ tenkning omkring hva et sted er, er det som i stedsforskningen kalles *relasjonell stedsforståelse*. Denne tradisjonen, som også kalles *den stedlige vendingen,* hører inn under den humanistiske geografien som vokste frem på 1970 -tallet som en del av datidens oppgjør med positivismen. Retningen, som hentet inspirasjon i humanistisk filosofi som fenomenologi og eksistensialisme, understreker betydningen av menneskelig bevissthet og aktivitet. Blant annet studerer man den sosiale konstruksjonen av relasjoner mellom mennesker og steder, rom og landskap, samt menneskers opplevelse av steder. I den relasjonelle stedsforståelsen forstås steder som en totalitet av fortolking og følelser, oppsummert i begrepet «sense of place» av den engelske humangeografen Doreen Massey (2005, s. 11).

Massey fremhever tre betingelser for denne stedsforståelsen:

- at steder skal forstås som et gjensidig samspill mellom mennesker og steder,
- at flere aspekter ved stedet utspiller seg samtidig,
- at steder er under stadig pågående konstruksjon.

Ifølge denne tradisjonen er altså ikke sted noe permanent, som kan merkevarebygges, men et dynamisk nettverk av relasjoner. Massey anser snarere ethvert forsøk på å fastsette steders identitet til noe permanent som fåfengt, fordi stedet er i stadig endring, eller under pågående konstruksjon. I boken City Worlds (Massey et al., 1999, s. 16) omtales byer som nettverk av relasjoner og interaksjon, der byens puls skapes i møtene mellom ulike mennesker og virksomheter. Ifølge Massey er et sted en multinarrativ utfoldelse av «en million» ulike fortellinger, og hun foreslår derfor at man kan forstå stedet som «en samtidighet av historier så langt». De norske geografene Brit Dale og Nina Gunnerud Berg slår fast at den relasjonelle stedsforståelsen er godt etablert i internasjonal geografi. De skriver: «Uavhengig av om en deler Masseys poststrukturalistiske ståsted for øvrig er det i internasjonal geografi bred enighet om at steder er åpne, dynamiske og gjensidig avhengige, og at mennesker og steder er gjensidig konstituerende» (Berg & Dale, 2009, s. 119).

I denne stedlige vendingen forstås altså steder som dynamiske nettverk og stadig pågående konstruksjoner av relasjoner. Her tenker man ikke at steder

har *en* kjerne eller *en* identitet, for her inngår både fysiske, sosiale og kulturelle aspekter ved stedet, og det snakkes om *sense of place – stedsfølelse*. Tanken er at steder konstrueres på nytt av de relasjonene som til enhver tid utfolder seg der. Dersom man erstatter en naturgeografisk stedsforståelse med en relasjonell stedsforståelse, innebærer det en tenkning om at det ikke er permanente, naturgitte forhold, men relasjonene mellom mennesker som skaper stedet. Dette vil kunne ha stor betydning for kommuners valg av stedsutviklingsstrategier, ganske enkelt fordi det er enklere å lage strategier for å skape god dynamikk mellom mennesker i en kommune enn å endre naturgitte forhold ved det (natur)geografiske stedet. Dette er ikke minst viktig når en jobber med stedsutvikling i en ruralsetting der samarbeid mellom institusjoner, fagpersoner og frivillighet både er nødvendig og lettere tilgjengelig.

Ifølge den norske antropologen May Bente Bringslid (2012) skyldes iveren etter å merkevarebygge steder at attraktivitet i for stor grad knyttes til *de besøkendes* forståelse av stedets attraktivitet. Stedet blir fremstilt som et (attraktivt) objekter man kan reise til for å delta i opplevelser som er iscenesatt for besøkende. Hun hevder at det sterke søkelyset på vertskapstenkning i forbindelse med merkevarebygging fører til et blikkskifte der innbyggerne endrer posisjon fra aktive subjekter i produksjon til rollen som objekt for andres konsum. Bringslid kaller denne objektiviseringen for «andregjering». Motgiften til slik andregjering av bygder er strategier som får innbyggerne til å definere seg som aktive *deltakere* i stedets sosiale infrastruktur. Eksempler på slike strategier kan være å legge til rette for aktivitet, møteplasser og arenabygging. Dette perspektivet peker mot en mulig utnyttelse av skolens relasjonelle potensial, og er mitt utgangspunkt for å se nærmere på skolens potensial som stedsutviklingsaktør.

Dramaturgi, publikum og dramaturgisk analyse anvendt på sted- og skolekonteksten

Som nevnt innledningsvis knyttes dramaturgisk analyse vanligvis til analyse av film, litteratur eller scenekunst. I teateret brukes begrepet dramaturgi om de dype strukturene i en forestilling, både når det gjelder oppbygning av spen-

ning og komposisjon av virkemidler. Dramaturgiske modeller finnes i mange varianter og knyttes til ulike perioder av teaterhistorien. En diskusjon om dramaturgi impliserer også en diskusjon om forholdet mellom forestilling og publikum. I klassisk, aristotelisk anlagte dramaturgier vil publikumsposisjonen tradisjonelt være tilskuerorientert, mens vi i vår egen tid gjerne ser ulike former for deltakerorienterte og interaktive formidlingsformer. Man kan snakke om publikumsposisjoner på en akse fra tilskuer til deltaker og medskaper. Publikumsbegrepet overført til skolekonteksten vil romme befolkningsgrupper som elever, lærere, foresatte og beboere som sokner til en skolekrets. Jeg har valgt å kalle dem beboere, med ulike beboerposisjoner. Det interessante er å få frem i hvilken grad skolen fremmer eller hemmer samspillet i befolkningen. Med referanse til Massey kan man si at graden av samspill, deltakelse og medskapning utgjør skolenes relasjonelle potensial og indikerer skolens potensial som bidragsyter til positiv stedsutvikling.

Dramaturgiske strukturer som ikke er teatrale i seg selv, kan også beskrives som dramaturgisk praksis. Det er vanlig å snakke om dramaturgi både i politisk debatt og i medienes presentasjon av en nyhetssak. Å anvende dramaturgi på en diskusjon av et ikke- språklig fenomen fordrer en bredere dramaturgiforståelse som omfavner flere sansbare virkemidler enn de rent språklige. Jeg legger derfor til grunn en fenomenologisk, multisanselig dramaturgiforståelse basert på regissør Mike Pearson og arkeolog Michael Shanks.

> Dramaturgy, as cultural assemblage, works equally with settings, people, bodies, things, texts, histories, voices, architectures. In these connective networks that are dramaturgical, it is usual to consider things and people as separate, their conjunction described after their distinction. We propose instead the inseparability of people and thing, values, etc. (Pearson & Shanks, 2001, s. 89)

I denne definisjonen regnes alle sansbare virkemidler i en kontekst som meningsbærende. I min avhandling (Meek, 2018) brukte jeg Pearson og Shanks definisjon for å kunne overføre dramaturgibegrepet til en analyse av det relasjonelle potensialet på steder. For å operasjonalisere virkemidlene for en mer systematisk og reproduserbar metodikk analyserte jeg Pearson og Shanks virkemidler på tre nivåer: *materielt, narrativt og performativt nivå*. Jeg vil anvende den samme inndelingen i analysen av skoler.

Materielt nivå beskriver hvilke estetisk sansbare virkemidler som finnes i en sammenheng. På dette nivået beskrives form, farger, dimensjoner, natur, arkitektur, materialer, overflater, tekstur, lukt, smak og lyder som møter deg på et skoleområde. En monumental trapp eller en overdimensjonert takhøyde vil sende ut andre signaler om forventet adferd enn bygg der dimensjonene er tilpasset at barn skal ferdes der. En tom og asfaltert skolegård vil i mindre grad legge til rette for aktivitet enn et uteområde preget av lekestativ, klatrevegg og andre aktivitetsskapende innretninger. Tilstedeværelsen av natur, park, trær og vegetasjon virker på tilsvarende måte. Bygningers utforming og dimensjoner får steder til å framstå som inviterende eller avvisende, uinntakelige eller inkluderende, formelle eller personlige. De materielle strukturene på et skoleområde hemmer eller fremmer deltakelse og engasjement mellom mennesker, og er med på å definere skolers relasjonelle potensial.

På narrativt nivå leter vi etter spor av fortellingene i en kontekst. I skolekonteksten kan fortellinger komme til uttrykk gjennom virkemidler som navnevalg, farger, kunstnerisk utsmykning eller tekst. På dette nivået er vi ute etter å finne hvilke fortellinger som løftes fram, og hvem fortellingene handler om. Man kan også se etter fortellinger som ikke blir fortalt. Denne typen spørsmål får gjerne fram demokratiske muligheter og bakenforliggende maktstrukturer på et sted. En skolegård med skolehage, lekeapparater og eventyrinspirert utsmykning antyder for eksempel helt andre fortellinger enn en asfaltert skolegård uten oppmykende elementer.

En diskusjon av fortellingens struktur kan si oss mye om hvilken rolle elevene på en skole er tiltenkt. Det har stor betydning om fortellingen er lineær eller brutt. En strengt lineær fortelling signaliserer at det ikke er ønskelig at vi deltar i eller endrer fortellingen. En slik mononarrativ tendens vil i liten grad være interessert i å slippe til elever, lærere og beboere, mens en multinarrativ formidling av fortellingen vil ta hensyn til ulike perspektiver og framstillinger av en sak, eller til flere (multinarrative) fortellinger som er i spill.

Performativt nivå er en diskusjon av graden av utfoldelse som preger prosjektene, med utgangspunkt i den amerikanske performanceforskeren Richard Schechner (Schechner, 2002) sin typologisering av iscenesettelser. På performativt nivå diskuteres måten materielle og narrative virkemidler iscenesettes og formidles på. Performativitet kan komme til uttrykk som tydelige, formelle rammer, slik tilfellet er i tradisjonelle forestillinger og konserter, men kommer også til uttrykk i dagligliv og i små begivenheter lagt

til rette for gjester, brukere og publikum. I henhold til Schechner kan man snakke om performativitet i sammenhenger som sport, media, teknologi, forretningsliv, ritualer, hverdagsliv, sex, kunst og lek (Schechner, 2002, s. 22). Schechner opererer med fire grader av performativitet. Jeg tar med tre av dem her.[2] – being (væren) – doing (handlinger) – showing doing (det å vise noe frem, sette noe i scene).

Overført til skolekonteksten kan en vurdere hvilke muligheter elevene har for å utfolde seg. Dersom undervisningslokalene legger til rette for at elevene kan delta i undervisningsopplegg gjennom handling, arbeidsoppgaver og aktivitet, vil det kreve et sterkere engasjement fra elevene enn bare å lytte til en forelesning eller se på en skjerm. Det er grunn til å tro at et fysisk og flersanselig engasjement vil gi en sterkere opplevelse av relasjon til sted og innhold, men det kan også være en risiko for at det forventes for mye av elevene.

Dramaturgiske tendenser og hvilke relasjonelle posisjoner de impliserer

Gjennom en analyse av narrativt, materielt og performativt nivå avtegner det seg dramaturgiske tendenser som i sin tur impliserer ulike relasjonelle posisjoner for beboerne på et sted. Det er prosjektenes beboerposisjoner som avspeiler skolenes relasjonelle potensial og implisitte betydning for stedsutvikling.

Kort oppsummert vil en sterk mononarrativ tendens peke mot linearitet og kausallogikk, slik vi kjenner det fra Aristoteles' logisk motiverte dramaturgikurve. I teaterkonteksten vil publikumsposisjonen her være tilskuerorientert; i stedsutviklingssammenheng kan en si at beboerposisjonen er tilskuerorientert. En multinarrativ tendens, der flere historier blir formidlet samtidig, vil peke mot en simultan dramaturgitendens som preger steder med engasjerte deltakere, folkeliv og mylder, der publikum er deltakere. På liknende måte vil beboerposisjonen på et sted med en simultan dramaturgitendens være deltakerorientert. En dramaturgisk struktur som starter og slutter for deretter å gjenta seg som en variasjon av første loop, kan kalles syklisk dramaturgi. Skoler som legger vekt på årlig feiring av skiftende årstider og årets merkeda-

2 Den fjerde graden av performativitet hos Schechner er «Explaining showing doing» (det å avsløre eller kommentere at man setter noe i scene på metanivå). Det er knyttet til metafiksjonell dramaturgi, men jeg velger å ikke gå inn i dette her.

ger, kan sies å ha en syklisk dramaturgitendens. Feiringen innebærer gjerne en inkludering av samfunnet omkring skolen, og blir samtidig en feiring av fellesskapet, eller *communitas* (Turner, 1982). Publikum i denne typen teater blir medskapere. Beboerposisjonen på steder med en lignende dramaturgisk tendens likeså. Hvis vi knytter disse ulike posisjonene tilbake til Bringslid og fenomenet andregjering, vil de deltaker- og medskaperorienterte posisjonene være å foretrekke i stedsutviklingssammenheng.

Dypest sett utgjør de dramaturgiske forskjellene en epistemologisk forskjell: en forskjell i forståelses- og tankesett som hemmer eller fremmer beboeres aktivitet, tilhørighet og eierskap. Dette er egenskaper som fremheves som positive stedskvaliteter i den relasjonelle stedsforståelsen.

Praktiske eksempler: Hvor og hvordan utspiller skolers relasjonelle potensiale seg?

En skole kan altså hemme eller fremme engasjement og trivsel på et sted. Jeg skal videre se nærmere på hvordan en dramaturgisk analyse vil få fram hvor og hvordan dynamikken mellom individ og skole utspiller seg i materialer, fortellinger og utfoldelsesmuligheter (performativitet). Skolens rolle i et lokalsamfunn er kompleks. Jeg avgrenser eksemplene til å vurdere:

- relasjoner som skapes i møtet mellom elevene og skolen som sted
- relasjoner som skapes mellom elever og steder på didaktisk nivå.

Relasjoner som skapes i møtet mellom elevene og skolen som sted

Steder påvirker oss fordi vi oppfatter dem med alle våre sanser. Vi føler oss intuitivt velkomne eller uvelkomne et sted på bakgrunn av hvordan det føles å komme dit; det handler om *sense of place*. Dette er i høyeste grad relevant for elevenes opplevelse av skolehverdagen og skolen som kontekst. Følelsene som skapes gjennom det vi i dramaturgien kaller virkemidler på et sted, er ikke nødvendigvis resultat av noens bevisste intensjoner. Snarere er det tegn som mer eller mindre tilfeldig finnes på et sted, som virker sammen, tolkes

og blir til en relasjon for mennesker som oppholder seg der. Meningen eller «budskapet» ligger ikke nedfelt i tegnene, men skapes idet den som opplever, går inn i opplevelsen med egen erfaring og livsverden. Selve ideen om at steder skaper følelser i oss, hviler i et fenomenologisk kunnskapssyn, nemlig at vi griper/begriper verden gjennom sansene. I beskrivelsene av de relasjonelle implikasjonene av møter mellom elever og (skole)steder legger jeg derfor til grunn et fenomenologisk kunnskapssyn, slik man for eksempel møter det i Reggio Emilia- og Montessori-pedagogikken. I disse italienske pedagogikk-tradisjonene tillegges rommet svært stor betydning.

I Reggio Emilia-tradisjonene kaller man rommet den tredje pedagogen (Carlsen, 2021). Grunntanken er at rommets språk er svært sterkt, og at vi oppfatter og tolker dette språket fra svært ung alder. De fysiske rammene barn lever i, styrer deres mulighet til sanseopplevelser; de åpner for eller setter grenser for hva som er mulig å gjøre. Pedagogene utdannes derfor til å kunne organisere rommet og velge ut materialer med ulike typer kvaliteter, samt forstå sammenhenger mellom pedagogikk og grunnleggende arkitektoniske hensyn som er viktige når barn skal oppholde seg i et miljø. Det fysiske miljøet er helt avgjørende i barns konstruksjon av kunnskap. Både innvendige og utvendige rom er utformet og organisert i gjensidig sammenkoblede former som fremmer samspill, autonomi, utforsking og nysgjerrighet mellom barn og voksne. Rommene er under stadig forandring i henhold til den pedagogiske virksomheten som til enhver tid foregår (Carlsen, 2021, s. 77). Reggio Emilia -grunderen Malaguzzi så miljøets betydning i sammenheng med hjernens plastisitet og formbarhet. Derfor inviterte han både hjerneforskere og arkitekter til å bidra i etterutdanningen av barnehagepersonale (Carlsen, 2021, s. 13).

På materielt nivå får man fram barnets plass og betydning på stedet ved å rette søkelyset mot hvordan stedet oppleves gjennom sansene. På dette nivået kan en vurdere hvilke sanseinntrykk som oppstår i møtet med farger, dimensjoner, arkitektur, materialer, overflater, tekstur, lukt, smak og lyd. Dimensjonene på et sted kan være overveldende og virke fremmedgjørende, men de kan også legge til rette for menneskers utfoldelse og virke inviterende. Skolebyggets arkitektur og uteområder kan dessuten hemme elevenes trivsel og aktivitet. Bildene under er eksempler fra en skole med to uteplasser: én for 1.–4. klasse og én for 5.–7. klasse.

Figur 5.1

Dette er skolegården til 1.–4. klasse. På et materielt nivå er elevene i denne delen av skolegården omgitt av lave og varierte bygninger. Området preges av naturlige farger i materialene, og asfalten i skolegården er brutt opp av et fargerikt lekeområde med organiske former som myker opp uttrykket. Stedet preges av et narrativ om aktive og lekende deltakere.

Eget foto.

Figur 5.2

Dette er skolegården til 5.–7. klasse. I denne delen av skolegården er uttrykket strammere. På materielt nivå kan vi observere at linjene er strengere og bygningsmassen mer monumental. Glassfasaden og den tomme, ubrutte, asfalterte skolegården skaper et hardt materielt uttrykk. Det finnes rester av ødelagte basketballkurver og et volleyballnett, men området inviterer i liten grad til interaksjon og medskapning. Narrativet peker i retning av at dette kan ha vært en idrettsplass en gang. Det er få eller ingen elementer i fortellingen som inviterer beboerne her til aktivitet, lek eller utfoldelse. De eldste elevene vil snarere få en tilskuerorientert posisjon i miljøet.

Eget foto.

Relasjoner som skapes mellom elever og steder på didaktisk nivå

Et annet nivå der det skapes relasjoner mellom mennesker og steder, er gjennom det didaktiske arbeidet i klasserommet. En viktig del av lærerens arbeid er å velge ut litteratur og temaer som engasjerer elevene. Møter mellom tekster, mennesker og sted har kraft til å skape en fornemmelse av at stedets fortid og nåtid møtes, og slik skape tilhørighet til stedet hos dem som deltar. Bildet under er fra et lokalt Kulturell skolesekk -prosjekt i Sandnessjøen, der Kultur- og teaterverkstedet Fyret, under ledelse av professor i drama Tor-Helge Allern, inviterte samtlige 5.-klassinger fra byens skoler til å oppleve

sin lokalhistorie gjennom levende rollespill, eller laiv[3]. Les mer om laiv og læring i for eksempel Allern (2016).

Figur 5.3
Spilleder Tor-Helge Allern utfordrer gjestene på gildet på Sandnes til å delta i tautrekking.

Eget foto.

Laiven *Gildet på Sandnes* tar utgangspunkt i historien om Torolv Kveldulvsson og Sigrid på Sandnes, slik den er beskrevet i *Egilssoga*, men undervisningsopplegget inkluderer også oppdiktede hendelser og roller. Opplegget er laget for at elevene skal få anledning til å lære om historien ved å oppleve og tenke gjennom historiske hendelser. På denne måten kan en kombinere arbeid med

3 Laiv foregår vanligvis, i likhet med tidsreiser, i en annen tid, og defineres i Store Norske Leksikon som «en mellomting mellom regelstyrte spill og teater, der deltakerne har avtalte roller som de spiller ut fysisk, gjerne i kostymer, og der de skaper en improvisert handling i fellesskap. Laiv kalles også for levende rollespill. Spillet har en avtalt bakgrunnshistorie med roller, konflikter og kulturell bakgrunn. (…) Laiv utspiller seg i avtalt fiksjon, og hver person framstår som og uttrykker seg som rollefiguren sin så lenge laiven varer» https://snl.no/laivhttps://snl.no/laiv

læringsmålene i læreplanens overordnede del – om å gi elevene historisk og kulturell innsikt – med målene i historiefaget, som skal bidra til å forstå hvordan verdier og holdninger i samtiden har røtter i fortiden. Viking-laiven er et eksempel på en didaktisk tilnærming som gir elevene erfaring med at deres hjemsted også er av historisk interesse. Langhuset på Sandnes ligger mellom to skoler sentralt i Sandnessjøen. Det å gå forbi her ble nok veldig annerledes for elevene etter at de har fått ta del i historien som knyttes til stedet gjennom fantasi, historie og sanselige stimuli. Slik skapes tilhørighet, engasjement og relasjon mellom beboere og steder.

Skolen, bygda og merkedagene

I Nesna kommune på Helgeland er skolen et naturlig midtpunkt for det sosiale livet på stedet. Her følger noen eksempler på hvordan lokalsamfunnet og Nesna skole samarbeider om å feire merkedager og årstider.

I samarbeid med det lokale hagelaget har Nesna skole over lengre tid samarbeidet om å så, prikle og plante ut blomster til kommunale anlegg og blomsterkasser. På denne måten lærer barna om planting og forkultur av planter, og kommunen produserer sine egne blomster til offentlig utsmykning. På Nesna skole er det videre en godt innarbeidet tradisjon at elever og foresatte i 5. klasse tar ansvar for 17.mai-arrangementet. Det arrangeres tale for dagen, barnetog, leker for barna, salg av kaffe og kaker og underholdning for hele bygda Arrangementet starter med flaggheising og tale for dagen før barnetoget, og avsluttes samme sted på sen ettermiddag. Det er lang tradisjon for dette, og de foresatte som vet at det er deres år, setter av tid til dugnaden lang tid i forveien. Om kvelden er det tradisjon at 10. klasse har premiere på årets revy. Det spilles flere forestillinger som oftest er utsolgt, og det er store forventninger til å se hvem som parodierer, og hvem som blir parodiert. Revyrammen, nasjonaldagen og det at det er avgangselevene som opptrer, gjør at det oppstår en slags unntakstilstand. Man forventer småfrekke opptrinn med godt gjenkjennelige lokale figurer i sketsjene. Revytradisjonen kom i stand på initiativ fra kommunens kulturkontor som et rusforebyggende bidrag, slik at feiringen ikke skulle ende opp som en stor fest. Med ansvar for flere forestil-

linger og et betydelig budsjett må aktørene være edru både 16. og 17. mai. Overskuddet av forestillingen går til klassetur etter eksamen.

Musikkskolen på Nesna har også samarbeidet med den kommunale grunnskolen om ulike former for musikkundervisning. I tillegg var det lenge tradisjon for at alle på et trinn skulle få opplæring på et instrument, og dermed bidra til rekruttering til skolekorpset. Elevene kunne fortsette i korpset så lenge de ville, men alle hadde tilbud om å lære å spille et instrument i et år som var øremerket korps.

Eksemplene fra Nesna skole viser hvordan lokaler, så vel som lærere og elever, blir nav i stedets sosiale liv. Gjennom aktivitetene på skolen markeres årets merkedager, og det sørges for omdreininger i årets kretsløp. At aktivitetene er knyttet til ulike årstrinn, skaper en god dynamikk der alle må trå til etter tur. Disse arrangementene fungerer også som overgangsritualer der bygda kan følge elevene fra småbarn til ungdom.[4] Som elever i småskolen har bygda fått se og høre barna opptre og synge ved spesielle anledninger. Ved konfirmasjonsalder deltar de i samarbeid med lag og foreninger og som avgangselever på revyscenen markerer de at de er unge voksne som er klare til å forlate bygda for ei tid. Dette henger sammen med at mange flytter etter 10. klasse for å gå på skole et annet sted, men hver og en er godt presentert for bygda før de drar derfra.

Oppsummering

På bakgrunn av denne redegjørelsen for ulike materielle, narrative, performative og didaktiske praksiser vil jeg oppsummere de ulike faktorene som til sammen utgjør skolenes relasjonelle potensial i Tabell 5.1. Tabellen beskriver hvordan en lineær, aristotelisk dramaturgitendens vil gi beboerne en tilskuerposisjon med begrenset relasjonelt potensial. En simultan dramaturgitendens vil gi beboerne en deltakende posisjon der skolen kan brukes på ulike måter til ulike tider, og

4 Van Gennep hevder at denne tredelingen gjelder sosiale forandringer på et individuelt og personlig plan, som fødsel, bryllup og gravferd, så vel som kollektive hendelser i et samfunn, der det gjelder å sikre overgangen til et nytt år, en ny sesong eller en ny måned gjennom overgangsseremonier (Meek, 2018).

skape et stort relasjonelt potensial gjennom høy grad av egenaktivitet og medbestemmelse. En syklisk dramaturgitendens vil kunne generere et sterkt relasjonelt potensial og skape en sterk grad av tilhørighet ved at beboerne blir deltakere og medskapere gjennom årvisse markeringer og feiringer i skolens regi og lokaler.

Tabell 5.1
Skolers relasjonelle potensial og beboerposisjonene.

DRAMATURGI	Aristotelisk	Simultan	Syklisk
Materielt nivå	Monumentale skolebygg. Sentraliserte skoler der elever har lang reisevei fra hjemsted til skole.	Skoler med varierte ute- og innerom med varierende format og funksjon.	Skolemiljø som inkluderer naturens gang og årstider i sin pedagogikk og arkitektur gjennom samspill med naturen.
Narrativt nivå	Lineære, logisk motiverte fortellinger, med sterke masternarrativ og høy grad av mononarrativitet.	Samtidighet av flere fortellinger der meninger oppstår gjennom multinarrative fortellinger.	Fortellinger som begynner og slutter i samme punkt og etter en omdreining i et årshjul eller annen periode.
Didaktisk nivå	Mononarrative formidlingsformer som forelesninger og presentasjoner som ikke inkluderer deltakerne.	Desentraliserte, varierte undervisningsformer der flere fortellinger og aktiviteter er i spill samtidig, for eksempel stasjonsbasert undervisning.	Skoler som inkluderer årets gang i undervisningen og inviterer lokalsamfunnet til markeringer av merkedager og stedlige tradisjoner.
Beboer Posisjon	Tilskuer Sterk grad av styring og ensretting av beboernes adferd. Ekskludering av det spontane og alogiske. Skoler som ikke brukes utenom skoletiden.	Deltaker Skolen er i bruk både på dag- og kveldstid. Skiftende beboerposisjoner og grader av engasjement. Inkludering av det uventede og alogiske.	Medskaper Elevene blir synlige i et sosialt fellesskap gjennom årvisse feiringer og merkedager. De får oppgaver som er synlige for lokalsamfunnet, og posisjonen impliserer en sterk grad av medskapning.
Relasjonelt potensial	Høy grad av kontroll og forutsigbarhet. Sentraliserte skoler skaper et større skille mellom skole- og fritid, elev og sosialt fellesskap. Begrenset relasjonelt potensial.	Man velger selv sin grad av involvering. Høy grad av egenaktivitet og medbestemmelse. Stort relasjonelt potensial.	Sterk grad av eierskap og tilhørighet. Stort relasjonelt potensiale og sterk grad av fellesskap.
Relasjonell utfordring	Høy grad av styring kan begrense graden av deltakelse og innebærer risiko for manglende engasjement og eierskap.	Høy grad av kompleksitet og uenighet om retning. Risiko for tap av flow på grunn av manglende styring.	Sårbar på grunn av høy grad av innlevelse og engasjement.

Tabell 5.1 viser skolers relasjonelle potensial og beboerposisjonene de skaper. Dramaturgiene typologiseres på bakgrunn av en vurdering av materielt, narrativt og performativt nivå. Hver dramaturgi impliserer en publikums-/beboerposisjon, som igjen gir ulike relasjonelle muligheter og utfordringer.

Hva mister et sted når det mister en skole?

En grunntanke i norsk skole har vært at man ønsker å utvikle gode oppvekstmiljøer basert på at elevene skal gå på en skole hvor de har tilknytning og tilhørighet – et nærmiljø. Dette er viktig for elevene på enkeltindividnivå, men har også stor verdi for lokalsamfunnet. Elever som blir transportert til skolen med skolebuss, blir på sett og vis gjester og *tilskuere* på sine skolesteder. Når skoledagen er omme, venter bussene utenfor skoleporten, og en lengre busstur tar dem hjem til nærmiljøet der de har foresatte, slektninger, naboer og lekekamerater. På en sentralisert skole vil det være flere venner å velge mellom, men kanskje vanskeligere å få anledning til å bli kjent. Elevene går glipp av de relasjonelle mulighetene på skoleveien, der man spontant og uventet kan bli kjent med medelever, hilse på naboer, og registrere og delta i endringer i lokalsamfunnet fra dag til dag. Samtidig som lokalsamfunnet tappes for relasjoner i skoletiden, tappes det også for aktiviteter som vanligvis foregår i et skolebygg på ettermiddagstid.

Når et sted mister en skole, mister det samtidig en rekke arenaer for beboernes samspill, og stedet tappes for verdifulle relasjoner som kunne ha skapt bolyst og blilyst i et lite samfunn.

Avsluttende betraktninger

I dette kapitlet har jeg lagt en relasjonell stedsforståelsesramme til grunn for å synliggjøre skolens betydning for stedsutvikling og opplevelse av steders attraktivitet. Jeg har beskrevet muligheter for å forstå skolens relasjonelle

potensial som bygning og stedlig institusjon, og vist eksempler på hvordan didaktisk praksis kan styrke relasjonene mellom mennesker og steder.

Jeg har argumentert for at skolen er særlig viktig i rurale strøk fordi den, i tillegg til undervisningen som foregår i skoletiden, er det naturlige stedet for aktivitet, erfaringsutveksling og stimuli på fritiden. I tillegg er skolen et viktig samlingssted for bygda ved store anledninger og merkedager.

Jeg har også argumentert for hvordan skolen kan være et dynamisk nettverk av kunnskapsformidling mellom tradisjoner og generasjoner. I dette perspektivet er skolen sannsynligvis den viktigste arenaen for kultur, idrett og fritid for de fleste barn i norske bygder og tettsteder i dag.

I tillegg til å være sentrale forutsetninger for bolyst og blilyst i et samfunn er trivsel *og tilhørighet* også trukket frem som sentrale forutsetninger for at elevene klarer å engasjere seg i skolearbeidet på en positiv måte. De amerikanske forskerne Furrer og Skinner, for eksempel, har gjennomført flere store studier der de får frem at elevens opplevelse av å høre til, *relatedness*, ser ut til å være avgjørende for at de har positive læringsopplevelser. Fremmedgjorthet, derimot, gir motsatte læringsopplevelser (Furrer & Skinner, 2003).

Skolen spiller en viktig rolle i lokalsamfunnet både som bygg, institusjon og lærested. Skolen er en arena der relasjoner knyttes og utvikles på tvers av interessefelt og generasjoner. Et sted som mister sin skole, tappes samtidig for et relasjonelt potensial som kunne ha bidratt til positiv stedsutvikling. Å legge ned en skole kan dermed ha helt andre og uønskede konsekvenser enn økonomisk vinning.

Referanser

Berg, N. G., & Dale, B. (2009). *Mennesker og steder i samspill: festskrift til Britt Dale*. Tapir akademisk forlag.

Bringslid, M. B. (2012). *Bygdeutviklingas paradoks*. Scandinavian Academic Press.

Carlsen, K. (2021). *Reggio Emilia: atelierkultur og utforskende pedagogikk*. Fagbokforlaget.

Frykman, J. & Gilje, N. (2009). *Being there: new perspectives on phenomenology and the analysis of culture*. Nordic Academic Press.

Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, *95*(1), 148–162. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148

Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: forestillinger om teater* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Gran, A.-B. (2010). *Staging places as brands: visiting illusions, images and imaginations* (s. 22–37). Channel View.

Holt-Jensen, A. (2007). *Hva er geografi* (Bd. 19). Universitetsforlaget.

Massey, D. (2005). *For space*. Sage.

Massey, D., Allen, J. & Pile, S. (1999). *City worlds*. Routledge.

Meek, A. (2018). *Kultursatsing og stedsutvikling: en dramaturgisk analyse av kultursatsinger i tre norske kommuner* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

Pearson, M. & Shanks, M. (2001). *Theatre / archaeology*. Routledge.

Schechner, R. (2002). *Performance studies: an introduction*. Routledge.

Solstad, K. J. (2014). *Synsmåtar på skulestrukturen i Hemsedal – ei kartlegging med kommentarar*. (NF arbeidsnotat 1004/2014). Nordlandsforskning.

St.meld. nr. 25 (2008–2009). *Lokal vekstkraft og framtidstru: om distrikts- og regionalpolitikken*. Det kongelege kommunal- og regionaldepartementet.

Turner, V. W. (1982). *From ritual to theatre: the human seriousness of play pbk*. Performing Arts Journal Publications.

Wie, A. L. (2026). Møter med dumme monster i Nord-Noreg. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 155–174). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840506

6

Møter med dumme monster i Nord-Noreg

Anne Lise Wie

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Samandrag: Odyssevs skildrar sitt møte med kyklopen Polyphemus i Odysseen. Sjølv om kyklopen er større og sterkare, let han seg lure av den mindre helten Odyssevs. Dette er ein tematikk ein finn att i soger frå heile Europa, også i nordnorsk og samisk tradisjon. I denne studien vert det undersøkt korleis sogene om dei dumme monstera vart tilpassa naturen og leveviset her nord. Målet er å finne ut *kva desse sogene kan tilby barn i rurale strok i dag*. Sogene i denne studien vert sett gjennom aktør-nettverksteorien (ANT). Dei blir forma av nettverk der både menneskelege og ikkje-menneskelege aktørar, som landskap, dyr og bygningar, aktivt verkar inn på handling og motiv. Ved å lese sogene gjennom eit ANT-perspektiv, kjem det fram korleis slike aktør-nettverk gjer forteljingane særleg eigna for stadbasert litteraturundervisning, der staden sjølv er med og skapar meining.

Nøkkelord: Monster, samisk og norsk folkedikting, stadbasert litteraturundervisning, aktør-nettverksteorien

Abstract: Odysseus describes his encounter with the Cyclops Polyphemus in the Odyssey. Although the Cyclops is larger and stronger, he is deceived by the smaller hero Odysseus. This motif is found in folktales from all over Europe, and in both Norwegian and Sami tradition. In this study, the focus is on how the tales about the stupid monsters were adapted to the nature and way of living in the northern area. *What can these stories offer children in rural areas today?* The tales in this study are viewed from the perspective of Actor-Network Theory (ANT). They are shaped by networks in which both human and non-human actors, such as landscapes, animals, buildings and more, actively influence action and motive. By reading the tales through an ANT perspective, it becomes clear how such actor networks make the tales particularly suitable for Place-based Literature Teaching, where the place itself or the learning arena outside, is involved and creates meaning.

Keywords: Monster, Norwegian and Sami folklore, place-based literature teaching, actor-network theory

Innleiing

«Monsters have probably always been with us» skriv den nederlandske religionsvitaren Jan Bremmer i sin artikkel «Odysseus versus the Cyclops» (2002, s. 135). Soger om monster vart brukte for å skremme barn frå å gå der det var utrygt, medan soger der den vesle mannen vann over det store monsteret kunne skape håp. Så vanleg er dette temaet at «tales of the Stupid Ogre (Giant, Devil)» er ein av sju kategoriar i Aarne-Thompson-Uther-indeks for folkedikting (Harvard Library, 2025)[1]. Odyssevs sitt møte med kyklopen Polyfémos frå *Odysseen* vart truleg skrive ned 700–600 år før vår tidsrekning og er ei av dei eldste kjende forteljingane med dette temaet (Bremmer, 2002, s. 135; Svelstad, 2026). Møter med dumme monster i nordnorsk og samisk folkedikting er tema for denne studien.

Jamført med greske myter var kyklopane ein stamme av skremmande einauga, menneskeetande kjemper; skapt av eld og stein, og så sterke at dei kunne stable fjell oppå kvarandre. Troll og stállu er to av våre heimlege monster, den eine frå norsk og den andre frå samisk tradisjon. Dei vert skildra som sterke, vonde og ganske dumme. Trolla vart ofte skildra som enorme av storleik og vart til stein om sollyset trefte dei (Løøv, 2024). Ein kan finne mange fjellformasjonar rundt om i Noreg som ifølgje folkediktinga eigentleg er eit forsteina troll[2] eller skapt av eit troll. Den samiske forfattaren Johan Turi[3] skriv om stállu at dei «er folk som er halvt menneske og halvt skrømt eller djevler» (2011, s. 145). Stállu budde gjerne i nærleiken av samanes bustader og var reintjuv og menneskeetar, særleg likte han å ete småbarn. Han gjekk i mørke klede og kunne gjere seg usynleg. Mange samiske eventyr handlar om stállu og om korleis samane greidde å lure han (Birkeland, 1986, s. 7). Eit tredje norsk monster er den vondskapsfulle draugen som kjem frå havet. Han er skapt som ein mann og går kledt i svart, nokre seier at han i staden for hovud hadde ein klump, nesten som ein hattepull dekt av tang og sjøgras, medan andre seier at han hadde eit kranium til hovud og lysande auge. Han

1 ATU-indeksen er eit klassifiseringssystem for folkedikting, der den einskilde kategori viser til tema og motiv som utgjer ei spesifikk type forteljing (Harvard Library, 2025).

2 Sjå til dømes eventyret *Trollfjell her nord*.

3 Johan Turi blir rekna som den fyrste samiske forfattaren, hans bok *Muitalus sámid birra* (*Min bok om samene* på norsk) vart gjeve ut på samisk fyrste gong i 1910.

segla rundt i ein halv båt med rivne segl, og var eit varsel om ulykke og daude for dei som såg han (Lutro, 2024). Mange av sogene om draugen har difor ein trist slutt, men det finst òg soger om fiskarar som slapp unna med skrekken.

Den yngste av brørne Grimm, Wilhelm Grimm, kunne i 1857 vise til ti ulike versjonar av Odyssevs sitt møte med kyklopen i eventyr frå heile Europa. Hundre år seinare var det funne meir enn to hundre versjonar (Bremmer, 2002, s. 136). Nokre av desse stammar frå Nord-Noreg og samiske område. Med aktør-nettverksteorien (ANT) som utgangspunkt, vert desse sogene forstått som nettverk der landskap, bygg, gjenstandar og dyr påverkar handlinga på same nivå som protagonist og antagonist.

Studien vil vise at slike aktørnettverk ikkje berre forklarer variasjonane mellom sogene, men også kvifor dei eignar seg for stadbasert litteraturundervisning. Når elevane møter sogene på dei stadene som historisk har forma dei, blir staden sjølv ein aktør som styrkjer både forståing, oppleving og lokal forankring. Forteljingar og eventyr er nokre av dei sjangrane barn skal møte i barnehage og på småskuletrinn. På høgare trinn i skulen er det større valfridom om sjanger, noko som opnar for nærlesing av folkedikting (UDF2017; UDF2020). Målet med studien er å undersøke *kva desse sogene kan tilby barn i rurale strok i dag*.

Figur 6.1
Stállu var ein mellomting mellom eit menneske og ein djevel. Han gjekk gjerne kledd i mørke klede og kunne gjere seg usynleg. Her teikna av gut på fjerde klassetrinn[4].

Aktør-nettverksteori som verktøy i arbeid med folkedikting

På 1960-talet tok forsking på folkedikting til seg strukturanalysen, etter at den russiske folkloristen Vladimir Propp si bok *Eventyrets morfologi* vart omsett til engelsk i 1958. Gjennom si forsking på russiske undereventyr fann

4 Føresette har godkjent bruken av teikninga.

Propp at det er eit konstant mønster for struktur og handlingsgang i eventyr (Arvidsson, 2016, s. 206–211). Modellen vart vidareutvikla av den litauiske litteraturforskaren Algirdas Greimas, som peika på dei grunnleggande aktantane som styrte handlingsgangen i eventyr: «Et subjekt søker etter et objekt langs en konfliktakse. Underveis mot objektet konfronteres subjektet med henholdsvis motstandere og hjelpere på en tversgående konfliktakse.» (Aaslestad, 1999, s. 125). Den norske forskaren Åmund Norum Resløkken argumenterer for at perspektiv frå aktør-nettverksteori (ANT) kan nyttast i studiar av folkloristikk. ANT blir «benyttet som en måte å analysere menneskelig og ikke-menneskelig aktørers agens på samme måte, altså ved å beskrive begge som handlende aktører i forskningstekstene» (Resløkken, 2018, s. 9). I ANT står menneske og ikkje-menneske i eit symmetrisk forhold der objekt verkar inn på menneske sine handlingar i like stor grad som menneske påverkar objekta (Latour, 2005, s. 10). I dette perspektivet er folkedikting ikkje berre narrative uttrykk, men eit resultat av eit nettverk av relasjonar mellom forteljar, tilhøyrarar, stad, og dei sosiale og økologiske rammene der soga vaks fram. Kvar soge kan såleis forståast som ein situert praksis, forma av det som var tilgjengeleg og meiningsberande for dei som fortalde og for dei som lytta.

«Texts are objects that do a lot of travelling; moving across time, they run into new semantic networks, new ways of imputing meaning» (Felski, 2015, s. 160). Folkesogene som vart fortalt, vart tilpassa folk, stad og tid. At motiv, figurar og narrative strukturar blir adaptert til ein ny samanheng, kallar den franske filosofen Bruno Latour *translasjon* (Latour, 2005, s. 116). Kyklopen frå gresk tradisjon vert eit troll i norsk tradisjon eller ein stállu i samisk, noko som ikkje berre er ein kulturell variasjon, men ein translasjon eller adapsjon der dei lokale aktørane som landskap og tradisjonar er med og gjev monsteret andre eigenskapar. Dette gjer at ANT er eigna til å kaste lys over forskjellane i dei ulike sogene. Det er ikkje berre menneske og monster som handlar; heile soga kjem i rørsle fordi nettverket av aktørar vert aktivert, og det er dette som gjer det mogleg å skjøne likskapar og variasjonar mellom dei ulike tradisjonane.

Stadbasert lesing er ein metode der litteraturlæraren tek med seg elevane ut av klasserommet og nyttar læringsrommet utanfor til lesing av litteratur. «Stedet forsterker fortellingen, og fortellingen gir liv til konkrete minner, som igjen gjør fortellingene virkelige» skriv den norske kulturvitaren Torunn Selberg (2007, s. 19). Er ein merksam når ein vitjar ein stad, finn ein teikn på det livet som var levd her tidlegare. Litteratur kan vekke vår

merksemd på stader, og denne merksemda kan gje ein særleg dimensjon til litteraturlesinga, ifølgje den danske forskaren Dorte V. Eggersen (2022, s. 7). Gjennom stadbasert litteraturundervisning møter elevane førestillingar både gjennom tekst, stad og gjenstandar (Eggersen & Barfod, 2020, s. 98). Dette er ein pedagogisk metode som ligg nært opp til ANT. ANT kan gje eit språk for å sjå korleis dei ulike elementa er handlande aktørar som påverkar forståing av teksten.

Om tekstmaterialet

I utgangspunktet skulle tekstmaterialet til denne studien byggje på folkedikting frå Nord-Noreg, og nordnorsk folkedikting omfattar både norske og samiske tekstar. Når det gjeld samisk folkedikting, kan ein ikkje følgje riksgrensa, sidan dei samiske områda går på tvers av denne. Difor er dei samiske sogene i materialet henta frå både Sverige og Noreg.

Tekstmaterialet består av nordnorske og samiske tekstar med same motiv som Odyssevs sitt møte med kyklopen Polyfémos frå *Odysseen* sin niande song (Homer, 2001). Nedanfor følgjer eit samandrag av denne teksten.

På veg heim frå Troja kom Odyssevs og mannskapet hans til øya der kyklopane budde. Dei oppsøkte hola der kyklopen Polyfémos heldt til saman med saueflokken sin, og venta at kyklopen skulle vise vanleg vertskapsskikk, men fekk ei heilt anna mottaking. Polyfémos stengde utgangen til hola med ein enorm stein, og byrja å ete mennene, to og to om gongen:

> … han for opp og med hendene grep han efter mitt mannskap. To fikk han fatt i med neven og slo dem mot jorden som hvalper. Mennenes hjerner fløt ut og vått ble gulvet i hulen. Kroppene delte han, lem efter lem og laget sitt måltid. Derefter åt han som løven på fjell og lot intet tilbake, verken av kjøtt eller margfulle ben, ei heller av innvoll. (Homer, 2001, s. 151)

Steinen framfor inngangen til hola var for stor til at mennene kunne fjerne han, og difor kunne dei ikkje ta livet av kyklopen sjølv om han sovna. Odyssevs

var kjend som ein listig kar, om seg sjølv sa han: «Som mester i sluhet nevner meg mennesker titt» (Homer, 2001, s. 143). Han hadde med seg ein særs sterk vin som han baud Polyfémos. Kyklopen kom i godt humør og spurde kva han heitte. Odyssevs svara at namnet hans var Ingen. Då sa kyklopen: «Ingen blir den som jeg eter til sist blant hans venner. Alle andre går først. Se, dette skal være din gave,» (Homer, 2001, s. 154).

Den drukne kyklopen sovna, og mennene køyrde ein stor stokk som dei hadde spissa og varma opp, inn i auget hans. Polyfémos for ut av hola og klaga til sine grannar at «Ingen vil drepe meg, venner, med list og ikke med voldsferd» (Homer, 2001, s. 155), men han fekk sjølvsagt ingen medynk. Neste morgon, då Polyfémos skulle sleppe sauene ut på beite, strauk han kvar sau over ryggen for å sikre seg at mennene ikkje rei dei, men Odyssevs og mennene hans hang seg fast i ulla under buken på sauene, og slik kom dei seg ut av hola til kyklopen. Vidare kom dei seg bort frå øya med skipa sine, medan Polyfémos kasta toppen av eit fjell etter dei.

I boka *Staloer tror at månen er et bål* (1986), med sørsamiske eventyr, har forfattaren Kirsti Birkeland med ei soge med dette motivet. Under kjelder skriv Birkeland at dette er eit motiv som er kjent over heile det samiske området, og ho viser til språkforskaren Just Knud Qvigstad og kunstnaren Emilie Demant Hatt (1986, s. 121). Qvigstad samla samiske eventyr og segn i Troms og Finnmark på slutten av 1800-talet, og eit utval av desse vart gjeve ut av religionsvitaren Brita Pollan i *Samiske beretninger* i 1997. I denne studien vil det visast til andre utgåve av Pollan si bok frå 2005. Demant Hatt samla inn samiske eventyr i svensk Lappland på byrjinga av 1900-talet og gav ut *Ved ilden – Eventyr og historier fra Lappland* i 1922. Ein fjerde forfattar som har skrive ned ei samisk soge med dette motivet, er Thorbjørn Storjord i si bok *Lulesamiske eventyr og sagn* frå 1991.

Dei norske sogene i denne studien er henta frå eventyrsamlingar frå Helgeland, skrivne ned av eventyrsamlarane Nils Lagli *Eventyr og Sagn fra Nordland* (1993), Ole Tobias Olsen *Norske folkeeventyr og sagn samlet i Nordland* (1987) og Knut Strompdal *Gamalt frå Helgeland* (1996), og vart gjevne ut første gong mellom 1912 og 1931. Ei soge med noko slektskap er funne i Ragnvald Mo si *Eventyr og segner Barnerim, ordtak og gåter Folkeminne frå Salten* (1944). Mo si soge handlar om ein gut som lurer to troll til å la auga brenne ut, noko som fører til at trolla døyr. Tematisk sett er det einaste den

har til felles med dei andre sogene i materialet at barna vart fanga av troll, og kom seg unna ved å blinde dei. Det er difor ikkje teke med.

Dei sju sogene som er presenterte i denne studien, er henta frå skriftlege og digitale kjelder der dette motivet finst. Det er mogleg at det finst fleire soger med same motiv, både på folkemunne og i samlingar som ikkje har vore like tilgjengelege.

Ein gjennomgang av folkesogene

Av dei sju sogene i tekstmaterialet er fire samiske og tre norske. Dei fire samiske har ei felles rammeforteljing som skil seg frå dei tre norske, og det er difor naturleg å nærlese dei samiske og dei norske tekstane kvar for seg.

Alle dei samiske tekstane byrjar med at ein ung same hamnar hos stállu. *Gutten og stállu* (Pollan, 2005) innleiast med at samen Oskepeisen, som levde med si gravide kone, blir tatt av dage av stállu. Samekona føder ein liten gut, og når han veks til, går han i teneste hos stállu. Lesaren skjønar at guten no er klar til å hemne far sin. I *Lappen som slap fra Stallo i bukkens skind* kjem ein same i slagsmål med stállu, der stállu mister det eine auget sitt, men samen blir likevel fanga (Demant Hatt, 1922). I *Oskefisen narra Stallo* (Storjord, 1991) og *Gutten som hjalp staloen til bedre syn* (Birkeland, 1986) går ein ung samegut seg bort og blir fanga av stállu. «… Da gluntbyttingen slik kom rett i hendene hans, bestemte han seg for å gjø han og ete han når tida kom» forteljast det i Storjord (1991, s. 21).

Midtdelen i sogene er ganske lik. Det er velkjent at stállu er lettlurt, og protagonistane kan difor spele på hovmodet hans.

Gutten så svært skarpt på stállu.

- Hvorfor er øynene sine så skarpe? Spurte stállu.
- Jeg har støypt dem av tinn, sa gutten.
- Nå, kan du ikke støype øyne til meg også?
- Du tåler ikke de smertene jeg har tålt, sa gutten.
- Det du, din dritt, har tålt, tåler nok jeg også. (Pollan, 2005, s. 60)

Stállu vil ikkje vere mindre til kar enn samen, og let seg difor lure til å la auga brennast ut med flytande tinn. Pollan sin tekst er den einaste av dei samiske sogene der guten kallar seg Sjølv i samtale med stállu, og stállu spring ut for å klage sin nød utan å få støtte (2005, s. 79).

Sjølv om han blir blinda, klarer stállu å stenge guten inne i fjøsen med sauene. Guten lagar mat til seg og stállu, slaktar den finaste veren til seg sjølv, men gjev stállu hundekjøt å ete. Når stállu skal sleppe sauene ut på beite, kjem guten seg ut med verskinnet over seg, medan stállu står i døra og kjenner på kvar sau. Her avsluttast soga til Storjord. «Æg e allereie ute,» svara Oskefisen, og borte var han» (1991, s. 21). Demant Hatt skriv at stállu blir så sint når han skjønar at han er lura, at han knekk ei diger gran i to og kastar etter samen, men treff ikkje. Samen kjem seg unna, og det er enden på soga (1922, s. 61).

Pollan og Birkeland har litt lengre og meir blodige avslutningar. I Birkeland tek guten med seg så mykje sølv han kan bere heim til familien sin. Når han kjem heim og fortel kva som har skjedd, dreg samane opp til stállu, der dei tek livet av han og tek med seg alle eigendelane hans. «Etter det levde dei i fred. Og det var det.» (Birkeland, 1986, s. 92). I Pollan prøver stállu å knuse hovudet til guten med ein bøkkarhammar[5] når han trur at guten er sovna. Guten har ikkje lagt seg, han sit på taket ved ljoren, og enno ein gong let stállu seg lure av guten. Han let guten løfte seg opp mot taket, og når han heng i lufta, slepp guten han ned. Dette gjentek seg tre gonger: fyrste gongen stállu dett i golvet knekk han ein fot, neste gong ein arm og til slutt ryggen. Soga ender slik: «Så drepte gutten stállu. Det er ikke mer.» (Pollan, 2005, s. 62).

I desse sogene er det eit tett aktørnettverk der både menneskelege og ikkje-menneskelege aktørar er med og formar handlinga. Særleg sauene, fjøsen og tinnet opptrer som aktørar med eiga kraft til å påverke handlinga. Fjøsen er ikkje berre ein fysisk stad, men ein aktør som skapar eit rom der sameguten kan haldast innestengt saman med dyra. Daglege gjeremål, som å sleppe sauene ut på beite, organiserer tidsrytmen. Når stállu steller seg i døra og kjenner på kvar sau, er fjøsen og driftsforma med på å styre at maktbalansen kan endrast. Sauene er ein viktig del av nettverket som gjer flukta mogleg, og er difor handlande aktørar. Gjennom å gøyme seg i saueflokken under verskinnet, nyttar guten

5 Ein bøkkarhammar er ein hammar med hake på baksida av hammarhovudet og eit lite økseblad på tvers.

seg av eit samspel mellom menneske, dyr og bygning. Flukta er ikkje berre ei menneskeleg handling, men eit resultat av eit samarbeid mellom dei ulike aktørane. Det smelta tinnet er òg ein aktør; det er det som gjer det mogleg for guten å blinde stállu og dermed endrar maktforholdet mellom dei to. Frå eit ANT-perspektiv er det ikkje berre guten som narrar stállu, men heile nettverket av natur, fjøs, sauer og tinn som legg til rette for at guten kan kome seg bort.

Det ville vere naturleg å vente at ein stállu levde eit nomadisk liv med rein, slik samane gjorde, men «Denne Stallo hadde mange sauer» (Storjord, 1991, s. 21). Fjøs og sauer er begge handlande aktørar, difor måtte stállu vere bufast i denne soga. Det kan stillast spørsmål ved kven denne stálluen eigentleg er. Anten vart soga utforma slik for å liggje nærare opphavssoga, eller så peiker det på at stállu i denne soga kanskje er ein bumann. Begge svara er moglege; Birkeland skriv om stállu at han i nokre eventyr «… liknet mistenkelig på vikinger, handelsmenn og skatteoppkrevere» (1986, s. 118). Vidare skriv ho at alle kan gjere seg til stállu:

> Hvis en vasket ansikt og hode mens en sa fra seg dåpen og korset, og dette skjedde i kirketiden eller på en søndag, da ble man stalo. Og da var det ingen ende på alt det onde man kunne få seg til å gjøre. (1986, s. 119)

Olsen sin tekst *Risen*[6] *i kvernhuset* og Lagli sin tekst *Skrømtet i mølnhuset*[7] handlar om monster som vitjar eit kvernhus. I begge sogene kjem monsteret til kvernhuset midt på natta. Risen i Olsen har *eit* auge, nett som kyklopen. «Med det samme klokken slog tolv, sprang kvernhusdøren op, og ind kom en rise med et øie midt i panden, og trynet hans var saa langt som et økseskaft» (1987, s. 195). Store naser er visst eit kjenneteikn for denne typen trollpakk; Lagli skildrar eit troll med ein nase som ein elefantsnabel som «ormer seg både hit og dit» (1993, s. 70).

Protagonisten i Lagli er ein namnlaus kar frå langt ut i øyane, medan det i Olsen er møllaren sjølv som tek affære. Han merker at nokon stel mjøl og vil ta tjuven. Begge førebur seg på møtet med ein ukjend fiende ved å koke

6 Ein rise eller rese er ein svær kar eller eit troll.

7 Eit mølnhus er eit kvernhus.

tjære i ei gryte, som vert kasta i fjeset på utysket etter ein kort samtale der dei presenterer seg som Sjølv. Begge trolla spring ut og klagar på at Sjølv har brent han, men får ikkje støtte.

Handlinga i Strompdal sin tekst *Han sjølv* er lagt til eit kystlandskap. Her var det ein mann som koka tran i eit naust, då eit forferdeleg uhyre kom på døra. Det var så stort at det fylte heile døra, og «det var berre så sjøen valt av det, det var nett kome av havet» (Strompdal, 1996, s. 71). Mannen var rådsnar; han snakka med monsteret og presenterte seg som Sjølv, før han kasta eit auskar med kokande tran i gapet på det. Uhyret spring ut og ropar «Han Sjølv har brent me, han Sjølv har brent me» og får som svar «Har du sjølv brent de, må du sjølv svi for dæ» (Strompdal, 1996, s. 71).

Dei to norske sogene som gjekk føre seg i eit kvernhus endar begge idet trollet blir borte. «Siden den tiden hadde manden melkisten sin i fred» (Olsen, 1912, s. 196). «Men skrømtet i mølnhuset på Øverdal, det kom bort fra den stunda …» (Lagli, 1993, s. 94). Strompdal si soge går litt vidare etter at mannen har skremt bort monsteret. Den avsluttast slik: «Men mannen torde ikkje vera i naustet lenger, han stengde naustdøra og fór heim. Men natta etter vart han så sjuk, at det sto om liv» (Strompdal, 1996, s. 71).

Strompdal titulerer monsteret som uhyre eller troll, men det er fleire moment i soga som tyder på at det må ha vore ein draug. Sjølv om det ikkje blir sagt eksplisitt, går handlinga føre seg i eit kystlandskap. Naust ligg ved sjø eller vatn, tran kokar ein av fersk lever frå fisk frå havet, og uhyret kom opp frå havet medan vatnet rann av han. Draugen sine eigenskapar er òg eit moment. I følgje folketrua kom draugen med varsel om ulykke eller daude (Lutro, 2024), og sjølv om draugen vart skremt bort, vart varselet levert. I eit ANT-perspektiv er kystlandskapet den viktigaste aktøren i nettverket; det identifiserer draugen.

Naustet og gryta med tran er aktørar som set rammer for møtet mellom protagonist og antagonist. Naustet gjev ly for veret, samstundes vert mannen stengt inne når draugen fyller opp døra. Trankokinga er ein materiell aktør som gjer motstand mogleg. I det mannen kastar den gloheite væska i synet på draugen, jagast denne på flukt. Dette opphevar likevel ikkje draugens oppdrag, sidan mannen blir sjuk natta etter.

Kvernhuset er òg ein sentral ikkje-menneskeleg aktør som strukturerer møtet mellom protagonist og antagonist. Her handlar det om arbeidstid og ressursforvalting. I kvernhuset kunne det i periodar vere drift både natt og dag,

og det måtte liggje i ein foss med god vassføring – staden er difor òg viktig. Mjøl var ein verdifull ressurs, og risikoen for tjuveri gjer sogene truverdige. Tjæra er ikkje berre våpenet som mannen kastar i ansiktet til monsteret, ho er òg ein materiell aktør. Det er tjæra som set grenser for monsteret si vidare aktivitet og skapar ordspelet der han ropar at Sjølv har brent han. Språket er òg eit nettverksfenomen der samspelet mellom menneske, språk og kontekst gjer at ordet Sjølv utløyser ei handling. I eit ANT-perspektiv er difor kvernhuset, tjæra, gryta, mjølet, språket og den nattlege drifta aktørar.

Figur 6.2
Naustet, eller andre bygg som fjøs og kvernhus, kan gje ly for ver og vind, men òg vere eit fengsel om eit monster stiller seg i døra.

Foto av forfattaren.

Det er eit klart slektskap mellom Odysseen og både dei norske og dei samiske sogene. Kyklopane var kjende for at dei hadde berre eitt auge. Olsen viser til ein rise med berre eitt auge midt i panna (1987, s. 195), og i Demant Hatt mister stállu eitt auge (1922, s. 61). Demant Hatt sin tekst avsluttast med at stállu kastar ei gran etter samen, medan kyklopen reiv toppen av eit fjell og

kasta etter Odyssevs og hans menn (Demant Hatt, 1922, s. 61; Homer, 2001, s. 157). I Pollan sin tekst er både sauene og sekvensen med namnet Sjølv med (Pollan, 2005). Dersom Odysseen vert sett på som referanseramme, kan ein få inntrykk av at alle sogene er adapsjonar av denne, men at ulike forteljarar har lagt vekt på ulike delar av soga når ho vart formidla vidare.

Som tidlegare nemnt er det funne meir enn to hundre soger med denne tematikken rundt om i Europa (Bremmer, 2002, s. 136). Den britiske professoren Denys L. Page peikar på korleis soga skildra av Homer er annleis enn dei ulike versjonane ein kunne finne av soga «throughout Europe and beyond», og skriv at dette er eit døme på korleis fleire folkesoger kunne verte kombinerte til ei folkesoge (Page, 1955, s. 3). I den eine soga han viser til, finn ein det same motivet som i dei samiske sogene.

> Common in these tales, in general, is the following theme: the hero is at the mercy of a giant shepherd in a cave; he blinds the giant and escapes from the cave with the help of the giant's sheep (Page, 1955, s. 4). … In the common folk-tale the hero, with or without companions, most often escapes from the cave in the following manner: he obtains in one way or another the skin of a sheep, puts it over his head and back, and crawls out of the door: the giant feels each sheep as it passes …
>
> *(Page, 1955, s. 13)*

Dei norske sogene har meir fokus på samtalen der protagonisten presenterer seg for antagonisten som Sjølv. I Homers Odysseen presenterer Odyssevs seg som Ingen (2001). Dette er ifølgje Page *ikkje* eit moment i dei vanlege folkesogene.

> The trick with the name Nobody does not occur in the folk-tale version of our story. It is characteristic of another common folk-tale (represented by fifty examples in Oskar Hackman's collection) concerning a contest between a human being and some sort of devil or demon: it is usually a brief tale, in which the demon, outwitted and incapacitated by the man, calls other demons to the rescue; now the man had said that his name was Myself, so when his friends

> ask who has done it, he answers 'Myself did it' and therefore gets no help or sympathy.
>
> *(Page, 1955, s. 5)*

Vidare skriv Page at soga om demonen og mannen som kalla seg Myself vart adaptert av Homer, og at det falske namnet truleg vart endra til Ingen for at det betre skulle passe inn i resten av diktet (Page, 1955, s. 1–20; Schein, 1970, s. 79). I dei norske sogene kallar protagonisten seg for Sjølv, nett som i soga om demonen og mannen. Dette kan tyde på at dei ikkje er adapsjonar av Odysseen, men at Odysseen og dei norske folkesogene har same utgangspunkt. Vidare kan dette vise at det handlar om to ulike soger frå antikken som har vorte adapterte til nordisk folkedikting i to ulike folkegrupper.

Stadbasert litteraturundervising

Ideen bak stadbasert litteraturundervising er at lesinga blir forsterka når ho skjer på litteraturens stader. Slike stader kan knytast til tekst, sjanger eller forfattar, eller til tekstens setting. Dei danske forskarane Dorte V. Eggersen og Karen Barfod peikar på at stadbasert lesing gjev teksten ei anna merksemd: «Den får … i udgangspunktet eleverne til at flytte opmærksomheden fra det, der typisk er i tekstlæsningens forgrund: personer, handling og fortæller, til det, der hele tiden er i baggrunden: stedet og tekstens setting» (2020, s. 112). I eit ANT-perspektiv kan ein seie at staden er ein handlande aktør i læringssituasjonen; den deltek med sine spor, lydar, fargar, lukt, byggverk eller minne direkte i meiningsskapinga. Elevane les ikkje berre ein tekst om eit kvernhus, eit naust eller ein fjøs – dei les teksten med bygga som medaktørar, og desse skapar rom for meining. Når lesaren flyttast inn i det landskapet som tekstane spring ut av, blir dei ein del av det same aktørnettverket som ein gong forma sogene. Dei gamle bygga, eller spora etter dei, kan skape ei stemning eller ein kontekst, men dei er òg der som eit bindeledd mellom fortidas erfaringar og elevanes kroppslege og sanselege møte i notid, og er dermed med og styrer korleis lesaren forstår teksten.

Eit døme er soga om *Skrømtet i mølnhuset*. Ho skil seg ut frå dei andre i studien ved at ho har med konkrete namn i sjølve teksten – eit litterært grep som aukar soga si truverdigheit. Kvernhuset låg på Øverdal i grenda Dalsgrenda, og om eigaren står det: «…mannen på Øverdal, – jeg lurer på, om det var Anton Persa, han het, …» (Lagli, 1993, s. 69). Soga står fram som eit skjemteeventyr der folk frå kysten gjer narr av dei som kjem frå innlandet: Anton Persa framstillast som ein stakkar som ikkje torde vere i kvernhuset om natta, medan helten som skremmer bort trollet er øyværing (Lagli, 1993, s. 69–70). Ein person frå Bardal eller andre kystnære strok vil kunne le godt av denne soga, medan Dalsgrendgrisen[8] vil kunne kjenne seg arg på Anton Persa sine vegne. Kven Anton Persa var og når han levde er uklart, men ifølgje *Mo prestegjelds gardshistorie* låg det to kvernhus på Øverdal i 1774. Dei låg i den forsen som i dag kallast Sagforsen, som tidlegare gjekk under namnet Mølnforsen. Begge kvernhusa vart tatt av flaum, men det er uvisst når det skjedde (Frøholm, 1965, s. 15). Slik kan dei historiske hendingane gå inn i nettverket og vere med og skape meining.

ANT viser korleis slike læringsmiljø samlar ulike aktørar – elevar, lærarar, stad, tekstar, spor av fortid og lokale forteljingar – som alle kan inngå i nettverket. Dette er eit samansett nettverk som gjer arbeid med litteratur til meir enn tolking av ein tekst; det vert ei situert forhandling av meining. Ei slik utforskande tilnærming kan vere med og skape motivasjon for lesing og trivsel i skulen, slik det står i *Stortingsmelding 34 (2023–2024)* (KD, 2024).

Fleire av dei andre eventyrsamlingane har òg med informasjon om kvar sogene er frå geografisk og kven som var kjelda. Til dømes finn ein at Lars Olai Jonsen frå Kistefosshaug i Salangen i 1885 fortalte soga *Gutten og stállu*, som han hadde høyrd av sin far (Pollan, 2005, s. 62). Kjelda til *Oskefisen narra Stallo* er Lars Levi Læstadius (Storjord, 1991, s. 73). *Risen i kvernhuset* vart fortalt av Nils Jacob Olsen Bjeldaanes, gardbrukar på Mo (i Rana). Han var fødd i 1828, og i Olsen si bok finn ein eit bilete av han (1987, s. 307). Begge sogene der eit troll vitja eit kvernhus kan dermed plasserast i Rana kommune, sjølv om *Skrømtet i mølnhuset* vart fortalt av postbodet Johan Moen i Bardal (Lagli, 1993). Dette er informasjon som kan brukast i arbeidet med tekstane.

8 På folkemunne vart ein person frå bygda Dalsgrenda i Rana kommune kalla Dalsgrendgris, etter ei gamal revyvise.

«Ved hjelp av fortellinger eller tankefigurer hentet fra både mytisk og historisk tid bringes fortid og nåtid sammen og farger opplevelsen av våre steder» (Selberg, 2007, s. 18). Bruken av namnet Sjølv eller Ingen var ikkje berre eit tema for gamle folkesoger; det er eit motiv som ein kan finne att i folkedikting i dag, til dømes i denne vitsen:

> Det var ein gong to vener, den eine heitte Dum og den andre heitte Ingen. Ein dag datt Ingen ned frå taket. Dum ringte til politiet og sa: «Ingen datt ned frå taket!» Politimannen svara: «Så bra.» Då ropa Dum: «Ingen datt ned frå taket!» Politimannen svara: «Er du dum?» og Dum svara: «JA!»[9]

Her finn ein eit motiv frå antikken som stadig er aktuelt i leik med ord. Vitsar og gåter er ein del av den munnlege folkediktingstradisjonen, ein tradisjon som framleis lever og utviklar seg. Arvidsson skriv: «Skämtsagan, den korta roliga historien, existerar fortfarande som muntlig genre. Den dominerande formen är numera *vitsen* med en snärtig replik som avslutning» (Arvidsson, 2016, s. 70).

Eggersen & Barfod understrekar at stadbasert lesing ikkje skal sjåast på som ein betre måte å arbeide med litteratur på, men at «Værdien ligger snarere i de nye dimensjoner og perspektiver på litteraturen og verden og i de nye innsigter, som stedsperspektivet kan bibringe læsere, lærere og elever, når de erfarer «noget andet i stedet» (Eggersen & Barfod, 2020, s. 113). Torunn Selberg skriv: «det særegne kan også framheves gjennom å understreke stedets relasjoner til en større verden» (2007, s. 133). Tekstane som er presenterte i denne studien er døme på nettopp dette; dei er klart forankra i ein mindre stad, samstundes som dei står i dialog med antikken.

9 Denne vitsen er skrive ned etter eigen hukommelse.

Sluttord

I innleiinga vart det stilt spørsmål om kva desse sogene kan tilby barn i rurale strok i dag. I lys av ANT kan ein svare at ein må sjå sogene som meir enn eventyr – dei er nettverk som bind saman menneske, stad, tradisjon, notid og fortid. Sogene spring ut av nettverk med landskap, arbeidsliv, dyr, bygningar og munnleg tradisjon. For barn i rurale strok er desse sogene ikkje berre ein del av ein tradisjon, men ein måte å sjå korleis eigne omgjevnader er med på å skape meining i kvardagen.

Folkedikting med lokal tilknyting finn ein mange stader, og dei handlar først og fremst om rurale strok. Dette er soger som kan vere med på å vise fram heimstaden som ein stad der soger vart skapte, og det didaktiske arbeidet i skulen kan bidra til å skape relasjonar mellom menneske og stad, frå fortid til notid. Å sjå på desse tekstane gjennom eit ANT-perspektiv gjer det mogleg å synleggjere desse nettverka. Dette er soger som framhevar den einskilde stads særtrekk, samstundes som dei gjerne er i dialog med idear langt utanfor bygda. Dette møtet kan styrke barn og unge si kjensle av at deira heimstad og deira erfaringar er ein del av eit større nettverk og ein større verden.

Referansar

Arvidsson, A. (2016). *Folklorens former*. Umeå universitet, Etnologiska skrifter nr 16. Henta 15. desember 2024 frå https://www.academia.edu/34681003/Folklorens_Former_2_pdf

Birkeland, K. (1986). *Staloer tror at månen er et bål*. Cappelen forlag.

Bremmer, J. N. (2002). Odysseus versus the Cyclops. I S. des Bouvrie (Red.), *Myth and Symbol I* (s. 135–152). The Norwegian Institute of Athens. Henta 9. oktober 2024 frå https://hdl.handle.net/1956/24368

Demant Hatt, E. (1922). *Ved ilden – Eventyr og historier fra Lappland*. J.H. Schultz Forlag a/s.

Eggersen, D. V. & Barfod, K. (2020). På det store hav. Stedbasert litteraturun dervising på Strandingmuseum St. George. *Nordic Journal of Literacy Research*, *6*(2). (s. 97–116). Henta 7. januar 2025 frå https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2277

Eggersen, D. V. (2022). Stedsopmærksom litteraturlæsing i skolen. *Viden om Literacy, nummer 2 oktober 2022*, (s. 6–12). Nationalt videncenter for læsing.

Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. The University of Chicago Press.

Frøholm, A. (1965). *Mo prestegjelds gardshistorie*. Mo Sparebank.

Harvard Library. (2025). Tale-types & Motifs*, in Library Research Guide for Folklore and Mythology*. Henta 20. januar 2025 frå https://guides.library.harvard.edu/folk_and_myth/indices

Homer. (2001). *Odysseen* (P. Østbye, Overs.). Gyldendahl Norsk forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2024). Meld. St. 34 (2023–2024) *En mer praktisk skole*. Henta 19. mars 2025 frå https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-34-20232024/id3052898/?ch=2

Lagli, N. (1993). *Eventyr og sagn fra Nordland*. Lofotboka forlag.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social – an introduction to actor-network-theory.* Oxford University Press. Henta 5. mars 2025 frå https://ebookcentral.proquest.com/lib/nord/reader.action?docID=422646&c=RVBVQg&ppg=1

Lutro, S. (2024). Draug. I *Store norske leksikon*. Henta 28. november 2024 frå https://snl.no/draug

Løøv, M. (2024). Troll. I *Vesle norske leksikon*. Henta 28. november 2024 frå https://lille.snl.no/troll

Mo, R. (1944). *Eventyr og segner Barnerim, ordtak og gåter Folkeminne frå Salten II*. Oslo Norsk folkeminnelag nr 54.

Olsen, O. T. (1987). *Norske folkeeventyr og sagn samlet i Nordland*. Cappelen forlag.

Page, D. (1955). *The Homeric Odyssey. The Mary Flexner Lectures delivered at Bryn Mawr College Pennsylvania.* Oxford.

Pollan, B. (Red.). (2005). *Samiske beretninger* (2. utg.). Aschehoug.

Resløkken, Å. N. (2018). Troen på folketro – Perspektiver på ANT i folkloristisk forskning. *Tidsskrift for kulturforskning. 17*(2). (s. 27–43). Henta 10. desember 2024 frå https://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/1600

Schein, S. L. (1970). Odysseus and Polyphemus in the *Odyssey*. *Greek, Roman and Bysantine Studies*, *11*(2), S. des Bouvrie (Red.), *Myth and Symbol*. (s. 73–83). Henta 10. oktober 2024 frå https://grbs.library.duke.edu/index.php/gbrs/article/view/10221

Selberg, T. (2007). *Kulturelle landskap – sted, fortelling og materiell kultur*. Fagbokforlaget.

Storjord, T. (1991). *Lulesamiske eventyr og sagn.* Bodø Lærerhøgskoles skriftserie nr 2.

Strompdal, K. (1996). *Gamalt frå Helgeland* (4. utg.). Norsk folkeminnelag.

Svelstad, P. E. (u.å.). Odysseen. I *Store norske leksikon*. Henta 16. mars 2025 frå https://snl.no/Odysseen

Turi, J. (2011). *Min bok om samene*. Čálliid Lágádus.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Henta 20. mai 2024 frå https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Norsk (NOR01-06) Læreplanverket*. Henta 20. mai 2024 frå https://www.udir.no/lk20/nor01-07

Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortelleteori.* Cappelen Akademisk Forlag.

Oksfjellelv, B. (2026). Språkleik i uterommet: Didaktisk kompetansebygging hos lærarstudentar. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 175–196). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840507

7

Språkleik i uterommet

Didaktisk kompetansebygging hos lærarstudentar

Berit Oksfjellelv

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Samandrag: I dette kapittelet spør eg korleis ein kan leggje til rette for at lærarstudentar får høve til å utvikle praktiske opplegg for grammatikkundervisning. Vidare undersøkjer eg kva faktorar som er avgjerande for at studentane kan ta slik praktisk kunnskap i bruk i eigen praksis. Materialet byggjer på deltakande observasjon av lærarstudentar medan dei arbeider med å utvikle praktisk undervisning, samt kvalitative intervju med dei same studentane to år seinare, etter at dei har vore i praksis. Studentane utvikla ulike rammeleikbaserte pedagogiske opplegg, som blir skildra i teksten her. I samtalane kjem det fram at skulekultur, og om skulen ligg i bygd eller by, kan vere avgjerande for kva læringsaktivitetar studentane har hatt høve til å prøve ut i eigen praksis.

Nøkkelord: Uteskuledidaktikk, grammatikk i begynnaropplæringa, rammeleik, fonem- og morfemmedvit, skulekultur, kroppsleg læring

Abstract: In this chapter, I ask how one can facilitate the opportunity for student teachers to develop practical programs for grammar teaching. Furthermore, I examine what factors are decisive for the students to be able to use such practical knowledge in their own practice. The material is based on participant observation of student teachers while they are working on developing practical teaching, as well as qualitative interviews with the same students two years later, after they have been in practice. The students developed various framework-based pedagogical programs, which are described in the text here. In the conversations, it emerges that school culture, and whether the school is located in a rural or urban area, can be decisive for what learning activities the students have had the opportunity to try out in their own practice.

Keywords: Outdoor education, grammar in beginner education, framework play, phonemic and morphemic awareness, school culture, bodily learning

Bakgrunn

Som norsklærar i lærarutdanninga, og med mangeårig erfaring frå grunnskulen, har eg alltid vore oppteken av å fylle den didaktiske verktøykassa[1] med aldersadekvate aktivitetar som kan fremje læringa av dei mange emna innanfor norskfaget. Mange, både elevar og studentar, har slite med emnet grammatikk og synest det er vanskeleg å gjere innlæringa relevant, fengande og spennande. Derfor har eg som lærar hatt det som hjartebarn å gjere emnet morosamt og praktisk.

Etter å ha følgt ei lita gruppe lærarstudentar gjennom eit halvt år, der vi hadde gått gjennom grammatiske emne som morfologi, syntaks og fonologi, var turen no komen til byrjaropplæringa. Målet var å byggje opp ei didaktisk verktøykasse som studentane kunne ta med seg ut i skulen når dei skulle ha praksis. Fleire av studentane skulle til små skular i distriktet, skular som låg i tilknyting til naturen og hadde få elevar på trinnet.

Ei av dei grunnleggjande ferdigheitene i norskfaget er *det munnlege*. Etter 2. trinn skal elevane «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter», og dei skal òg «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (NOR01-06).

Med denne grunnkunnskapen om grammatikk og munnlegheit i bakhovudet, samt medvitet om at dei var få studentar og skulle til dels til skular med små elevgrupper, fekk studentane mine i oppgåve å utarbeide nye leikar for 1. klassingane der fonemkunnskapen skulle uttrykkjast. Samstundes skulle leiken gå føre seg utandørs, i naturen. Å bruke kroppen i leiken var ei sjølvfølgje. To grupper utarbeidde to ulike leikar som eg her vil gå nærmare inn på. Eg vil vise korleis uteområdet speler ei viktig rolle i leiken og kva føremoner ei slik tilnærming har for foneminnlæringa.

Språklydane gav ramma rundt leikane. Etter ein introduksjon i grammatikk i haustsemesteret hadde studentane grunnkunnskap om *fonologi – læra om språklydane*; dei skulle òg ha kjennskap til munnleg byrjaropplæring, og hadde lese kapitlet om dette i *Begynneropplæring i norskfaget* (Bjerke & Johansen, 2021).

1 Her fokuserer eg altså på didaktikkens korleis-spørsmål. Grammatikkundervisningas *kvifor*, altså ulike legitimeringsdiskursar er nyleg drøfta av Hagemann & Søfteland (2025).

I det følgjande går eg først gjennom aktuell forsking på leikbaserte tilnærmingar til læring. Deretter presenterer eg dei to forskingsspørsmåla som ligg til grunn for studien, og introduserer nokre teoretiske omgrep som er relevante for analysen. Artikkelen presenterer materiale frå to ulike kontekstar: lærarutdanninga og lærarstudentane sin eigen praksis.

Tidlegare forsking

Maja Reinåmo Olsson (2023) har intervjua ei rekkje barn om leikens rolle i begynnaropplæringa, og desse ungane meiner at lærarstyrt leik *ikkje* er leik. Det einaste som er ordentleg leik, er *frileik*. Likevel er læraren styrt av fleire krav og forventningar; i norskfaget har ein til dømes ei rekkje føringar for skuledagen gjennom kompetansemåla i læreplanen. I begynnaropplæringa ligg det tydelege forventningar om at elevane skal knekke lesekoden.

For å kunne famne om desse faglege krava på ein måte som møter dei nye skuleelevane best, kjem ein nok ikkje utanom *rammeleik*. Ved å oppfordre lærarstudentane til å utvikle leikar sjølv, kan vi inspirere til å kjenne på gleda og meistringskjensla som ungar får når dei får leike fritt. Ei anna nemning ein kan nytte, er *fagspesifikk leik*, eit omgrep utvikla av Bentsen og Håland (2021): «Fagspesifikk lek betyr at en tar hensyn til fagets egenart i den lærerinitierte leken».

Ein slik type fagspesifikk leik er leik med rim og rytme, som Selås og Skattør omtalar slik:

> Leik med rim og rytme trener barnas fonologiske bevisstheit, som er ein av dei viktigaste komponentane for at barn skal kunne knekke lesekoden. Lesing krev at barna meistrar formsidene ved språket. Eit barn som har utvikla fonologisk bevisstheit, kan snakke om språklydar, bokstavar, lytte ut lydar og lage rim, som er dei første teikna på at barnet har oppdaga lydstrukturar. (Selås & Skattør, 2023, s. 82)

Studiar viser at elevar oppfattar autentiske situasjonar i små grupper utandørs som tryggare når dei skal presentere munnleg, til dømes Boneng og Bjørklund (2024). Dette kan peike mot nokre fordelar ved små skular i rurale kontekstar.

Leik er eit breitt og stort forskingsfelt, og mange har undersøkt kropp og leik, til dømes Kippe og Berg (2025), eller leik i begynnaropplæringa (Becher et al., 2019; Lillemyr, 2011), men alle kan ikkje nemnast her. Didaktiske verktøykister i form av idébøker finst òg i fleng, til dømes finst to bøker med tittelen *Leik i norskfaget* (Ervik & Kannelønning, 2002; Selås & Skattør, 2023). Å samanlikne erfaringar frå spesifikke emne i norskdidaktikken i lærarutdanninga med den reelle praksiserfaringa til studentane i etterkant, slik eg viser her, har eg derimot ikkje sett døme på.

Følgjande forskingsspørsmål ligg til grunn for denne studien:

- *Korleis kan lærarstudentar implementere kunnskapen om fonologi inn i utandørs leik på ein måte som er tilpassa elevar på første trinn i grunnskulen?*
- *Kva erfaringar har desse studentane omkring praktiske arbeidsmåtar i norskundervisninga i eigen praksis i ettertid?*

Teoretiske innganger

For å perspektivere funna lener eg meg på *stadbasert pedagogisk teori* med uteskule og *kroppsleg læring* som stikkord.

Å nytte andre lokasjonar enn klasserommet som læringsarena er på ingen måte noko nytt. Astrid Wale (2023) skriv om skulehagen at hagebruk kom inn i folkeskulen frå slutten av 1800-talet: «I løpet av få år ble det etablert en dobbel modell for hagebruksundervisningen, en skolehagemodell tilpasset byer og tettbygde strøk og en heimehagemodell tilpasset landsbygda» (Wale, 2023, s. 100).

Den norske pedagogen Arne Nikolaisen Jordet argumenterer for korleis dei fysiske omgjevnadene til skulen kan brukast som ressurs i opplæringa og gjere læringsprosessane rikare (Jordet, 2010). Jordet byggjer på den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys tenking om kroppens fenomenologi, som viser korleis «eigenkroppen» er eit handlande, talande og følande subjekt. Refleksjonane hans kring *kroppens intensjonalitet* (Merleau-Ponty, 1994) dannar eit teoretisk bakteppe for vårt prosjekt, der *kroppen får vere subjekt* i foneminnlæringa i det utvida klasserommet, i staden for å vere eit passivt objekt

inne i eit klasserom. Jordet understrekar òg kor viktig det er at aktivitetane er intensjonale: «Når elevenes kroppslige aktivitet har en funksjon og er bevisst og målrettet, ligger forholdene til rette for læring» (Jordet, 2010).

Også dansepedagogen Hilde Rustad skriv seg inn i tradisjonen etter Merleau-Ponty når ho seier dette om kroppsleg læring og improvisasjon:

> Kroppslig læring skjer i sosiale, intersubjektive fellesskap, den kommer til syne i individuelle handlinger og samhandlinger og skjer blant annet ved at utøveren oppfatter og handler ut frå følte fornemmelser i sin sansende kropp. Kroppslig læring i danseimprovisasjon er knyttet til det å ville og våge, og å stå i det-ikke-på-forhånd-kjente, som er situasjonen danseimprovisasjon utgjør.
>
> *(Rustad, 2021, s. 197)*

Den britiske antropologen Tim Ingold (1993) diskuterer kor viktig staden og landskapet er for menneska. Hans tankar om *taskscape* og ideen om korleis vi ved å bruke kroppane våre i landskapet skaper sensoriske inngangar til kunnskap prosessert ved intelligensen vår gjev klangbotn for prosjektet med denne fysiske læringsprosessen for implementering av språklydar. Når omgjevnadene til bygdeskular er naturen, er det ikkje berre naturleg, men òg ganske opplagt å nytte naturen som skulerom.

Det er ikkje berre naturen, men også omgjevnadene rundt læreinstitusjonen generelt som er viktig å trekkje inn i undervisninga. Den amerikanske pedagogen David Sobel definerer *stadbasert* læring som ein prosess der ein brukar lokalsamfunnet og det geografiske nærområdet som utgangspunkt for faginnlæring. Denne tilnærminga til utdanning, som vektlegg praktiske læringsopplevingar frå den verkelege verda, skal auke skuleprestasjonane og hjelpe elevane til å knyte sterkare band til lokalsamfunnet, samstundes som det skal vere med på å hjelpe dei til å verdsetje naturen rundt seg og gjere dei til aktive medborgarar i lokalsamfunnet (Sobel, 2004).

Metode

Etter at eg hadde hatt dei innleiande førelesingane om munnleg byrjaropplæring og fonologisk introduksjon, var det studentane som arbeidde fram leikane og hadde den viktigaste kreative oppgåva – rett nok sett i gang av mine stikkord og kriterium til kva som skulle vere med. Eg hadde ein visjon om å få omsett dei munnlege kompetansemåla i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2004), som gjeld for norske elevar på småtrinnet, til ein leikesituasjon som kan skape godt klassemiljø og vere ein metode som er meir tilpassa målgruppa enn til dømes foredrag og lærarstyrt klasseromssamtale.

Eg deltok i leiken som ein vanleg deltakar og tok instruks frå leikeleiar, samstundes som eg fotograferte og kom med innspel på kva eg syntest var bra sett frå eit pedagogisk perspektiv. I denne deltakande observasjonen kom eg òg med forslag til korleis leiken kunne utviklast vidare, på line med studentane, som hadde mange fine innspel. Eg kjende denne studentgruppa og visste at dei var opne for ei slik oppgåve, då dei tidlegare hadde vist stort engasjement og kreativ inngang til lærestoffet. Tjora til dømes (2017, s. 62) skildrar korleis ein kan operere med ulike observatørroller. Etter hans definisjon var eg ein aktiv observatør med ein synleg observatørrolle, der eg veksla mellom å delta fullstendig i leiken og innimellom tildele oppgåver, medan eg under andre parti stod passiv og observerte.

Intervju og informantar

Studentane stod klare med verktøykassa full av uteskulefokus og gode intensjonar. Men korleis er det i det verkelege liv? Eit par år etter denne sesjonen intervjua eg nokre av studentane for å finne ut kva fokus dei hadde på uteskule generelt og i grammatikkundervisninga spesielt no i ettertid, i praksis og eigne jobbar. Korleis fungerte det med uteskule i praksis?

Den kvalitative studien bestod av semistrukturerte intervju der eg sende deltakarane ein intervjuguide med dei same, ganske opne spørsmåla. Deltakarane fekk høve til å utdjupe og følgje opp med eigne refleksjonar, og eg stilte nokre få oppfølgingsspørsmål. Døme på spørsmål i intervjuguiden var:

«Har du praktisert uteskule (uavhengig av fag) sjølv? Kan du i så fall fortelje litt om erfaringane du gjorde deg?», «Var det spesielle kvaliteter ved uteområdet som gjorde det spesielt eigna? Korleis såg omgjevnadene ut? Fortel!» og «Har du i ettertid reflektert noko over stadens tyding i undervisninga? Har det påverka undervisninga di? Fortel!» Eg spurde òg om dei hadde jobba ved anten by- eller bygdeskular, eller begge delar, og i det siste tilfellet bad eg dei samanlikne uteskuleundervisninga ved dei ulike skulane. Berre tre av sju hadde høve til å svare. To ønskte å svare skriftleg, den tredje intervjua eg munnleg over Teams. Alle fekk høve til å fylle inn med supplerande svar.

Dei studentane eg intervjua er alle kvinner i 30-åra, og vil i det følgjande omtalast med fiktive namn. Dei har erfaringar frå ulike typar skular. «Anne» har til dømes jobba ved ein byskule 1–7 med nærmare 300 elevar og ved to bygdeskular, den eine i skogen med om lag 200 elevar, den andre ved stranda 1–4, med om lag 40 elevar. «Dina» har jobba ved den same byskulen som «Anne» og ved ein bygdeskule 1–7 inst i ein fjord med om lag 40 elevar. «Maria» jobba ved ein Montessorriskule ved kysten, 1–10 med om lag 40 elevar, og i ein offentleg skule. «Maria» har berre jobba ved bygdeskular (men både offentleg og privat), medan «Dina» og «Anne» har jobba ved både bygde- og byskular.

Analyse

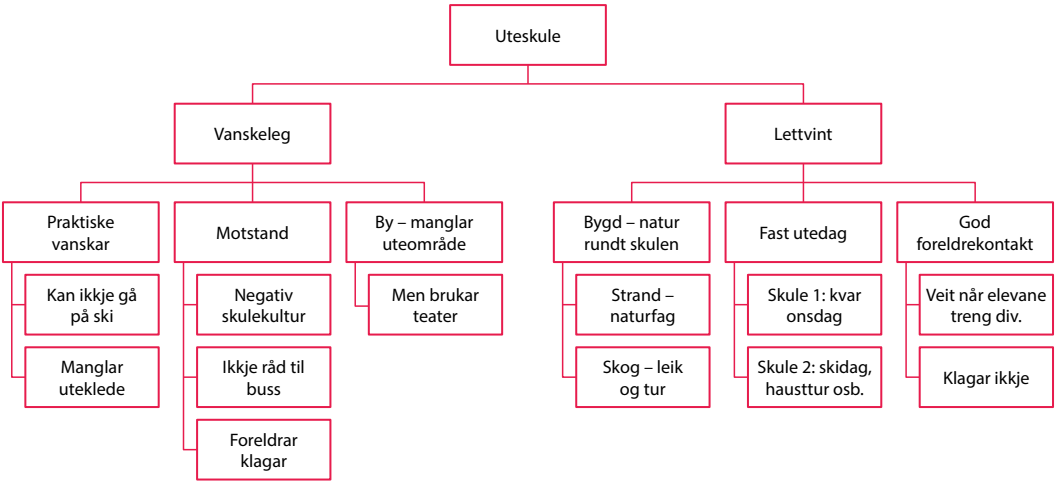
Eg let meg inspirere av refleksiv tematisk analyse, i tråd med Braun og Clarke (2019), som handlar om å identifisere mønster i dataa, kode og ekstrahere til hovudkategoriar. Metoden eignar seg best for større intervjumateriale enn mitt, så eg har gjort ein variant der eg, i tillegg til koding og kategorisering, valde å kondensere meininga og finne essensen i det studentane svarer ved å gje ein kort intervjurapport der eg òg trekkjer ut relevante lengre meiningsberande sitat i tråd med Kvale og Brinkmann (2015).

Eit utsnitt av kodinga av materialet frå intervjua gjort to år etter observasjonen er visualisert i Figur 7.1. Lest nedanfrå og opp starta eg med kodar basert på dei samla svara frå studentane. Desse kodane leidde meg vidare til ei

kondensering av meining, som gjorde at eg samla til dømes kodane «manglar uteklede» og «kan ikkje gå på ski» i kategorien «praktiske vanskar». Andre hovudkategoriar vart for dette temaet «motstand» (som inneheldt kodane «negativ skulekultur», foreldra klagar og «by – manglar uteområde»). På den andre sida var det kodeord som eg opplevde som positive, der studentane forklarte kva som gjorde uteskule lettvint, til dømes kategoriane «bygd – natur rundt skulen» som samla kodane «strand – naturfag» og «skog – leik og tur». Øvst er temaet for undersøkinga, som var uteskule, neste rad viser to hovudkategoriar «Vanskeleg» og «Lettvint» som samla kodane i det eg opplevde som eit motsetningspar.

Figur 7.1

Fase 4: Oversikt over utsnitt frå koding av intervjumaterialet, med døme på eit motsetningspar og kodane som leidde fram til det.



Etter kondensering av meininga i intervjua meiner eg å sjå ei dikotomi mellom nokre motsetningspar. Figur 7.1 viser altså eit slikt motsetningspar. Andre kodeord leidde til hovudkategoriane *fritt/låst, system/person, montessori/offentleg*, og eg ser i tillegg at *sosioøkonomiske* forhold er med på å styre undervisninga, ein kategori som eg ikkje plasserte innanfor ein slik dikotomi, men som såg ut til å vere ein kjernekategori som gjekk som ein raud tråd gjennom alle intervjua.

Eg bad ein kollega sjå på dei anonymiserte intervjua for å vurdere om kondenseringa mi var valid, og denne trekte ut dei same poenga; vi kunne sjå ein dikotomi mellom dei same motsetjingspara som eg kjem nærmare inn på under resultatdelen. Variasjonen var berre at vi brukte ulike synonymar om dei same fenomena.

Etikk

Eg har henta inn samtykke frå studentane og fått vurdering frå SIKT på grunn av fotograferinga eg gjorde, og i tilfelle det skulle kome fram personopplysningar i intervjua. For å kamuflere identiteten til studentane har eg gitt dei fiktive namn, og eg har også valt å ikkje bruke dei reelle stad- og skulenamna. Å forske på eiga undervisning og intervjue eigne studentar kan opplevast som lite vitskapleg. «To go native» er eit nærmast opplagt feilsteg her – og i mykje anna kvalitativ forsking. Likevel er forsking på eiga praksis eit vanleg fenomen i autoetnografiske studiar (Karlsson et al., 2021). For å vere transparent når det gjeld metodeval i lærarutdanninga, meiner eg dette er eit viktig bidrag; det opnar opp for kva som er vanleg praksis ved vår institusjon og kan vonleg inspirere nye tilsette. Men viktigast for mitt prosjekt: Skildringane av eigen undervisningspraksis er med for å syne bakteppet for intervjua som vart gjort med studentane sidan. Det er med for å gje eit bilete av kva slags undervisning dei hadde hatt om uteskule her før dei kom ut i praksis, og for å seie noko om kva slags innstilling dei sjølve hadde det første året i utdanninga.

Resultat

Observasjon

Ei lita gruppe med sju studentar på førsteåret i norsk for lærarar som skal ha 1.–7. klasse fekk følgjande oppgåve, etter at vi i plenum hadde gått gjennom teori om munnleg aktivitet og utvikling:

- De har ei gruppe 1.-klassingar for første gong. Korleis vil de bruke uteområdet her for å motivere for munnleg aktivitet?

- To grupper à tre. 15 min førebuing, fem minutt framføring. Bruk den andre gruppa som elevar ved presentasjonen – og engasjer dei gjerne i leik.

Studentane, som berre fekk få minuttar til førebuing, tok tak i det vi hadde snakka om vedrørande *leik*, det å bli *fonemisk medviten*, *omgrepsinnlæring* og *omgrepskategoriar*. Dei kopla dette med kunnskapen om kor viktig det er å få vere i aktivitet, tok i bruk parken kring universitetet og utarbeidde fleire leikar. To av desse leikane prøvde vi ut i praksis (ein frå kvar gruppe), justerte reglane og kom med forslag til forbetringar og endringar under utprøving.

Stolleik/stasjonsleik med vri

Den første gruppa laga ein variant av stolleiken: Kvart tre langs ein allé representerte ein bokstav. Studentane vart plasserte ut ved kvart sitt tre. Leikestyraren repeterte bokstavane fleire gonger slik at vi skulle hugse kva slags språklyd (fonem) kvart tre representerte. Studentane diskuterte om det kunne vere lurt å hengje opp bokstaven på kvart tre for å lette minnet og hjelpe til å kjenne igjen grafemet som representerer fonemet, eller om det kunne ha kognitive føremoner samt skape ekstra spenning å klare å hugse språklydane utan merking av trea. Sidan vi ikkje hadde tatt med papir ut, enda vi med den siste løysinga. At vi måtte hugse kvar språklydane høyrte til skapte litt meir forvirring, noko som igjen førte til mykje latter.

Så skulle kvar seie det første ordet dei kom på som hadde denne førstelyden. I fonologien hadde studentane lært om stavingar, om opptakt, kjerne og koda. Dei hadde lært om artikulasjonsmåtar, artikulasjonsstader og om ulike nivå av fonemisk medvit. Elevgruppa hadde fått i oppgåve å presentere eit opplegg for 1. klassingar og antok at elevgruppa kunne vere på nivå 2 i Solheim og Nygårds forståing av stigen med fonemisk medvit: «Å lytte ut rim og opptakt til rim» samt trinn tre «Å lytte ut enkeltlyder» (Solheim & Nygård, 2021). No tok studentane tak i omgrepet opptakt og enkeltlydar, fekk kvar sin bokstav og valde ut ord som *rev*, *katt*, *hatt* osb. Leikestyraren sa: Alle som har sagt eit *dyr* byttar plass! Leikestyraren prøver å kapre eit ledig tre. Den som blir ståande utan tre, blir leikestyrar på neste runde. Slik turnerte studentane ulike språklege kategoriar samstundes som dei fekk drilla det fonemiske medvitet. Her galdt i tillegg til å vere kjapp i tankane å vere kjapp i rørslene.

Gøymsel med 10 spørsmål

Den andre gruppa laga ein variant av gøymsel. Kvar student valde seg eit dyr dei skulle vere, utan å seie kva han eller ho var. Ho som stod skulle spørje fem ja/nei-spørsmål for å finne ut kva slags dyr den andre studenten var. Studentane sprang og gjømde seg bak kvart sitt tre, sidan vi var i ein park. I skogen er det endå fleire fine gøymestadar, og den er kanskje ein meir naturleg stad for «dyr» som omgrepskategori.

Etter gjennomkøyring fann studentane ut at fem spørsmål ikkje var tilstrekkeleg. Det måtte vere ti. Då vart det mogleg for den som stod å klare å gjette rett. Her brukte vi dyr, men det går an å variere med andre kategoriar. Leiken eignar seg svært godt til omgrepslæring. Studentane føreslo kategoriar som frukt og bær, kjøretøy og andre. Ei justering vi kunne tenkje oss var at når den som stod hadde gjetta rett – eller ikkje hadde klart det; begge variantane var mogleg – kunne den som hadde blitt spurt ut, bli den nye utspørjaren og leite etter nytt «dyr».

Oppsummering av observasjonen

Utviklinga av leikane skjedde i dei landlege omgjevnadene til campus, med park og skog rundt. Studentane viste eit stort engasjement for å utvikle språkleikar i denne utandørsarenaen. Dei snakka saman i gruppene om fordelane med slike uteleikar, og verka ikkje å problematisere denne didaktiske tilnærminga. Tvert imot var dei opptekne av kor godt det var både for kropp og hovud å få bruke kreativitet, kognitiv kapasitet og fysisk rørsle i ei gjensidig forståing. Dei meinte slike leikar gjorde det lettare for førsteklassingar å lære språklydane. Studentane var opptekne av at førsteklassingar sit for mykje, og dei gav uttrykk for at slike verkty var gull verdt når dei skulle ut i praksis seinare. Dei gjorde også eit poeng ut av plasseringa av campus, og vi snakka om stadens tyding for kva som let seg gjere av utandørsaktivitetar – at ein må tilpasse didaktikken etter det rommet ein er i. Studentane uttrykte at dei opplevde settinga som fri og morosam, og eg hørte mykje latter undervegs.

Intervju

Den diadaktiske aktiviteten skildra i avsnitta ovanfor, og fleire tilsvarande uteskuleaktivitetar gjort undervegs i norskstudiet på førsteåret av grunnskulelærarutdanninga, var bakteppet for intervjua eg gjorde to år seinare. Eg ville sjå kor mykje som sat igjen av optimismen kring aktivitetane – og ville vite kor lett eller vanskeleg det var å få til i praksis – og om dei i det heile hadde brukt uteskuleaktivitetar.

Innleiande i intervjuet stilte eg spørsmålet «Har du praktisert uteskule (uavhengig av fag) sjølv? Kan du i så fall fortelje litt om erfaringane du gjorde deg?» Alle tre hadde mange erfaringar å dele; «Maria» hadde til dømes plukka søppel med elevane og reflektert i lag med dei, «Anne» hadde mellom anna jobba ved [bygdeskole 3] der førstetrinn hadde fast utedag kvar veke, og «Dina» kunne fortelje at dei var «ekstremt mye ute på [bygdeskole 1]». Byskulen hadde ikkje like stort fokus på uteskule. Sjølv om eg spør eksplisitt om det først i eit seinare spørsmål, kjem studentane allereie her inn på at det er skilnad i skulekulturane når det gjeld praktisering av uteskule.

Eg er litt overraska over kor lite intervjudeltakarane har å seie om temaet *språkleik* i skulen, som var hovudtema for artikkelen min, og som eg spurde spesifikt etter («Har du jobba spesifikt med språkleikar i ettertid? Fortel»). Alle tre har mange erfaringar med *leik* i uterommet, og ser på skilnader mellom *by* og *bygd* med tanke på bruk av skog, strand eller kulturelle arenaer som museum og teater som uteområde, men på direkte spørsmål om dei har nytta *språkleik* i praksis, svarer dei kort. Ei svarer avkreftande, men at språk er «gøy», dei andre to refererer kort med eksempel som *memorykort* («Dina») og *mange språkleker, for eksempel dans og sanger for elevenes læring* («Maria»). Svara er for korte til å kategorisere i underkategoriar, som spel, kroppslege leikar, songleikar, grammatikkleikar og liknande. Og sidan eg ikkje spurde grundigare om dette, blir det vanskeleg å få eit skikkeleg svar på problemstillinga i starten, og eg kan dermed ikkje vite om dei har fått til i praksis det dei lærte på lærarstudiet om *å improvisere fram språkleikar.*

Alle tre har altså nytta språkleikar i undervisninga si, sjølv om dei nemner lite av det. Dette gjeld uansett skuleslag. Men å få til å kombinere språkleik og uteskule synest i større grad å henge saman med skuleslag og skulekultur.

I både bygd og by verkar det utfordrande å kome gjennom kompetansemåla og samstundes få tilpassa opplæring og uteskule.

Montessori/Offentleg

«Maria» har undervist mellomtrinnet ved ein montessoriskule der uteskule er fast ein dag i veka. Ho har til dømes lagt merke til at «elevene var mer spente, avslappet og mer åpne for å lære når de var ute.» Ho har ikkje erfaring frå byskule, men ser skilnad mellom offentleg og alternativ skule, begge på bygda: «På offentlige skoler er det større fokus på om elevene oppfører seg pent i klasserommet, for eksempel at de må sitte ordentlig, og det er mindre fokus på aktiviteter utenfor klasserommet. Jeg følger skolekulturen, men jeg liker den alternative kulturen bedre fordi elevene har friheten til å bevege seg når de trenger det, og de opplever læring utenfor klasserommet regelmessig.»

Der det i den offentlege skulen syntest vanskeleg å komme gjennom kompetansemåla og samstundes få til tilpassa opplæring og uteskule, verkar det ikkje som ei relevant problemstilling ved montessoriskulen.

Lettvint/Vanskeleg

«Anne» skriv at det er lettvint på [bygdenamn] å nytte ulike uteområde fordi alt ligg så nært. Ved [byskulen] var det ikkje like stort fokus på uteskule, men heller heile dagar vigde til tur rundt påske. «Anne» ser òg fordelane byskular kan ha ved at dei har ulike kulturaktørar i nærleiken, men: «Det som i større grad mangler fra [byskolen] sin nærhet er tilgang på skog og større uteområder som ikke er direkte knyttet til skolens allerede etablerte uteområder.» Sjølv når det gjeld å nytte kultur kjem bygdeskulen betre ut hos henne: Ho ser spesielt på [bygdeskole 3] at lærarane har god kontakt og samarbeid med andre lokale aktørar, slik at kulturstader blir ein naturleg del av skulekvardagen. «Dina» poengterer at [byskule 1] ser på uteskule som eit slit. «På [byskulen] var det 'så mykje slit' sa lærarane når dei skulle ha utedag, verka som dei syntest det var pes å skulle gå til [parken]», og vidare: «Det er nok meir kultur for ski i [bygdeskule 1] og [bygdeskule 2], det var liksom så lettvint å gå på Bua og låne ski og gå til [namngjeve friluftsområde] eller i marka. Verka som det var meir motstand mot å vere ute blant lærarane på [byskule 1]. Dei sa sånt som 'Kva skal vi gjere med han [Tobias]?'»

Fritt/Låst

Det kan verke som bygdeskulen gjev læraren meir fridom, men òg at foreldra ikkje følgjer like tett opp. «Maria» meiner det er viktig at uteområda er trygge og at læraren kjenner dei godt. «Mange uteområder jeg har vært på, ligger rett i nærheten av skolen, som på skolegården, i skogen bak skolen eller på en bakke i nærheten.» Det er openbert lettare å bruke slike uteområde enn trafikkerte omgjevnader. Eg spurde studentane om dei i praksis gav elevane stramme rammer, eller om det var meir frileik – Kor langt strekk dei friheita?

«Maria» held fram: «Det er alltid regler som elevene må følge for å unngå skader. For eksempel, da vi hadde en skogstur, var reglene at elevene fikk lov til å leke gjemsel, men ikke fikk lov til å klatre høyt i trær eller leke over elven. De skjønte og fulgte reglene godt.»

«Anne» har òg ei grense mellom fri og styrt leik: «I erfaringen fra uteskole har det alltid vært rom for frilek. Ofte har det vært en mer lærerstyrt del først med et tenkt opplegg, også har det åpnet opp for en fri del på slutten. Da har elevene fått oppleve og utforske områdene mer fritt og lekt med det som finnes. Enkelte sikkerhetsmessige restriksjoner settes gjerne, for eksempel en grense for hvor langt man kan gå bort fra «basen», hvor langt ut i vannet, ting vi ikke skal røre, osv.» Også «Dina» poengterer at det innanfor leiken òg er rammer, men «litt friheit må dei ha, elles er det 'kje noko forskjell frå klasserommet.»

System/Person

Studentane peikar på at det er ein skulekultur dei kjenner dei må følgje i praksis, men det verkar òg som det er meir rom for personleg fridom på bygdeskulane enn i byskulane. «Dina» seier om [bygdeskule 2]: «Det var meir kultur [der] for å vere ute. Klart staden har mykje å seie, men det har meir med *viljen* til læraren, det å ha uteskole krev meir av alt, man må vere tilstades og følgje med overalt.» «Dina» skryt òg av praksislæraren på ein av bygdeskulane, som hadde stort fokus på uteskule. «Anne» poengterer at det ved [bygdeskule 3] var fast utedag kvar veke, og det var altså lagt i systemet. Systemet ved byskulen verkar meir fastlåst: «Jeg synes nok at bygdeskolene generelt har hatt større fokus på å ha uteskole enn det byskolen hadde.» Samstundes peikar ho på at nivå nok har hatt ein del å seie: «Vil påpeke at under praksis på [byskolen] var jeg med 7. trinn, mens på bygdeskolene har jeg vært med 1. til 4. trinn.»

Sosio-økonomiske faktorar

«Dina» har lagt merke til at det finst fleire utanforliggjande faktorar som kan påverke undervisninga, og ho ser ein tydeleg skilnad mellom by og bygd på dette området: «Eg trur også det har med leiing å gjere. På [bygdeskule 1] er det ikkje så holdt i øyrene som på [byskulen]. Der [ved byskulen] var det meir problem med familiar som gjekk til rektor og klaga, det var meir drama enn på små plassar der ein kjenner alle og alle veit at den eleven har dei og dei bokstavane, blir ikkje så mykje drama der [på bygda].» vidare, når det gjeld kor vane elevane er til å vere ute: «Det er store sosiale forskjellar, nokre av ungane er jo sonen til eit stort konsern medan andre bur i ei lita leilegheit og er tre på eitt rom. Det [dei sosiale forskjellane] kjem betre fram der enn på ein bygdeskule.» Uteskule synleggjer sosio-økonomiske skilnader, og det kan vere ein av grunnane til at byskulen unngår uteskule.

Drøfting

Dei teoretiske inngangane som vart skissert innleiingsvis, har vore med på å setje perspektiv på korleis eg erfarte den didaktiske kompetansebygginga i første omgang. Her vil eg skildre nokre av desse erfaringane sett i lys av desse, for deretter å samanlikne dei nye erfaringane til studentane etter praksis.

Etter at vi hadde prøvd ut leikane og diskutert føremoner og språkleg læringsinnhald, gjekk vi inn for å oppsummere leikane skriftleg. Eg tok bilete av leiken undervegs. Alle studentane vart oppglødde og ivrige etter å teste ut leikane med elevar i praksis og eigne jobbar – fleire av dei arbeider som lærarar. Dei var nøgde med å få prøvd ut eigen kreativitet og øve på improvisasjon. Dei kopla det til kunnskapen frå førelesingane i forkant og opplevde å bruke området til å utvikle leikar som faktisk fungerer og er morosame i praksis, samstundes som ein har eit stort og – for aldersgruppa – relevant språkleg læringsinnhald. Begge leikane tek utgangspunkt i leikar som elevane truleg kjenner frå før (stolleiken/gøymsel) og byggjer vidare på dei med språkleg innhald. Når ein tar element frå allereie kjende leikar og vidareutviklar dei, er det enklare for elevane å lære dei raskt. Improvisasjonshandlinga her var kroppsleg, sanseleg og føregjekk i eit sosialt, intersubjektivt fellesskap, slik

Rustad (2021) skriv om, og studentane opplevde det som ein miljøskapande faktor dei ville ta med seg inn i skulen.

Tim Ingold fortel i artikkelen «Kultur, natur, miljø – Steps to an ecology of life» om korleis faren lærte han om sopp ved å vise han dei på turar til skogen. Ingold, slik eg ser det, diskuterer skilnaden mellom informasjon og kunnskap på denne måten:

> My father's purpose, of course, was to introduce me to the fungi, not to communicate by way of them […]. This is not to deny that information may be communicated, in propositional or semi-propositionl form, from generation to generation. But information, in itself, is not knowledge, nor do we become more knowledgeable through this accumulation. (Ingold, 2021, s. 21)

Å la elevane leike fram fonemkunnskapen er som å la dei sjølve finne fram til soppane i skogen. Det er ein ganske annan inngang til grammatikkunnskap enn å informere dei i klasserommet og vise dei det på ein skjerm. Språkleik er den kroppslege læringa som Merleau-Ponty initierer i *Kroppens fenomenologi* (1994).

Studentane var frå før kjende med det Olsson (2023) definerer som frileik. *Fagspesifikk leik* (Bentsen & Håland, 2021) i norskfaget var det nye i denne situasjonen, der vi prøvde å utvikle nye metodar for innlæring av fonetikk i begynneropplæringa.

I tillegg til å vere artige leikar som kan bidra til mykje moro, er dette aktivitetar som fremjar stort medvit om språklege kategoriar. Elevane må kjenne til kva som kjenneteiknar enkelte dyr (eller andre språklege kategoriar, alt etter kva ein blir einige om), vere i stand til å lytte til og forstå spørsmål, og klare å respondere riktig på desse spørsmåla slik at mottakaren vil kunne finne rett løysing. Det krev samarbeid og godt samspel, og kan vere med på å skape eit godt klassemiljø.

Ved at læraren har eit særleg fokus på dette når hen set premissane, kan leiken òg bidra til å auke ordforrådet. Studentane nemnde at vi hadde lært at ein gjennomsnittleg førsteklassing kan mellom 2000 og 6000 ord, og ved utgangen av barneskulen det dobbelte (Nygård & Solheim, 2021). Ved å variere kategoriane kan ein få med mange omgrep i løpet av berre nokre minutt med leik. Dette kan fremje utviklinga av ordforrådet.

Innleiingsvis refererte eg til dansepedagogen Rustad, som knyter danseimprovisasjon til det å ville og våge, og å stå i det ikkje-på-forhånd-kjente (Rustad, 2021, s. 197). No er det ikkje dans som er tema for utviklinga av desse språkleikane, men det sansande og den kroppslege læringa i sosiale, intersubjektive fellesskap er noko vi kan kjenne oss igjen i. Det å *ville* og *våge* å leike er det ikkje alle vaksne som får til lenger. Derfor er det viktig for oss vaksne å trene opp igjen leikemuskelen – ei trening som fell heilt naturleg for barn. At *kroppsleg* læring er både nyttig og nødvendig, er det mange som er einige om. Fysiske avbrot med leik, dans, hopp og sprett er heilt nødvendig i begynnaropplæringa – ikkje for leiken si skuld, men for 6-åringen si skuld (Selås & Skattør, 2023, s. 76). Sett i ein større samanheng er det ikkje umogleg at effekten av slik stadbasert læring i tråd med Sobel kan hjelpe elevar og studentar til å knyte sterkare band til lokalsamfunnet og oppmuntre dei til å verdsetje naturen sterkare (Sobel, 2004).

Entusiasmen studentane hadde då vi innførte emnet fonetikk og uteskule internt i lærarstudiet viste seg å vere vanskelegare å halde på ute i den verkelege verda. Sitat som «På[byskola] var det «så mykje slit» sa lærarane når dei skulle ha utedag, virka som dei syntest det var pes å skulle gå til[parken]», viser at det ikkje alltid er like enkelt å halde på gode intensjonar om uteskule når ein har mange ulike elevar, fysiske omstende og ein sementert skulekultur å forholde seg til. Å få slike tilbakemeldingar frå studentane etter praksis kan bidra til å justere vår eigen praksis som lærarar på lærarstudiet, og hjelpe til med å gjere gapet mellom studiet og praksisfeltet mindre. Erkjenninga av at det er mange rammefaktorar som kan komplisere gjennomføringa av intensjonell uteskule kan bidra til refleksjonar omkring fenomenet, og i neste omgang justere opplæringa og tilpasse ho til den verkelege skulekvardagen.

Intervjusvara indikerer at kulturskilnader og plassering i natur- eller bymiljø *kan* påverke vala læraren kan gjere med omsyn til dette. Men om desse tendensane til eit skilje mellom by og land skal føre til at vi, som innleiingsvis nemnde, bør gå tilbake til eit tydeleg skilje i curriculum «tilpasset byer og tettbygde strøk og en heimehagemodell tilpasset landsbygda» (Wale, 2023, s. 100), kan ikkje denne vesle studien gje endelege svar på. Dei mønstra eg kunne avdekke i intervjumaterialet kan likevel opne for vidare studiar.

Konklusjon

Innleiingsvis stilte eg desse forskingsspørsmåla:

Korleis kan lærarstudentar ved hjelp av improvisasjon implementere kunnskapen om fonologi inn i utandørs leik på ein måte som er tilpassa elevar på første trinn i grunnskulen? og

Kva erfaringar har desse studentane omkring praktiske arbeidsmåtar i norskundervisninga i eigen praksis i ettertid?

Korleis studentar kan få til å utvikle slike leikar i skjerma miljø i lærarutdanninga er grundig skildra; slik kan det gjerast, og vonleg får ein inspirasjon og idear til korleis ein sjølv *kan* gå fram for å få det til på alternative måtar. Det fagspesifikke elementet med fonetikkleikane kan fungere som tips for nyutdanna lærarar og studentar som skal bli norsklærarar.

Å vere transparent med metodebruk i lærarutdanninga har ein eigen relevans for dialogen lærarutdannarar imellom. Korleis ein i tråd med Ingold (1993, 2021) og Jordet (2010) kan bruke *staden* og *kroppen* som element i undervisninga, kan denne skildringa vere ein nyttig påminnar om. Å skape undervisning om språk på ein måte som er retta spesifikt mot aldersgruppa 6–7-åringar, fekk studentane til på ein god måte gjennom utviklinga av språkleikar som tok høgd for nivået i språkutviklinga denne aldersgruppa er på (Solheim & Nygård, 2021), og behovet denne aldersgruppa har for mange avbrot med fysisk rørsle (Selås & Skattør, 2023).

Trass entusiastisk iver i norskstudiet for å utvikle eigne språkleikar, var det påfallande kor lite studentane poengterte bruken av desse i eigen praksis seinare. Mellom utviklinga av leikane og intervjua etter praksis gjekk det to år – mykje kan bli gløymt på den tida. Dette er ein viktig påminning for lærarutdannarane: Alt studentane lærer i løpet av ein femårig studieperiode kan ikkje hugsast. Hadde eg spurt om andre praktiske arbeidsmåtar i norskfaget enn utandørs språkleikar, kunne eg kanskje fått meir ut av intervjua.

Dette er ein liten studie med få studentar og erfaringar frå få praksisskular, men det dei har erfart kan ha ein viss overføringsverdi, og kan kanskje gjelde for fleire. Eg skulle gjerne hatt nærmare kunnskap om ulike skulekulturars tradisjon for språkleikar spesifikt og uteskule generelt. Antydningane i desse svara om at det finst ulike kulturar for uteskule ved ulike skuleformer,

inspirerer til å gå meir i djupna på samanlikninga mellom offentleg skule og Montesorriskule, by- og bygdeskular. Eg skulle gjerne undersøkt om tendensen her, der uteskule framstår som eit meir tungrodd system for byskular, kan vise seg å vere generaliserbar. Og positivt: Om bygdeskular har så lett for å nytte naturen i undervisninga som tendensen her viser. I så fall er det ein føremon for bygdeskular som bør trekkjast fram når kommunane skal handsame budsjettet og planleggje skulestruktur.

Referansar

Becher, A. A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H. D. (Red.). (2019). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO.* Universitetsforlaget.

Bentsen, E. I. & Håland, A. (2021). Hvordan integrere lek i begynneropplæringa. *Bedre skole*, *33*(3), 46–51.

Bjerke, C. & Johansen R. (2021). Begynneropplæring i norskfaget. Gyldendal

Boneng, J. L. & Bjørklund, M. (2024). *Uterommet som klasserom – en studie om elevenes opplevelse av å holde muntlige presentasjoner i uterommet som alternativ opplæringsarena* [Masteroppgave]. Nord universitet.

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health, 11*(4), 589–597.

Ervik, A. B. & Kannelønning, E. D. (2002). *Leik i norskfaget – idébok for mellomsteget.* Det Norske Samlaget.

Hagemann, K. & Søfteland, Å. (2025). Det vi (ikke) snakker om når vi snakker om grammatikk. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, *43*(1). https://doi.org/10.52145/nlt.v43i1.2424

Ingold, T. (1993). The temporality of landscape. *World archaeology*, *25*(2), 152–174. https://doi.org/10.1080/00438243.1993.9980235

Ingold, T. (2021). Culture, nature, environment. Steps to an ecology of life. I T. Ingold (Red.), *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill* (s. 13–26). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003196662

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor – tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk forlag.

Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T. & Villj, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.

Kippe, K. & Berg, A. (2025). *Kropp og lek – småbarnas bevegelsesglede i barnehagen*. Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet. (2024). *Læreplan i norsk (NOR01-07). Fastsatt som* forskrift. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.* https://www.udir.no/lk20/nor01-07?lang=nob

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal akademisk.

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – opplevelse – læring: i barnehage og skole.* Universitetsforlaget.

Merlau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi.* Pax Forlag A/S.

Nygård, M. & Solheim, R. (2021). Å møte skolestartarane: språklege erfaringar og språklæring. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norskboka 1, Norsk for grunnskulelærarutdanninga 1-7,* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Olsson, M. R. (2023). 'I don't think that it's play. Because we have to play'. Norwegian six-year-old children's understandings of play when they start in primary school. *International Journal of Play*, *12*(3), 321–336.

Rustad, H. (2021). Kroppslig læring, val og frihet i danseimprovisasjon. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. H. Engelsrud & A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser.* Universitetsforlaget.

Selås, M. & Skattør, T. H. (Red.). (2023). *Leik i norskfaget.* Fagbokforlaget.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: connecting communities and classrooms*. Orion Society.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder – i praksis*. Gyldendal Akademisk forlag.

Wale, A. (2023). Om å vekke barns kjærlighet til arbeidet med jorda. Et historisk perspektiv på skolehagen i Norge. I A. M. Holand & T. A. Fiskum (Red.), *Skolehagen som læringsarena.* Universitetsforlaget.

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde/læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming.* Universitetsforlaget.

Sørmo, W., Stoll, K. & Gårdvik, M. (2026). Kulturspor som ressurs i rurale utdanningslandskap. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 197–219). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840508

8

Kulturspor som ressurs i rurale utdanningslandskap

Wenche Sørmo, Karin Stoll & Mette Gårdvik

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Artikkelen undersøker hvordan kulturspor fungerer som pedagogisk ressurs i rurale skoler, med utgangspunkt i Interreg-prosjektet *Kulturspor i landskapet* (2017–2019). Kulturminner kan gi innsikt i lokal historie, identitets- og samfunnsutvikling. Studien bygger på teori om stedsbasert læring. Metoden er en kvalitativ analyse av 37 undervisningsopplegg utviklet av lærere i Nordland og Västerbotten, og tar utgangspunkt i fire dimensjoner for stedstilknytning, supplert med begrepet økokultur. Resultatene viser at oppleggene vektlegger sosiokulturelle og psykologiske dimensjoner. Oppleggene knyttes til lokale praksiser og legger opp til direkte erfaringer med lokalsamfunnets historie og tradisjoner, noe som kan styrke elevers stolthet over og tilhørighet til stedet. Drøftingen fremhever hvordan rurale skoler har fortrinn i stedsbasert undervisning, men peker på behov for videreutvikling av undervisningens koblinger til samfunnet. Konklusjonen er at arbeid med kulturspor i undervisningen kan bidra til å forankre læringen, styrke elevenes identitet og skape stolthet over hjemstedet.

Nøkkelord: Kulturspor, rurale skoler, stedsbasert læring, identitet og tilhørighet, samisk kulturarv

Abstract: The article explores how cultural traces function as pedagogical resources in rural schools, based on the Interreg project *Cultural Traces in the Landscape* (2017–2019). Cultural heritage can provide insight into local history, identity and societal development. The study is based on theory of place-based learning. The method is a qualitative analysis of 37 teaching designs developed by teachers in Nordland and Västerbotten and was based on four dimensions of place attachment, supplemented by the concept of ecoculture. The results show that the designs emphasize socio-cultural and psychological dimensions. They are linked to local practices and provide direct experiences with the history and traditions of the local community, which can strengthen students' pride in and attachment to their home region. The discussion highlights how rural schools have advantages in place-based teaching, but points to the need for further development of the teaching's links to society. The conclusion is that working with cultural traces in school can help anchor learning, strengthen students' identity and create pride in their hometown.

Keywords: Cultural traces, rural schools, place-based learning, identity and belonging, sámi cultural heritage

Innledning

Kulturlandskapet kan betraktes som en levende historiebok i stadig endring, der spor etter menneskelig aktivitet vitner om levemåter, samfunnsformer og ressursbruk gjennom tidene (Härkönen et al., 2018; Västerbotten museum & skribenterna, 2019). Kultursporene i landskapet, i form av bygninger, stier, gamle gårdsbruk, fangstanlegg, samiske kulturminner og andre rester av menneskelig virksomhet, utgjør både vitenskapelig kildemateriale og meningsbærende ressurser for nålevende og fremtidige generasjoners opplevelse, selvforståelse, trivsel og virksomhet. I Norge fastslår Kulturminneloven (Lovdata, u.d.) at det er et nasjonalt ansvar å ivareta disse ressursene. Kulturminner defineres som *alle spor etter menneskelig virksomhet i vårt fysiske miljø, herunder lokaliteter det knytter seg historiske tradisjoner, tro eller tradisjon til* (Lovdata, u.d.). Kulturspor, både materielle og immaterielle, er ikke begrenset til byenes museer eller kulturinstitusjoner; de finnes overalt omkring oss, også i rurale landskap der de ofte er mer tilgjengelige som hverdagslige læringsressurser. Dette understrekes i UNESCO-rapporten *Learning with Intangible Cultural Heritage for a Sustainable Future*, som fremhever at immateriell kulturarv ikke bare er historiske tradisjoner, men levende praksiser knyttet til identitet og nærmiljø, og at utdanning bør integrere disse for å styrke kulturell tilhørighet (UNESCO, 2017). Kulturspor forstås derfor ikke bare som minner fra fortiden, men også som integrerte elementer i et helhetlig landskap preget av langvarig ressursbruk (Artsdatabanken, u.d.).

I et utdanningsperspektiv kan disse sporene knyttes til spørsmål om økokulturell bærekraft, som innebærer at lokalsamfunn kontinuerlig tilpasser seg endringer, samtidig som de holder kulturarven levende ved å verdsette minner, fortellinger og uttrykksformer (Härkönen et al., 2018). Økokulturell bærekraft er stedsspesifikk og fordrer at lokalsamfunn vurderer egne behov, rettigheter og ansvar når de tar valg for fremtidig utvikling (Giblett, 2012; Parks, 2020). Arbeid med kulturspor i skolesammenheng kan gi elever innsikt i hvordan menneskers handlinger har etterlatt seg synlige avtrykk i naturen, og hvordan disse avtrykkene fortsatt påvirker både lokalsamfunn og økologiske sammenhenger. Benyttet på denne måten kan undervisning bidra til elevers forståelse av identitet og stedstilknytning, og også til forståelse for de større dilemmaene som er knyttet til bærekraftig utvikling (Jokela & Coutts, 2018; Sinnes, 2015; Stoll et al., 2025; Sørmo et al., 2019).

Flere studier har vist at undervisning utenfor klasserommet kan bidra til økt kognitivt læringsutbytte, styrkede sosiale relasjoner og høyere motivasjon for elevene (Fiskum & Huseby, 2014; Korsager & Gabrielsen, 2018). Undervisningen forutsetter imidlertid meningsfullt for- og etterarbeid (Jordet, 2010; Remmen & Frøyland, 2017). Arbeidsformen gir rom for dybdelæring, der elevene får innsikt i hvordan natur og samfunn har påvirket hverandre gjennom ulike historiske perioder (Stugu, 2010). Når erfaringene settes i sammenheng, får elevene mulighet til å utvikle en helhetlig forståelse som både forankrer kunnskapen lokalt og åpner for refleksjoner med global relevans (Stoll et al., 2025).

Denne tilnærmingen har tydelig forankring i Kunnskapsløftet (LK20). Overordnet del fremhever tre tverrfaglige temaer som skal gjennomsyre all undervisning: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, samt bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arbeid med kulturspor kan bidra til alle disse temaene. Når elever studerer kulturminner i sitt nærmiljø, får de anledning til å delta aktivt i lokalsamfunnet, tilegne seg historisk og kulturell innsikt og utvikle handlingskompetanse som «miljøborgere» (Schild, 2016; Smith & Sobel, 2010). Demokrati og medborgerskap konkretiseres når elevene ser hvordan generasjoner før dem har preget stedet, og samtidig får mulighet til å reflektere over sin egen rolle i samfunnsutviklingen. Folkehelse og livsmestring styrkes når elever opplever mening, mestring og fellesskap i arbeid med kultur- og naturarv. Bærekraftig utvikling får en tydelig ramme når elevene diskuterer hvordan tidligere samfunn har forvaltet ressurser, og hvilke valg som er nødvendige i dag for å sikre en balansert fremtid. Arbeid med kulturspor er også relevant for forståelsen av den samiske kulturarven, som er en integrert del av den norske og svenske historien. LK20 framhever at vår felles kulturarv skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når samiske kulturspor synliggjøres i undervisningen, bidrar det både til å styrke urfolksperspektiver og til å gi elevene innsikt i hvordan ulike kulturuttrykk har bidratt til å forme landskap og samfunn.

Et konkret eksempel på hvordan kulturspor kan integreres i skole og lærerutdanning, er Interreg-prosjektet *Kulturspor i landskapet – en ressurs i skolen* (KIL) (Västerbotten Museum & skribenterna, 2019). Prosjektet ble gjennomført i perioden 2017–2019 og bygde på et tverr-regionalt samarbeid mellom Västerbotten i Sverige og Helgeland i Norge. Blant de norske aktø-

rene deltok Nord universitet, Polarsirkelen Friluftsråd, Statskog og Helgeland Museum, mens Västerbotten museum og Skogstyrelsen bidro fra svensk side. Målgruppen var 60 lærere fra 31 skoler i regionen, som gjennom seks nettverkssamlinger utviklet, prøvde ut og evaluerte undervisningsopplegg med utgangspunkt i kulturspor. Samlingene omhandlet blant annet kystkultur, innland med fjell og skog, og samisk kultur. Det særpregede ved prosjektet var at lærerne selv hadde en aktiv rolle i utviklingen av undervisningsopplegg og metoder for undervisning, i nært samarbeid med arkeologer, kulturhistorikere og lærerutdannere. Ideen var å dra kontinuerlig nytte av hverandres spesialistkunnskap, samtidig som deltakerne kunne videreutvikle egen kompetanse. Samarbeidet sikret forankring i faglige kompetansemål og i stedenes historie. Eksempler på aktiviteter inkluderte utforskning av gamle ferdselsveier og fangstanlegg, arbeid med kystkultur knyttet til fiske og bosetting, samt aktiviteter der elevene ble kjent med samiske kulturminner i sitt nærmiljø. Slik ble kultursporene gjort til håndgripelige og meningsfulle ressurser, og deltakerne fikk erfare hvordan landskapet bærer fortellinger som fortsatt kan aktualiseres. Resultatene ble senere publisert i bokform som en ressurs for skoler og lærerutdanning (Västerbotten Museum & skribenterna, 2019).

Med bakgrunn i teorier om stedsbasert læring, økokulturell bærekraft og erfaringene fra prosjektet *Kulturspor i landskapet* ønsker vi i dette kapittelet å belyse følgende problemstilling: *Hvordan kan lærere i distriktet tilrettelegge for tverrfaglig, temabasert og stedsbasert undervisning med utgangspunkt i kulturspor i skolens nærmiljø for å bidra til elevenes tilhørighet til stedet?*

Teoretisk forankring

Konstruert og levende kultur i et distrikts- og identitetsperspektiv

Kultur kan forstås og erfares på ulike måter avhengig av kontekst. I urbane sentra kommer kultur ofte til uttrykk gjennom det som kan betegnes som konstruert kultur, i form av museer, arkiver, kulturhus og andre institusjonelle arenaer. Disse har en viktig rolle i å bevare og formidle kulturarv, men representerer samtidig en form for avstand: Kultur forstås som noe man *oppsøker* i organiserte former, heller enn noe man lever i hverdagen. Som Sørmo,

Stoll og Kjelen (2019) viser, vil læringsarenaer i bymiljøer ofte være knyttet til institusjoner og bygde miljøer. Museer er særlig tydelige eksempler på dette: De samler og systematiserer fortiden og skaper et designet læringsmiljø der kuratorer og pedagoger bestemmer rammene for kunnskapsformidling (Ramey-Gassert et al., 1994; Weber, 2022).

Forskning viser at museer i økende grad fungerer som pedagogiske møteplasser mellom utdanning, forskning og samfunn, men alltid innenfor en institusjonell ramme (Soto-González et al., 2025). Barns møte med museer illustrerer dette tydelig: Læring krever interaktive strategier og voksenstøtte for å aktivere engasjement i det institusjonaliserte miljøet (Andre, 2017). Konseptet «ekomuseum» fra 1971 (de Varine, 1976) vokste frem nettopp som et alternativ til den tradisjonelle museale modellen ved å integrere kulturarven i lokalsamfunn og dagligliv. I nordområdene og i distriktene generelt er kultur i større grad knyttet til levende praksiser. Her blir kultur en del av hverdagsliv og næringsformer –i form av f.eks. reindrift, fiske, jordbruk og håndverk, fortellertradisjoner og bruk av landskapet. Dette er ikke bare kulturarv, men en kontinuerlig levd kultur som utøves og utvikles i samspill mellom mennesker og natur. Jokela og Hiltunen (2015) viser hvordan kunstbaserte og deltakende prosesser i nordlige samfunn styrker kulturell kontinuitet og lokal identitet. Jokela (2013) understreker videre hvordan kunst og landskap er uløselig forbundet i nord, og hvordan denne relasjonen bidrar til tilhørighet og identitetsdannelse. Et distrikts- og nordområdeperspektiv på kultur innebærer derfor å verdsette og løfte frem denne levende kulturen som en ressurs. Som Huhmarniemi og Jokela (2020) fremhever, kan kunst og kultur i Arktis også fungere som strategiske ressurser for regional stolthet, bærekraft og kulturell revitalisering. I lys av stedsbasert læring (Ardoin et al., 2012; Gruenewald, 2003) betyr dette at utdanning som knytter seg til levende praksiser og kulturspor, ikke bare gir innsikt i historie og tradisjon, men også kan skape tilhørighet, stolthet og identitet i et distrikts- og nordområdeperspektiv.

Stedsbasert læring

Stedsbasert læring utgjør et sentralt rammeverk for å forstå hvordan kulturspor kan brukes som pedagogiske ressurser i undervisningen. På samme måte som uteskolepedagogikk (Jordet, 2010) vektlegger den et samspill mellom opplevelse og refleksjon, der læring skjer gjennom konkrete erfaringer i auten-

tiske miljøer. Limstrand (2001) beskriver stedsbasert læring som et uttrykk for stedets iboende læringspotensial, knyttet til et fysisk avgrenset område som gir best mulig utbytte for barns læringsarbeid. Stedet er konkret, representerer virkeligheten og finnes ofte i skolens nærmiljø, hvor undervisningen gjerne har en tverrfaglig tilnærming (Jordet, 2010; Szczepanski et al., 2009). I urbane omgivelser beskrives stedsbasert læring gjerne gjennom ressurser som museer, bygninger, bedrifter, institusjoner og teknologiske installasjoner (Remmen & Frøyland, 2017). I rurale strøk er slike ressurser mindre tilgjengelige, og undervisningen tar derfor oftere utgangspunkt i naturlokaliteter (Gårdvik et al., 2014; Stoll et al., 2025; Sørmo et al., 2013) og kulturspor i landskapet, slik det var tilfellet i KIL-prosjektet (Västerbotten Museum & skribenterna, 2019). Tilnærmingen kjennetegnes av vektlegging av erfaringsbaserte, sosiale og situerte prosesser i møte med lokale sammenhenger (Gruenewald, 2003; Jordet, 2010; Orr, 2013; Smith, 2002; Sobel, 2004). Gjennom direkte erfaringer utvikler elever identitet og emosjonell tilknytning til nærmiljøet, noe som kan bidra til motivasjon for å ivareta omgivelsene (Bartos, 2013; Hackett, 2016; Waite, 2013). Stedet inngår dermed som en del av individets identitet og tilhørighet, samtidig som det kan fungere som drivkraft for handlinger rettet mot å ta vare på omgivelsene (Stoll et al., 2025; Sørmo et al., 2019). En forutsetning for slike prosesser er muligheten til å oppleve og tilegne seg egne erfaringer knyttet til stedet (Jokela & Coutts, 2018), se Figur 8.1.

Å «kjenne» et sted innebærer å utvikle sensitivitet for dets kompleksitet og evne til å relatere individuelle erfaringer til større sammenhenger (Waite, 2013).

Forskning viser at læring oppleves som mest meningsfull når den er relevant og krever aktiv deltakelse (Gruenewald, 2003; Jordet, 2010; Orr, 2013; Sinnes, 2015; Smith, 2002; Sobel, 2004; Sørmo et al., 2019). Barns forhold til steder formes ikke bare gjennom skole og familieliv, men også gjennom møter med nye miljøer og erfaringer (Kraftl, 2013). Kroppslig utforskning bidrar til etablering av sterke emosjonelle bånd til steder, noe som igjen styrker ønsket om både å oppholde seg der og å beskytte dem (Bartos, 2013; Hackett, 2016; Merleau-Ponty, 1977). Stedsbasert læring kan dermed forstås som en integrasjon av sanseerfaringer, følelsesmessig engasjement og kunnskap, som samlet kan styrke elevenes motivasjon for læring og opplevelse av relevans i møte med samfunns- og miljøutfordringer.

Figur 8.1

Bildet til venstre viser undervisning om bruk av kokegrop for lærere og lærerstudenter. Bildet til høyre illustrerer omgivelser for undervisning om og med never som materiale.

Fotograf: Mette Gårdvik, 2019.

Et særtrekk ved stedsbasert læring er at undervisningen tar utgangspunkt i problemstillinger knyttet til elevenes lokalsamfunn. Dette åpner for utforsking av kulturelle, økologiske, politiske og sosiale dimensjoner (Nichols et al., 2016). Flere forskere peker på at denne tilnærmingen kan styrke elevenes samfunnsidentitet gjennom erfaringsbasert, fellesskapsorientert og situert læring (Bowers, 2008; Gruenewald, 2003; Schild, 2016; Smith & Sobel, 2010). Stedsbasert læring innebærer dermed også en medborgerlig dimensjon, der elevene får mulighet til å identifisere utfordringer i eget lokalmiljø og utvikle handlingskompetanse (Smith & Sobel, 2010). Denne dimensjonen innebærer ofte et miljøfokus, og stedsbasert læring fremheves som en vei til å utvikle «miljøborgere» med ansvar og engasjement for bærekraftige samfunn (Schild, 2016).

Et særlig relevant skille gjelder forholdet mellom stedsbasert og landbasert læring i et urfolksperspektiv, spesielt i arbeid med samiske kulturspor. Landbasert læring bygger på et verdenssyn der mennesker, dyr og landskap

forstås som gjensidig avhengige, mens vestlig stedsbasert læring i større grad plasserer mennesket over naturen (Anderson et al., 2017; McDonald, 2023). I urfolks tradisjoner har landet alltid vært grunnlag for liv, kultur og kunnskapsformidling, og læringen skjer i samspill med dagliglivets aktiviteter som jakt og sanking. Denne helhetlige tilnærmingen står i kontrast til vestlige utdanningssystemer, som ofte marginaliserer urfolkskunnskap. Landbaserte programmer forutsetter derfor urfolksledelse eller veiledning fra kunnskapsbærere (Anderson et al., 2017; McDonald, 2023). Selv om de bygger på ulike verdenssyn, åpner stedsbasert læring for integrasjon av urfolkstematikk og anerkjennelse av urfolkskunnskap. Kulturminner kan dermed fungere som innganger til å forstå hvordan samisk tilstedeværelse og praksiser har preget landskapet, samtidig som de gir innsikt i dagens samiske samfunn og dets kontinuitet.

Ulike dimensjoner av tilknytninger til sted

For å svare på problemstillingen vil vi analysere undervisningsoppleggene utviklet i KIL-prosjektet i lys av et sentralt rammeverk innen stedsbasert læring utviklet av Ardoin og kolleger (2012). Rammeverket foreslår fire dimensjoner av tilknytning til sted som, ifølge Ardoin og kolleger (2012), bør være representert i pensum, i undersøkende aktiviteter og gjennom bruk av lokalsamfunnet i undervisningen, for at elevene skal kunne utvikle følelser og tilhørighet til stedet. Målet med rammeverket var å gi en mer presis beskrivelse av hva som bidrar til å utvikle menneskers stedstilknytning, belyst fra flere fagfelt. Den første dimensjonen i rammeverket kalles **Den biofysiske** og refererer til stedets *grunnleggende fysiske kontekst*. Dette handler om det fysiske miljøet og alt som inngår i denne settingen; levende, ikke-levende og konstruerte miljøer. **Den psykologiske** dimensjonen refererer til den unike *opplevelsen* til hvert individ i det fysiske stedet, og handler om hvordan en person utvikler identitet i, avhengighet av og tilknytning til et sted. **Den sosiokulturelle** dimensjonen refererer til betydningen av den *sosiale strukturen*, for eksempel nettverk av familie og venner, som omgir individet og påvirker individets kobling til stedet. Dette inkluderer både stedets kultur og menneskene som relateres til stedet. Den siste dimensjonen omfatter **politisk-økonomiske** betraktninger, og viser til politiske og økonomiske prosesser som former sted og folks *holdning* til det. Denne dimensjonen inkluderer muligheter for arbeid og økonomi i lokalsamfunnet, samt at lokalsamfunnet inngår som del av et land. Vi har valgt å inkludere begrepet *økokultur* som en egen dimensjon for å beskrive

de tette koblingene vi kan finne mellom natur og kultur i rurale regioner (Giblett, 2012; Parks, 2020). Kunnskap basert på økokultur inkluderer både tradisjonell kunnskap, økologisk kunnskap, urfolkskunnskap, taus kunnskap og lokalkunnskap. Økokultur omfatter erfaringer med kultur og lokalmiljøer, samt interaksjonene mellom natur og mennesker før og nå, og kan bidra til at mennesker føler større tilhørighet til både natur og kultur. Begrepet henger tett sammen med kulturell bærekraft (Härkönen et al., 2018; Soini & Dessein, 2016; Stoltenberg, 2020/2010), som handler om menneskers forhold til hverandre og deres holdninger til og bruk av miljøet.

I det følgende gir vi innblikk i metodene som ble benyttet for å kategorisere undervisningsopplegg fra KIL-prosjektet innenfor dimensjonene i rammeverket. Vi gjør også rede for hvordan økokultur er synlig i de samme undervisningsoppleggene.

Metode og analyse

Datamaterialet i denne studien består av tekst i form av 37 publiserte undervisningsopplegg beskrevet i Del 4 av boken *Kulturspor i landskapet* (Västerbotten museum & skribenterna, 2019). Oppleggene ble utviklet av lærere og øvrige deltakere i KIL-prosjektet. Materialet omfatter både korte og konkrete opplegg som kan gjennomføres i løpet av én til to skoletimer, og mer omfattende opplegg med prosjektkarakter, tilrettelagt for arbeid på tvers av fag over lengre tid. I beskrivelsene fremgår det hvilke klassetrinn og fag oppleggene er rettet mot, hvilke kompetansemål som inngår, samt hvilket utstyr som er nødvendig for å gjennomføre undervisningen. Undervisningsoppleggene ble analysert ved hjelp av en kvalitativ tematisk tekstanalyse (Widen, 2015). Analysen hadde som formål å vurdere i hvilken grad oppleggene tilrettelegger for meningsfull interaksjon med sted og lokale aktører, eller om stedet primært fremstår som en kulisse uten direkte betydning for læringsaktivitetene. Som analytisk rammeverk ble Ardoin og kolleger (2012) sin modell for stedstilknytning lagt til grunn.

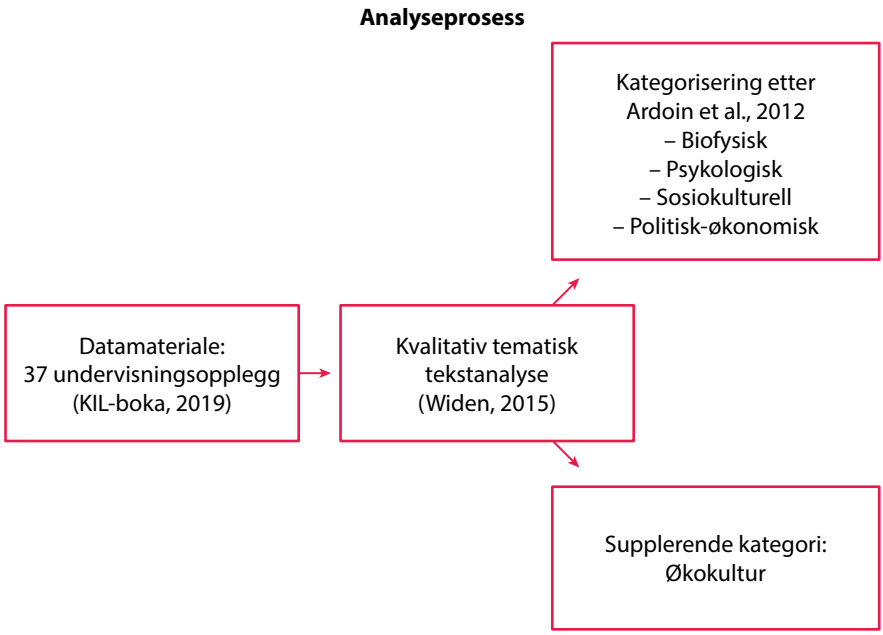
Ifølge Widen (2015) innebærer tekstanalyse en systematisk prosess med tre dimensjoner: (1) å identifisere tekstforfatterens hensikt med å skrive tek-

sten, (2) å undersøke tekstens form og innhold, og (3) å tolke hvilke implikasjoner teksten har for praksisfelt eller situasjoner utenfor selve teksten. Ettersom undervisningsoppleggene ble utarbeidet innenfor en definert prosjektkontekst, der deltakerne hadde som oppdrag å utvikle undervisningsopplegg knyttet til kulturspor og regional historikk, var både tekstens form og forfatternes hensikt i stor grad gitt på forhånd. Analysen ble derfor konsentrert om den tredje dimensjonen – å tolke hvilke implikasjoner tekstene kan få for praksisfeltet.

Konkret innebar dette å vurdere hvordan de foreslåtte læringsaktivitetene kan forstås i lys av teorien i Ardoin og kolleger (2012) sitt rammeverk, der stedstilknytning består av biofysiske, psykologiske, sosiokulturelle og politisk-økonomiske dimensjoner. I tillegg ble elementer som kan forstås gjennom begrepet økokultur identifisert, ettersom flere av oppleggene kombinerte natur- og kulturperspektiver på en måte som ikke fullt ut fanges opp av Ardoin og kolleger (2012) sitt rammeverk. Kategorien *økokultur* ble dermed lagt til som et supplerende analytisk perspektiv i etterkant av den tematiske analysen (se Figur 8.2).

Figur 8.2

Analyseprosess for kategorisering av undervisningsopplegg.



Resultat

Undervisningsoppleggene ble innledningsvis kategorisert i henhold til rammeverket for stedstilknytning hos Ardoin og kolleger (2012). Fordelingen fremgår av Tabell 8.1.

Tabell 8.1
Kategorisering av 37 undervisningsopplegg fra KIL-prosjektet (Västerbotten museum & skribenterna, 2019) etter rammeverket hos Ardoin et al. (2012).

Dimensjoner	Biofysisk	Psykologisk	Sosiokulturell	Politisk-økonomisk
Biofysisk	2	1	5	
Psykologisk	1	4		
Sosiokulturell	5		7	4
Politisk-økonomisk			4	7

Analysen viser at bare to av undervisningsoppleggene hadde en hovedsakelig rent biofysisk karakter. Den biofysiske dimensjonen var likevel til stede i åtte opplegg, ofte i kombinasjon med andre dimensjoner. Fire opplegg ble identifisert som primært psykologiske, med vekt på individuelle erfaringer med sted gjennom aktiviteter som reisebeskrivelser, ferdighetslæring og direkte utforskning (Tabell 8.1).

Den sosiokulturelle dimensjonen var mest fremtredende, med 16 opplegg som tematiserte lokal historie, tradisjon og kultur. Eksempler på undervisningsopplegg innenfor den sosiokulturelle dimensjonen er tverrfaglig arbeid med samisk mytologi om stjernehimmelen og undersøkelser av den lokale kirkegården, der elevene studerte symbolbruk, gravtekster og yrkesbetegnelser på gravstøttene.

Den politisk-økonomiske dimensjonen ble representert i 11 opplegg, hvorav fire i kombinasjon med den sosiokulturelle dimensjonen. Her inngikk

f.eks. undervisningsopplegg som omhandlet plast som kulturspor, med fokus på materialbruk og miljøkonsekvenser, samt et opplegg der elevene analyserte stedets stasjonsområder og infrastrukturens betydning for utvikling av lokalsamfunnet. Et annet opplegg lot elevene analysere symbolbruk, reklame og monumenter i lokalsamfunnet med utgangspunkt i et likestillings- og mangfoldsperspektiv.

I tillegg til dimensjonene fra Ardoin og kolleger (2012) sitt rammeverk var økokulturelle perspektiver tydelige i 11 av de 37 analyserte undervisningsoppleggene. Disse oppleggene integrerte natur- og kulturkunnskap gjennom praksiser som f.eks. båltenning med ved fra ulike treslag, å lære håndverksteknikker med bruk av never som materiale og plantefarging av ullgarn. De hadde en tydelig forankring i lokale tradisjoner og inkluderte i flere tilfeller også lokale aktører utenfor skolen. Undervisningsoppleggene la f.eks. til rette for utforskning av steder der elevene kunne studere stedsnavn koblet til natur, landformer og kultur, eller undersøke ødegårder (utforske rester av bygninger og kulturlandskapsarter), og i enkelte tilfeller gjennomføre enkle arkeologiske og botaniske undersøkelser i kulturlandskapet. Åtte av de elleve oppleggene innen kategorien økokultur la til rette for at elevene kunne lære fra stedet, eksempelvis gjennom arbeid med samisk mytologi som ramme for navigasjon i mørketiden og forståelse av jordas plass i universet. To av undervisningsoppleggene inkluderte undervisning med tanke på å forbedre stedet. Det ene satte søkelys på bjørk som råstoff i ulike historiske og samtidige sammenhenger, mens det andre omhandlet plast som et moderne kulturspor og plastforurensningens konsekvenser for natur og kultur. Begge var tverrfaglige og kombinerte praktisk arbeid med refleksjon rundt ressursbruk og bærekraft.

Samlet sett indikerer materialet at deltakerne i KIL-prosjektet utviklet undervisningsopplegg med stor tematisk og metodisk variasjon. Mange opplegg kombinerte flere dimensjoner av stedstilknytning i undervisningsoppleggene, og et betydelig antall integrerte økokulturelle perspektiver som fremhevet samspillet mellom natur, kultur og tradisjon. Som helhet danner resultatene et empirisk grunnlag for videre drøfting av hvordan kulturspor kan fungere som ressurs i rurale utdanningslandskap.

Drøfting

Stedsbasert læring i rurale kontekster

Problemstillingen i dette kapitlet var: Hvordan kan lærere i distriktet tilrettelegge for tverrfaglig, temabasert og stedsbasert undervisning med utgangspunkt i kulturspor i skolens nærmiljø for å bidra til elevenes tilhørighet til stedet? Resultatene fra KIL-prosjektet viser at lærere i rurale strøk i Nordland og Västerbotten utviklet undervisningsopplegg som i stor grad forankret læringen i elevenes nærmiljø. Dette samsvarer med sentral teori om stedsbasert læring, som fremhever hvordan læringsprosesser blir mest meningsfulle når de er situert i autentiske sammenhenger og springer ut av elevenes egne omgivelser (Gruenewald, 2003; Jordet, 2010; Sobel, 2004). Flere studier bekrefter at læring utenfor klasserommet – kombinert med tydelig for- og etterarbeid – kan gi økt kognitivt læringsutbytte, bedre sosiale relasjoner og høyere motivasjon (Fiskum & Huseby, 2014; Korsager & Gabrielsen, 2018; Remmen & Frøyland, 2017). Undervisningsoppleggene fra KIL illustrerer dette tydelig. Når elever undersøker gravstøtter, stedsnavn eller gamle ferdselsårer, blir historie og samfunnsfag konkretisert i landskapet de ferdes i daglig. Når elever lærer å bygge med stein eller tenne bål, får de erfaringer som knytter faglige tema i naturfag, samfunnsfag og kunst og håndverk til praktiske ferdigheter og lokal tradisjon. Slike erfaringer gir, i tråd med Waite (2013), en emosjonell og kroppslig forankring som styrker motivasjon og læring. Samtidig peker analysen på en utfordring: Flere av oppleggene tenderer mot å fokusere på det nære og konkrete, mens større samfunns- og strukturperspektiver i mindre grad belyses. Ardoin og kolleger (2012) sitt rammeverk fremhever fire dimensjoner for stedstilknytning – biofysisk, psykologisk, sosiokulturell og politisk-økonomisk. KIL-prosjektet viste sterk representasjon av biofysiske, psykologiske og sosiokulturelle dimensjoner i de beskrevne undervisningsoppleggene, men færre eksempler på hvordan politisk-økonomiske prosesser synliggjøres, og på hva man konkret kan gjøre for at stedet skal bli et bedre sted å leve. Dette peker på et forbedringspotensial: Lærerne kan i større grad koble arbeid med lokale kulturspor til globale prosesser som ressursforvaltning, økonomi og klimaendringer, noe som den overordnede delen av læreplanen gir rom for (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Økokultur som analytisk utvidelse

Ardoin og kolleger (2012) har utarbeidet et nyttig rammeverk for å se på mulighetene for elevers tilknytning til stedet gjennom undervisningen, men som analysen viser, favner det ikke fullt ut de erfaringene som kom frem i KIL-prosjektet. Mange undervisningsopplegg kobler eksplisitt sammen natur og kultur – eksempelvis gjennom bruk av planter for å farge ullgarn, bål som varmekilde eller never som materiale for håndverksprodukter. Slike praksiser kan forstås gjennom begrepet økokultur (Härkönen et al., 2018; Parks, 2020).

Økokultur handler om samspillet mellom mennesker og natur over tid, og inkluderer både tradisjonell kunnskap, økologisk kunnskap, urfolkskunnskap og lokalkunnskap (Soini & Dessein, 2016). KIL-oppleggene viser hvordan elever kan tilegne seg denne typen integrert kunnskap ved å praktisere tradisjonskunnskap og -håndverk i dagens kontekst. Når elevene arbeider med plast som «moderne kulturspor», synliggjøres hvordan menneskelig virksomhet i dag setter avtrykk som både er materielle, økologiske og kulturelle. Dette bekrefter UNESCOs (2017) poeng om at immateriell kulturarv ikke er statiske minner, men levende praksiser som former identitet og tilhørighet. Ved å bruke økokultur som analytisk begrep blir det tydelig at kulturspor ikke bare er spor etter fortiden, men også innganger til refleksjon over fremtidig bærekraft. I et utdanningsperspektiv gjør dette kulturspor til en ressurs som både kan bidra til forståelse av historiske sammenhenger og til utvikling av handlingskompetanse for en bærekraftig fremtid i lokalmiljøet (Sinnes, 2015).

Identitet, stedstilknytning og stolthet

En gjennomgående erfaring fra KIL-prosjektet er at arbeid med kulturspor styrket elevenes følelse av tilhørighet og stolthet over hjemstedet. Dette samsvarer med forskning som viser at identitet og emosjonell tilknytning utvikles gjennom kroppslige og sanselige erfaringer med steder (Bartos, 2013; Hackett, 2016; Merleau-Ponty, 1977). Når elever får utforske lokale kulturspor aktivt – gjennom observasjon, utforskning, kartlegging eller skapende arbeid – blir læringen både personlig og relasjonell. I et distrikts- og nordområdeperspektiv er dette særlig viktig. Corbett (2010) peker på at unge i rurale områder

ofte opplever spenninger mellom lokal tilhørighet og krav om mobilitet for utdanning og arbeid. Ved å styrke båndene til hjemstedet gjennom kjennskap til kulturspor får elevene et positivt forhold til stedet de vokser opp, samtidig som de utvikler kompetanse til å delta i et større samfunn. Denne doble tilhørigheten kan forstås i lys av Ardoin med kolleger (2012) sitt rammeverk: Stedstilknytning er ikke bare emosjonell, men formes også av sosiale og politiske prosesser. Undervisningsoppleggene fra KIL-prosjektet som tok opp spørsmål om energi, ressursbruk eller plastforurensning, bidro til å koble lokal erfaring til globale spørsmål. Dermed kan man si at undervisningen bidro til utvikling av både lokal stolthet og global bevissthet – et kjernepunkt i utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015).

Samiske perspektiver og landbasert læring

Et særskilt bidrag i KIL-prosjektet er integreringen av samiske kulturspor, som mytologier knyttet til stjernehimmelen, lassokasting og bygging av gulv i en gamme. Dette åpner for å trekke inn perspektiver fra landbasert læring, som bygger på urfolks verdenssyn der mennesker, dyr og natur ses som gjensidig avhengige (Anderson et al., 2017). I motsetning til vestlig stedsbasert læring, der mennesket ofte settes i sentrum, legger landbaserte tradisjoner vekt på helhetlige relasjoner. Når samisk kunnskap integreres i undervisningen, anerkjennes dette perspektivet som en legitim kunnskapsform. Dette samsvarer med LK20's vektlegging av samisk kulturarv som en del av vår felles historie (Kunnskapsdepartementet, 2017), og kan også knyttes til den sosiokulturelle dimensjonen i rammeverket til Ardoin med kolleger (2012).

Funnene kan også forstås i lys av Jokela (2013) og Jokela og Hiltunen (2015), som viser hvordan kunstbaserte og deltakende prosesser i nordlige samfunn styrker kulturell kontinuitet og identitet. Ved å innlemme samiske kulturspor i undervisningen bidrar lærerne både til identitetsskaping for samiske elever og til økt forståelse av urfolks historie og praksiser blant alle elever. Samtidig understreker McDonald (2023) at landbaserte programmer krever samarbeid med urfolkskunnskapsbærere for å sikre autentisitet. KIL-prosjektet peker dermed på et potensial, men også en utfordring: Lærere må utvikle likeverdige samarbeid med samiske aktører for å ivareta respekt og troverdighet i undervisningen.

Mellom konstruert og levende kultur

Et sentralt funn i analysen gjelder forholdet mellom konstruert og levende kultur. I urbane kontekster er museer og kulturinstitusjoner de vanligste læringsarenaene, der kultur formidles i kuraterte og institusjonaliserte rammer (Ramey-Gassert et al., 1994; Soto-González et al., 2025; Weber, 2022). I rurale områder finnes kultursporene i landskapet og i hverdagslivet, og læringen skjer i møte med levende praksiser. Erfaringer fra KIL-prosjektet viser at når elevene utforsker kulturspor i nærmiljøet – som gamle ferdselsveier, samiske kulturminner eller lokale håndverkstradisjoner – blir de deltakere i en levende kultur snarere enn passive mottakere av formidlet kunnskap. Dette bekreftes av Huhmarniemi og Jokela (2020), som argumenterer for at kunst og kultur i nordområdene fungerer som strategiske ressurser for regional stolthet og bærekraft. Samtidig bør man ikke se konstruert og levende kultur som motsetninger. Museer spiller en viktig rolle i å bevare og systematisere kunnskap, mens skolens arbeid med kulturspor kan gi erfaringer med levd kultur. Et tett samarbeid mellom skole og museum, slik KIL-prosjektet la opp til, kan skape en synergieffekt der institusjonell kunnskap og lokal praksis utfyller hverandre.

Pedagogiske implikasjoner for rurale skoler

For rurale skoler har denne typen undervisning særlige fordeler. Små, fådelte klasser gir fleksibilitet til tverrfaglige prosjekter, og lærerne har ofte oversikt over flere fag og klassetrinn. Tette bånd til lokalsamfunnet gir tilgang til ressurspersoner, mens nærheten til landskap og kulturspor gir unike læringsarenaer. Uteskole og stedsbasert undervisning i elevenes lokalmiljø fremmer dybdelæring og opplevelse av sammenheng (Dahl & Østern, 2019; Munkebye, 2012). Når elevene arbeider tverrfaglig med kulturspor, får de mulighet til å se kunnskap i praksis og oppleve relevans på tvers av fag (Stoll et al., 2022).

Samtidig finnes det utfordringer. Ikke alle lærere føler seg trygge på å bruke kulturspor som ressurs, enten på grunn av manglende faglig kunnskap eller tidspress i en allerede omfattende læreplan (Korsager & Gabrielsen, 2018). Etter- og videreutdanningstilbud, som kurset «Kulturlandskapet som undervisningsarena» ved Nord universitet, er derfor avgjørende for å styrke

lærernes kompetanse. En annen utfordring gjelder vurdering. Remmen og Frøyland (2017) understreker at uteundervisning må forankres i tydelige læringsmål og vurderingskriterier for å unngå at det blir en «happening» uten faglig dybde. Erfaringer fra KIL-prosjektet viste at de mest vellykkede oppleggene var de som hadde klare koblinger til fagenes kompetansemål, og som la opp til refleksjon og etterarbeid i klasserommet.

Kulturspor, medborgerskap, livsmestring og bærekraft

LK20 fremhever tre tverrfaglige temaer som skal prege all undervisning: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, samt bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Undervisningsoppleggene som ble utviklet gjennom KIL-prosjektet viser at arbeid med kulturspor kan konkretisere alle tre.

- **Demokrati og medborgerskap:** Når elever utforsker kirkegårder, stasjonsområder eller monumenter, får de innsikt i hvordan samfunn utvikles, hvem som har hatt makt, og hvilke grupper som synliggjøres eller marginaliseres. Dette gir grunnlag for kritisk refleksjon og utvikling av demokratisk kompetanse (Schild, 2016; Smith & Sobel, 2010).
- **Folkehelse og livsmestring**: Mestringserfaringer i praktiske oppgaver, som å bygge med naturmaterialer eller orientere seg ved hjelp av stjernehimmelen, styrker både trivsel og selvtillit. Dette samsvarer med forskning som viser hvordan læring utenfor klasserommet fremmer både fysisk aktivitet og sosialt fellesskap (Hartmeyer & Mygind, 2016).
- **Bærekraftig utvikling**: Undervisning om plast, energi og ressursbruk gir elevene verktøy til å reflektere over dagens miljøutfordringer. Slike opplegg kan bidra til å utvikle «miljøborgere» som både har kunnskap og engasjement for å handle bærekraftig (Schild, 2016; Sinnes, 2015).

Benyttet på denne måten kan arbeid med kulturspor forstås ikke bare som et bidrag til lokalhistorisk kunnskap, men som en pedagogisk tilnærming som realiserer skolens samfunnsmandat i tråd med overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Konklusjon

Denne artikkelen har undersøkt hvordan kulturspor i rurale landskap kan fungere som pedagogiske ressurser i skolen. Med utgangspunkt i erfaringer fra Interreg-prosjektet *Kulturspor i landskapet (KIL)* og teoretiske perspektiver på stedsbasert læring, økokultur og utdanning for bærekraftig utvikling har vi vist hvordan undervisning med kulturspor kan styrke elevenes identitet, stedstilknytning og handlingskompetanse. Analysen av 37 undervisningsopplegg viser at lærere i stor grad lykkes med å kombinere flere dimensjoner av stedstilknytning, slik de beskrives av Ardoin og kolleger (2012). Mange opplegg integrerer biofysiske, psykologiske og sosiokulturelle dimensjoner, mens den politisk-økonomiske dimensjonen er noe mindre fremtredende. Funnene peker på behovet for å utvide rammeverket med begrepet økokultur, som tydeliggjør samspillet mellom natur og kultur i praksiser som båltenning, garnfarging eller refleksjon over plast som kulturspor. Dette gir elevene innsikt i både historiske tradisjoner og samtidens bærekraftutfordringer. Undervisning basert på kulturspor kan gi elevene en opplevelse av sammenheng mellom fag, lokale realiteter og globale spørsmål. Dette bekrefter tidligere forskning på læring utenfor klasserommet, som viser at slike erfaringer gir økt læringsutbytte, motivasjon og sosialt fellesskap (Jordet, 2010; Remmen & Frøyland, 2017). For rurale skoler fremstår dette som en særlig fruktbar tilnærming ettersom små klasser og nære lokalsamfunn gir gode rammer for tverrfaglige prosjekter. Implikasjonene for praksis er tydelige: Bruk av kulturspor som ressurs i undervisningen kan gi konkrete innganger til læreplanens tverrfaglige temaer om demokrati, livsmestring og bærekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når elever arbeider med kulturminner i nærmiljøet, får de mulighet til å tilegne seg historisk innsikt og erfaringer som fremmer refleksjon over dagens samfunn og fremtidige valg. Utfordringene ligger i å videreutvikle undervisningen slik at politisk-økonomiske perspektiver belyses tydeligere, samt å sikre at lærere har kompetanse og ressurser til å bruke kulturspor systematisk. Likevel peker resultatene fra analysen av undervisningsoppleggene fra KIL-prosjektet på et betydelig potensial: Gjennom arbeid med kulturspor kan skolen både styrke elevenes stedstilknytning og bidra til utdanning for bærekraftig utvikling, medborgerskap og livsmestring. Kulturspor er mer enn minner fra fortiden; de er levende ressurser som kan bygge broer mellom fortid og fremtid, mellom lokal

erfaring og globale spørsmål, og mellom teori og praksis. Når lærere, elever og lokalsamfunn samarbeider om å bruke kulturspor som læringsressurs, skapes ikke bare kunnskap, men også stolthet, tilhørighet og kompetanse til å møte fremtidige utfordringer. Et teoretisk bidrag fra denne studien er inkludering av økokultur som en supplerende dimensjon til etablerte modeller for stedsbasert læring. Resultatene fra analysene støtter også forskning som viser at levende kulturpraksiser kan være vel så viktige læringsressurser som mer institusjonaliserte former for kulturformidling (Jokela & Hiltunen, 2015). Det er behov for videre forskning på hvordan arbeid med kulturspor kan innlemmes i lærerutdanningene, og på hvordan elever selv opplever og verdsetter denne typen læring. Sammenlikninger mellom rurale og urbane kontekster kan også gi ny innsikt i hvordan stedsbasert læring formes av omgivelser og samfunn.

Referanser

Anderson, D., Comay, J. & Chiarotto, L. (2017). *Natural curiosity: A resource for educators: Considering Indigenous perspectives in children's environmental inquiry* (2. utg.). The Laboratory School at the Dr. Eric Jackman Institute of Child Study.

Ardoin, N. M., Schuh, J. S. & Gould, R. K. (2012). Exploring the dimensions of place: A confirmatory factor analysis of data from three ecoregional sites. *Environmental Education Research*, *18*(5), 583–607. https://doi.org/10.1080/13504622.2011.640930

Artsdatabanken. (u.å.). artsdatabanken.no.

Bartos, A. E. (2013). Children sensing place. *Emotion Space and Society*, 9(1), 89–98. https://doi.org/10.1016/j.emospa.2013.02.008

Bowers, C. (2008). Why a critical pedagogy of place is an oxymoron. *Environmental Education Research, 14*(3), 235–335. https://doi.org/10.1080/13504620802156470

Corbett, M. (2010). Backing the right horse: Teacher education, sociocultural analysis and literacy in rural education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 82–86. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.001

Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39–53). Universitetsforlaget.

de Varine, H. (1976). Museum. *Museum*, *XXVII*(3).

Fiskum, T. A. & Huseby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk. Ta med fagene ut.* Cappelen Damm Akademisk.

Giblett, R. (2012). Nature is ordinary too: Raymond Williams as the founder of ecocultural studies. *Cultural Studies, 26*(6), 922–933. https://doi.org/10.1080/09502386.2012.707221

Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, *40*(3), 619–654. https://doi.org/10.3102/ 00028312040003619

Gårdvik, M., Stoll, K. & Sørmo, W. (2014). Birch bark-sustainable material in an authentic outdoor classroom. I T. Jokela & G. Coutts (Red.), *Relate North 2014. Engagement, art and representation* (s. 146–168). Lapland University Press.

Hackett, A. (2016). Young children as wayfarers: Learning about place by moving through it. *Children & Society, 30*(3), 169–179. https://doi.org/10.1111/chso.12130

Hartmeyer, R. & Mygind, E. (2016). A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in 'udeskole'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *16*(1), 78–89. https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1086659

Huhmarniemi, M. & Jokela, T. (2020). Arctic art and material culture: Northern knowledge and cultural resilience in the northernmost Europe. I L. Heininen, H. Exner-Pirot & J. Barnes (Red.), *Arctic Yearbook 2020: Climate Change and the Arctic: Global origins, regional responsibilities?* (s. 242–259). https://arcticyearbook.com/arctic-yearbook/2020

Härkönen, E., Härkönen, E. & Hiltunen, M. (2018). Arctic cultures of art, design and education. *Synnyt/Origins, 3*(1), 5–15.

Jokela, T. & Coutts, G. (2018). The North and the Arctic. A laboratory of Art and Design Education for sustainability. I T. Jokela & G. Coutts (Red.), *Relate North: Tradition and innovation in art & design education.* (s. 98–117). Lapland University Press.

Jokela, T. & Hiltunen, M. (2015). Dialogues and connections in northern communities through participatory art. *Synnyt/Origins, 2*(1), 45–57.

Jokela, T. (2013). Engaging art in the North. I T. Jokela & G. Coutts (Red.), *Relate North: Engagement, art and representation* (s. 9–21). Lapland University Press.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.

Korsager, M. & Gabrielsen, A. (2018). Teachers' barriers to inquiry-based science teaching in primary school: A survey study. *Nordic Studies in Science Education, 14*(1), 50–63. https://doi.org/10.5617/nordina.2425

Kraftl, P. (2013). Beyond 'voice', beyond 'agency', beyond 'politics'? Hybrid childhoods and some critical reflections on children's emotional geographies. *Emotion, Space and Society, 9*, 13–23. https://doi.org/10.1016/j.emospa.2013.01.004

Kulturminneloven, (1978). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1978-06-09-50

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/

Limstrand, T. (2001). *Uteaktivitet i grunnskolen. Realiteter og utfordringer* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

McDonald, M. (2023). *Indigenous land-based education in theory and practice* [Special report 2, 2023-1]. Yellowhead institute Land Based education. https://yellowheadinstitute.org/land-based-education/

Merleau-Ponty, M. (1977). *Kroppens fenomenologi.* Bokförlaget Daidalos AB.

Munkebye, E. (2012). *Dialog for læring – den utforskende samtalen i uteskole* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Cristin]. https://app.cristin.no/results/show.jsf?id=1334645

Nichols, J. B., Howson, P. H., Mulrey, B. C., Ackerman, A. & Gately, S. E. (2016). The promise of place: Using place-based education principles to enhance learning. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, *23*(2), 27–41. https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v23i02/27-41

Orr, D. (2013). Place and pedagogy. *North American Montessori Teachers' Association Journal*, *38*(1), 183–188. http://eric.ed.gov/?id=EJ1078034http://eric.ed.gov/?id=EJ1078034

Parks, M. M. (2020). Explicating ecoculture: Tracing a transdisciplinary focal concept. *Nature Culture, 15*(2), 54–77. https://doi.org/10.3167/nc.2020.150104https://doi.org/10.3167/nc.2020.150104

Ramey-Gassert, L., Walberg, H. J. I. & Walberg, H. J. (1994). Reexamining connections: Museums as science learning environments. *Science Education, 78*(4), 345–363. https://doi.org/10.1002/sce.3730780403

Remmen, K. B. & Frøyland, M. (2017). «Utvidet klasserom»-Et verktøy for å designe uteundervisning i naturfag. *Nordic Studies in Science Education, 13*(2), 218–229. https://doi.org/10.5617/nordina.2957

Schild, R. (2016). Environmental citizenship: What can political theory contribute to environmental education practice? *The Journal of Environmental Education, 47*(1), 19–34. https://doi.org/10.1080/ 00958964.2015.1092417

Sinnes, A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.

Smith, G. A. & Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools: Place and community-based education in schools*. Taylor & Francis Group.

Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, *83*(8), 584–594. https://doi.org/10.1177/003172170208300806Smith

Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classroom and community. I *Nature Literacy Series, 4*. https://coga.uccs.edu/sites/g/files/kjihxj1851/files/2020-10/Place-Based_Education.pdf

Soini, K. & Dessein, J. (2016). Culture-sustainability relation: Towards a conceptual framework. *Sustainability, 8*(2), 167. https://doi.org/10.3390/su8020167

Soto-González, M. D., Huerta, R. & Rodríguez-López, R. (2025). Educational connections: Museums, universities, and schools as places of supplementary learning. *Education Sciences, 15*(5), 543. https://doi.org/10.3390/educsci15050543

Stoll, K., Gårdvik, M. & Sørmo, W. (2022). The role of the arts and crafts subject in education for sustainable development. [Art. 6]. *Acta Didactica Norden*, *16* (1). https://doi.org/10.5617/adno.8429

Stoll, K., Sørmo, W. & Gårdvik, M. (2025). Art based inquiry of marine debris in education for sustainability. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (2. utg., s. 461–477). The Guilford Press.

Stugu, O. S. (2010). *Historie i bruk*. Det Norske Samlaget.

Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N. & Dahlgren, L. O. (2006). Outdoor education – authentic learning in the context of landscape literary education and sensory experience. Perspective of where, what, why, how and when of learning environments. Inter-disciplinary context and the outdoor and indoor dilemma. The third international outdoor education research conference-widening horizons: Diversity in theoretical and critical views of outdoor education conference. https://skoven-i-skolen.dk/sites/skoven-i-skolen.dk/files/filer/PDF-filer/andersszczepanski_0.pdf

Sørmo, W., Stoll, K. & Gårdvik, M. (2013). The abominable snowman – Snow sculpting as an interdisciplinary project in Norwegian teacher education. I T. Jokela, M. Huhmarniemi & E. Härkönen (Red.), *Cool – Applied visual arts in the North* (s. 158–166). University of Lapland – Faculty of Art and Design.

Sørmo, W., Stoll, K. & Kjelen, H. (2019). Stedsbasert læring. [Del 2]. I Västerbottens museum & skribenterna (Red.), *Kulturlandskapet som undervisningsarena* (s. 101–117). Västerbottens museum. https://www.vbm.se/barn-skola/ny-bok-kulturlandskapet-som-undervisningsarena/

UNESCO. (2017). *Learning with intangible cultural heritage for a sustainable future*. UNESCO. https://ich.unesco.org/doc/src/Learning_for_ICH_for_a_sustainable_future.pdf

Västerbottens museum & skribenterna. (2019). *Kulturlandskapet som undervisningsarena*. https://vbm.se/barn-skola/#lromedel

Waite, S. (2013). Knowing your place in the world': How place and culture support and obstruct educational aims. *Cambridge Journal of Education*, *43*(4), 413–433. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.792787

Weber, K. E. (2022). *The role of museums in educational pedagogy and community engagement* [Doktorgradsavhandling, DePaul University, College of education theses and dissertations]. https://via.library.depaul.edu/soe_etd/254

Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 176–193). Liber AB.

Kjelen, H. (2026). Representasjon av ruralitet og urbanitet i tekstsamlingar for norskfaget. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 221–246). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840509

9

Representasjon av ruralitet og urbanitet i tekstsamlingar for norskfaget

Hallvard Kjelen

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Samandrag: Dette kapittelet undersøker korleis urbane og rurale miljø er representerte i litterære tekstar i tekstsamlingar for ungdomsskulens norskfag. Ei kartlegging av litterære tekstar i tre mykje brukte tekstsamlingar viser at både rurale og urbane settingar er med i nokolunde likt omfang. Eit sentralt funn er at staden, uavhengig om det er snakk om by eller land, overvegande er framstilt som *problematisk*. Det er få døme i materialet på at forholdet mellom stad og menneske blir framstilt som harmonisk. I nesten alle tekstar der staden, eller settinga, er eit sentralt motiv, er forholdet mellom karakterar og stad konfliktfylt på ein eller annan måte. Berre nokre få tekstar viser fram andre typar stad/menneske-relasjonar, der forholdet er prega av resonans eller harmoni.

Nøkkelord: Kulturell representasjon, urban etos, idyll, tekstsamlingar for skulen

Abstract: This chapter examines how urban and rural environments are represented in literary texts in text collections for the Norwegian subject in secondary schools. A survey of literary texts in three widely used text collections shows that both rural and urban settings are included to a roughly equal extent. A key finding is that the place, regardless of whether it is a city or a rural area, is predominantly portrayed as *problematic*. There are few examples in the material of the relationship between place and person being portrayed as harmonious. In almost all texts where the place, or the setting, is a central motif, the relationship between characters and place is conflicted in one way or another. Only a few texts show other types of place/person relationships, where the relationship is characterized by resonance or harmony.

Keywords: Cultural representation, urban ethos, idyll, text collections for school

Innleiing

Tekstars stadskapande kraft

Føremålet med dette kapittelet er å undersøke korleis ulike stadar – både rurale og urbane – er representerte i litterære tekstar i eit utval tekstsamlingar for ungdomstrinnets norskfag. Kulturelle representasjonar som film, TV-seriar og litterære framstillingar kan både vere med på å danne og styrke, men òg utfordre og leike med stadstereotypiar. I mange høve kan kulturelle representasjonar gje så sterke bilete av stadar at ein kan tru ein kjenner staden utan å ha vore der, jamfør Buell (2005, s. 72). Dette gjeld i særleg grad Hollywood-lokasjonar, ofte amerikanske storbyar, men òg landsbygda i Midtvesten, sørstatssmåbyen og liknande. I norsk og nordisk samanheng er til dømes landsdelsstereotypiar, men òg førestillingar om ei meir generalisert «bygd», skapt, vedlikehaldne og utfordra i kulturelle uttrykk. TV-seriar for ungdom som *Skam* og *Rådebank* er døme på tekstar med eit primærpublikum av ungdom, som teiknar sterke bilete av bymiljø og bygdemiljø. For ungdom som veks opp og går på skule i rurale område, er kulturelle bilete av bygda opplagt viktige for deira sjølvforståing og identitetsutvikling. Framstillingar av stad i tekstar – i vid forstand – og ikkje minst i læreverk, er følgjeleg eit tema verdt å undersøkje i denne samanhengen.

Søk i scup.no, Oria.no og ERIC[1] gav eit par treff som kan relaterast til temaet representasjon av ruralitet og/eller urbanitet i litterære tekstar eller tekstmateriell for skulen (Betsas, Avgitidou & Tsiompanou, 2021; Bertolino & Perazzonne, 2021), men kartleggingar av stadrepresentasjonar i tekstsamlingar for *norskfaget* er, så vidt eg kan sjå, ikkje gjort tidlegare. Betsas, Avgitidou og Tsiompanou (2021) undersøkte framstillingar av barndom i greske tekstbøker i lys av omgrepa ruralitet og urbanitet over ein lengre historisk periode. Forfattarane fann at framstillingane historisk sett har gått frå å gje eit bilete av ein rural barndom – ein barndom som i stor grad kan oppfattast som ei førebuing til vaksenlivet – til å oftare portrettere urbane, meir fristilte barn med større grad av agens. Bertolino & Perazzone (2021) kartla korleis garden

1 Eg brukte ulike kombinasjonar av søkeorda *urban*(itet), *rural*(itet), *antologi/tekstsamling*, *læremiddel* og *representasjon* på norsk og engelsk. Ein større, systematisk review eller ein scoping review ville truleg avdekt fleire forskingsarbeid. Ein tilsvarande studie innanfor norskfaget er eg likevel nokså sikker på ikkje føreligg.

og rurale miljø blir framstilt i 60 biletbøker. Dei fann at framstillingane sjeldan var tru mot røyndommen, men at biletbøkene likevel, dersom ein handsamar materialet på ein god måte, kan ha ein pedagogisk verdi.

Lærebokforfattarar og forlag er i dag særs merksame på problemfeltet *mangfald* og *representasjon*. Ein kan såleis vente at representasjon av kjønn, etniske grupperingar, samfunnsklassar og liknande i lærebøker og tekstsamlingar for skulen er meir balansert og mangfaldig no enn tidlegare (sjå til dømes Aamotsbakken, 2015; Askeland, 2021). Morsmålsfaget skal ikkje lenger vere eit verktøy for å bygge og styrke eit langt på veg monokulturelt og einspråkleg samfunn, men snarare vere eit verktøy i mangfaldets teneste. Dette kjem til uttrykk i oppdraget faget får gjennom læreplanformuleringar som denne:

> Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. (Udir, 2020)

Det er grunn til å tru at dei som vel tekstar til tekstsamlingar for skulen, har denne formuleringa med seg i utvalsprosessen, og at det òg kan ha hatt betydning for representasjonen av urbanitet og ruralitet i tekstutvalet. Med dette som bakgrunn går eg inn i dette arbeidet med ei viss forventning om å finne mangfald i materialet. Samstundes er det slik at visse topoi, altså *stadar* i retorisk forstand, er vanskelege å unngå. Den idylliske, men stillestående bygda og den dynamiske byen er litterære topoi med lang historie i norsk litteratur så vel som i andre nasjonars litteratur (Brumo, 2024; Williams, 1973). Eg forventar difor å finne tekstar som til dømes bygger opp under ein *urban etos* (til dømes Bæck, 2004), altså tekstar som framstiller byen som staden der «det skjer», kva no «det» måtte vere, og ein stad ein ønskjer å reise til, medan bygda til dømes kan fungere som tilfluktsstad eller stad for barn og unges frie utfalding (i idylliserande tekstar), eller ein stad ein bør komme seg vekk frå (i problematiserande tekstar). Kan det vere slik at tekstutvalet i skulen er prega av ein form for metrosentrisme? Om ein går til utdanningssosiologisk forsking, er det funn som tydar på at sjølve utdanningssystemet har visse ibuande metrosentriske trekk, og til ein viss grad kan skuldast for å vere *stadblindt* (til dømes Lødding & Paulgaard, 2019). Ein kan neppe gå ut frå at

tekstar i tekstsamlingar for skulen på nokon måte er *avgjerande* for born og unges utvikling av førestillingar om stad – her er nok kulturelle uttrykk utanfor skulekonteksten viktigare – men det er klart at tekstsamlinga kan vere den einaste staden born møter tekstar av ein viss type. Vi veit til dømes at mange born og unge ikkje les romanar, noveller eller dikt utanfor skulen. Å finne ut kva representasjonar av stadar som finst i tekstantologiar for skulen, kan derfor gje informasjon om kva slags litterære førestillingar om stad, stadskaping og stadtilknyting det er sannsynleg at ungdom i Noreg i det heile møter.

I sosiologen Hartmut Rosas analyse er oppfatninga av rom og stad som unike storleikar under press:

> Det ser ut til at rommet så å si trekker seg sammen og i den sen-moderne verden mister sin relevans for orienteringen. Prosesser og utviklinger er ikke lenger stedbundne, og enkeltlokalitetene blir «ikke-steder» – uten historie, identitet eller forbindelse. (Rosa, 2024a, s. 29)

Dersom denne samtidsanalysen er rett, kan ein argumentere for at ei vending mot staden i utdanning og undervisning kan vere eit mottrekk mot denne oppløysinga av stadars individuelle eksistens og fleirdimensjonalitet. Korleis stadar er representerte i dei kulturuttrykka elevar møter i skulen, og ikkje minst i norskfaget, er såleis eit felt det er grunn til å undersøke nærmare, nettopp i lys av Rosas diagnose.

Her ønskjer eg derfor å undersøke følgjande:

Kva kjenneteiknar representasjonar av ruralitet og urbanitet i litterære tekstar i mykje brukte tekstsamlingar for ungdomstrinnet?

Representasjon, identitet og danning

Norskfaget er eksplisitt etablert som eit fag der identitetsutvikling er ein del av fagets føremål, jamfør sitatet frå læreplanen i avsnittet over. Dette bringer faget, fagets representantar – norsklærarane – og fagets tekstar inn i det

minefeltet vi kallar *identitetspolitikk*. Her er det ikkje rom for å gå grundig inn i problemstillinga (sjå til dømes Hverven, 2024, s. 318–331 for ei lettlesen filosofisk innføring i omgrepet). Spørsmålet om ein litterær kanon og kulturell representasjon er ein potensiell floke for både forlag, lærebokforfattarar og lærarar i skulen. Kven sine forteljingar skal forteljast? Kva skal vi gjere med klassiske eldre tekstar som formidlar rein rasisme eller sexisme? Skal vi til dømes moralisere over eller relativisere August Strindbergs forkastelege kvinnesyn? (Öhrberg, 2020) Om ein berre kikkar på læreplanen, er det lett å sjå at ein freistar å balansere mellom eit representativt mangfald og ein tradisjonell norsk kulturarv. Dette skjer mellom anna ved å insistere på at den norske kulturarven *i seg sjølv* er mangfaldig og ikkje monolittisk. Slik legg læreplanen opp til at det skal vere mogleg å finne igjen noko av seg sjølv i det faglege innhaldet, og formuleringane i planen legg vekt på at mangfald er ein verdi i seg sjølv. Problemet om representasjon er dermed ikkje løyst ein gong for alle. Det er kort sagt for mange ulike undergrupper i det norske samfunnet til at alle skal kunne oppnå representasjon i tekstsamlingane for norskfaget. Standpunktet «alle skal med» er uansett ikkje ein farbar veg (sjå til dømes Kjelen & Moen, 2024; Myren-Svelstad, 2020; Nussbaum, 2016). Resultatet kunne bli fragmentering, og faget kunne ende opp med å nøre opp under identitetspolitikkens meir uheldige sider: Førestillingar om at visse erfaringar er eksklusive for bestemte grupper, og at eigentleg forståing på tvers av grupper ikkje er mogleg. Eit slikt utgangspunkt slår beina under det danningsarbeidet som litteraturundervisninga i skulen kan vere eit bidrag til (t.d. Nussbaum, 1995, 1997, 2016). At anerkjenning av gruppeidentitetar ikkje skal komme i vegen for bygging av fellesskap, er nedfelt som prinsipp i den overordna delen av læreplanen:

> Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden. (Udir, 2020)

I eit danningsperspektiv er det nettopp møtet med *det framande* som ber det største potensialet for identitetsutvikling og personleg vekst (til dømes Løvlie, 1999). Mange litteraturdidaktikarar argumenterer derfor for at òg

vanskeleg tilgjengelege, framandarta tekstar bør vere ein sentral del av fagets tekstrepertoar (til dømes Johansen, 2015, 2019).

Utvalsspørsmålet er aktuelt òg i samband med stad, geografisk representasjon, som altså er tema for dette kapittelet. Når forståing på tvers av grupper, etnisitetar, geografiske og sosiale skiljeliner er det ein bør streve mot innanfor rammene til identitetsfaget norsk, kan ein ikkje krevje at alle landsdelar og samfunnstypar skal vere representerte på positive måtar. Men dersom det er slik at tekstutvalet er meir eller mindre blind for geografiske forskjellar, eller eigna til å bidra til stigmatisering eller styrking av stereotypiar, kan det vere grunn til å stoppe opp og undersøke dette nærmare.

Representasjon og lokalt læreplanarbeid?

Fagfornyinga av 2020 opnar for lokalt læreplanarbeid, og den nasjonale læreplanen er framleis i høg grad orientert mot ferdigheiter, ikkje mot innhald. Det vil seie at både individuelle lærarar og lærarkollegium formelt sett står særs fritt til å velje det konkrete faglege *innhaldet*. I planen for norskfaget blir til dømes, i motsetnad til i L97, ingen forfattarnamn nemnde. Vi veit at lærarar av ulike grunnar i liten grad brukar det lokale handlingsrommet som finst (Rød & Bæck, 2020; Støren, 2022), men i stor grad lener seg på vala som forfattarar av læreverk har teke. Handlingsrommet *kan* i norskfaget konkret brukast slik at lokal litteratur, lokale variantar av segner og eventyr osb. blir tekne inn. Føremålet kunne då til dømes vere å skape større medvit om samanhengane mellom lokal, nasjonal og internasjonal kultur og etablere stadbaserte undervisningsopplegg. Slike lokale tilpassingar er sjølvsagt tidkrevjande, og dei krev òg at læraren har ein høg grad av lokalkunnskap og *stadmedvit* (til dømes Corbett, 2010; White & Reid, 2008). Støren (2022) finn at styringsdokumenta knytt til innføringa av fagfornyinga gjev få føringar til korleis skulene kan «… utvikle læreplanverket lokalt gjennom kreativitet, innovasjon og lokal kunnskapsproduksjon der læreplandokumentene inngår i en interaksjon med lærerne i profesjonsfelleskapet» og at styringsdokumenta kan forståast slik at «… evidens og forskning utvikles av andre utenfor profesjonsfellesskapet». I eit slikt lys må ein ha stor forståing for at lærarar og lærarkollegium ikkje legg mykje tid og ressursar i å utvikle lokale

læreplanar. I ein slik kontekst har Oslobaserte forlag og lærebokforfattarar meir eller mindre monopol på å levere innhald til skulen.

Utdanning skal ikkje først og fremst vere ei utdanning til det lokale; ho skal streve mot ein viss universalisme, og utdanning til *verdsborgarskap* bør vere ein målsetnad. Likevel kan slike målsetnader, og bør utmerkt godt, dreie seg om å setje det lokale, det nasjonale og det globale inn i meiningsfylte samanhengar. Medvit om den spesifikke staden – staden der ein bur – kan i denne samanhengen forståast som ein føresetnad for verdsborgarskap.

Teoretisk og metodologisk drøfting

Stad og tekst

Dette kapittelet er skrive med utgangspunkt i at litterære tekstar kan representere stad på mange ulike måtar, og at forholdet mellom tekst og stad aldri kan vere eit ein-til-ein-forhold (til dømes Piatti et al., 2014; Samoilow, 2021). Teksten gjev staden farge, brukar og etablerer staden som *eit* av fleire element i eit heilskapleg estetisk uttrykk. Litterære stadar eller litterære rom kan vere emosjonelt lada og knytte til ulike verdiar i eit litterært univers (Andersen, 2016). Reine tematiske analysar, som dei eg refererte til i forskingsgjennomgangen over, vil berre kunne gje eit nokså overflatisk bilete av korleis stadar er representerte i tekst.

Ettersom stad eller setting er eit meir eller mindre naudsynt element i narrative, dramatiske og ofte òg lyriske tekstar, kan materialet for ei slik undersøking potensielt bli omfattande. Det er derfor naudsynt med nokre avgrensingar. Det vil ikkje vere mogleg å gje ein grundig analyse av setting i alle tekstar i dei tekstsamlingane eg undersøker. Derfor har eg først skanna tekstsamlingane med utgangspunkt i følgjande spørsmål: Ser ruralitet eller urbanitet ut til å vere eit *sentralt* motiv i teksten? Altså: Kan det sjå ut som at forståing av stad og setting er avgjerande for ei forståing av teksten som heilskap? Stadnamn og miljøskildringar har då vore døme på tekststader som eg har stoppa opp ved for å gjere dette første utvalet.

Vidare har eg forsøkt å grovsortere desse tekstane ut frå om dei ser ut til å *problematisere* staden eller eventuelt *idyllisere* staden. Det seier seg sjølv at

ein slik grovkorna analyse eller kritisk gjennomgang ikkje kan gje eit utfyllande bilete. Litterære tekstar gjev sjeldan svart-kvite framstillingar, men oftare nyanserte og mangfaldige bilete av så vel karakterar som setting (jf. Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 17). Litterære tekstar er potensielt fleirstemte: Karakterar i ein litterær tekst kan til dømes i replikkar og handlingar representere noko heilt anna enn det den empiriske forfattaren står for. Når det gjeld landskapsskildringar heilt spesifikt, kan desse fylle ein særskild funksjon i verket som heilskap, til dømes å forsterke kjenslene til karakterane i teksten eller skape ein naudsynt dramatisk kontrast. Vidare kan tekstar *ironisere* over haldningar som sentrale karakterar i det fiktive universet representerer. Å komme fram til eit nokolunde sikkert bod på *tekstnorm* – eller med eit noko meir problematisk omgrep, *bodskap* – krev derfor grundige komposisjonsanalysar, narratologiske og/eller retoriske analysar, karakteranalysar og analysar av setting, så vel som undersøkingar av aktuell kontekst (sjå til dømes Greve, 2009 for ein grundig metodologisk diskusjon). Tekstsamlingane i seg sjølve gjev ikkje alltid fyldig nok kontekst til slike undersøkingar, og dei fleste tekstsamlingane for norskfaget har òg med utdrag frå romanar. Slike utdrag er sjølvsagt umogleg å tolke heilskapleg for både lærar og elev, og utgjer såleis ei særleg hermeneutisk utfordring for elev-lesaren.

Dikotomiane urbanitet/ruralitet og problematisering/idyllisering opnar for overflatiske kategoriseringar som ikkje nødvendigvis tek omsyn til kompleksiteten i litterære tekstar. Det vil følgjeleg vere naudsynt med ei noko meir finmaska kategorisering i etterkant ut frå noko meir detaljerte analysar, men desse vil altså ikkje gjere krav på å vere uttømmande, og det er ikkje ein ambisjon å gjennomføre grundige litterære analysar av kvar einskild tekst.

Eg har gjort nokre ytterlegare avgrensingar. I tekstsamlingar er tekstane som hovudregel plasserte i ein bestemt kontekst. Vanlegvis finst det ein innleiande tekst med ein kort presentasjon av forfattaren, og det er obligatorisk med oppgåver og spørsmål knytte til teksten. Nokre tekstar har omfattande ordforklaringar eller leseinstruksar i margen, slik ein til dømes finn i læreverket *Norsk fra Cappelen Damm*. Vidare kan tekstane vere organiserte i grupper etter tema, sjanger eller epoke. Desse paratekstane og tekstorganiseringsprinsippa blir ikkje gjenstand for grundig analyse her, men nokre stader er innramminga så påfallande at det er naudsynt å kommentere ho. Dei ulike tekstkategoriane i læreverka som fell utanfor det skjønnlitterære kan sjølvsagt òg tematisere stad på ulike måtar. Reiseskildringar er det mest opplagte, men

stad kan vere ein viktig kategori òg i mange andre teksttypar. Ei undersøking av stadleg representasjon i sakprosautvalet er eit prosjekt i seg sjølv, og fell utanfor fokuset for denne studien. Det ligg òg utanfor rammene til denne studien å undersøke korleis tekstar med tydelege urbane eller rurale motiv blir handsama i klasserommet. Korleis læraren rammar inn eller orkestrerer arbeidet med tekstar i klasserommet, er sjølvsagt avgjerande for korleis dei blir oppfatta av elevane. Ut frå eit slikt synspunkt kan ein hevde at så lenge læraren har ei kritisk innstilling til tekstutvalet som elevane blir presenterte for, kan òg tekstar som tydeleg kan fortolkast som einsidig rasistiske, sjåvinistiske eller propagandistiske nyttast som utgangspunkt for god litteraturundervisning. Det er ikkje materialet i seg sjølv som avgjer kvaliteten på undervisninga og elevanes utbytte, men lærarens didaktiske arbeid og tilrettelegging.

Materiale

Eg har valt dei tre mykje brukte læreverka *Kontekst*, *Fabel* og *Norsk* fra Cappelen Damm som utgangspunkt for denne undersøkinga. Læreverka er bygde opp på litt ulike måtar; nokre har tekstsamlingane integrerte i lærebøkene, andre har separate tekstsamlingar. I tillegg finst nettbaserte tekst- og oppgåveressursar knytte til læreverka. I denne samanhengen har eg valt tekstsamlingane *Kontekst Tekster 3, 4 og 5* (Gyldendal), *Norsk 10* (Cappelen Damm) og Fabel 10 (Aschehoug). Dette betyr at læreverket frå Gyldendal er representert med tekstsamlingar som skal dekke heile ungdomstrinnet, medan Aschehoug og Cappelen Damm er representerte med integrerte lærebøker som spesifikt er retta mot 10. trinn i grunnskulen. Tekstutvalet er blanda når det gjeld sjangrar og epokar, men hovudvekta ligg likevel på relativt nye tekstar, det vil seie etter 2000. Det er vidare ei viss overvekt av romanutdrag og noveller. Ikkje alle utgåvene er utgjevne etter læreplanreforma som går under namnet fagfornyinga (2020). *Kontekst Tekster 3* er den eldste og er utgjeven i 2010. Med tanke på utskiftingstempoet av læremiddel i skulen, er det likevel god grunn til å tru at denne tekstsamlinga framleis er i bruk i mange klasserom. *Kontekst Tekster 5* er frå 2020, *Fabel 10* og *Norsk 10* er frå 2021.

Ut frå dette materialet er det ikkje mogleg å samanlikne korleis dei ulike forlaga har løyst spørsmålet om stadrepresentasjon. Samla sett skulle desse tekstsamlingane likevel kunne gje eit nokolunde representativt bilete av kva slags tekstar elevar i ungdomsskulen møter i litteraturundervisninga. Eg har ikkje undersøkt nettressursar eller lærarmanualar som høyrer til læreverka.

Etter ein første gjennomgang av materialet stod eg igjen med i overkant av 30 tekstar som eg så har gått vidare inn i (sjå vedlegget).

Resultat

Under følgjer ein presentasjon og diskusjon av dei funna eg har gjort, ordna i følgjande kategoriar: *urban etos*, *rural idyll*, *komikk, den kalde byen* og *stadtap og heimløyse*. Kategoriane har vakse fram i arbeidet med tekstane, men som diskusjonen viser, motset mange av dei litterære tekstane seg denne kategoriseringa. Tekstar som tematiserer den kule byen (urban etos) viser oss til dømes nesten alltid òg skuggesidene av byen, den rurale idyllen blir gjerne avslørt og så vidare. I vedlegget ligg eit oversyn over tekstane som eg har analysert. Ikkje alle desse blir kommenterte, og av omsyn til plass blir omtalen av kvar tekst kort.

Urban etos: «Bootsa er kjøpt i Bergen»

I nokre tekstar blir byen framstilt som «kul», der ulike emblem for det nye, det tidsmessige og moderne blir knytt til bylivet. Eit utdrag frå romanen *Londonstaner* av Gautam Malkani har eit fleirkulturelt miljø i London som setting for handlinga. Hovudpersonens prosjekt, slik det er presentert i rammeteksten, er å passe inn i eit spesifikt asiatisk miljø – av såkalla «desiar» – ved å adoptere ulike språklege og kulturelle markørar. Romanen hermer urban etnolekt, og ei rad slike markørar blir nemnde i utdraget, ikkje minst ulike merkenamn. Det er vanskeleg å seie ut frå dette utdraget korleis det

urbane rommet eigentleg blir framstilt, men opphopinga av slangord, sjargong, merkevarenamn og liknande speler utvilsamt på ulike førestillingar om byen som *staden der det skjer*. Romanen som heilskap kan likevel vise seg å problematisere byen og den subkulturen som blir portrettert.[2]

I Ingelin Røsslands novelle «666» er ikkje staden noko særleg sentralt motiv. Det går ikkje heilt klart fram kva stad handlinga utspeler seg, men det er grunn til å tru at det dreier seg om ein mindre stad. I nokre detaljar blir «by» og «kul» kopla saman i novella. Hovudpersonen er i alle fall ytre sett ei «A4»-jente, med «fornuftige» jeans, «(…) men bootsa er nye og kjøpt i Bergen,» står det så. Her er det ikkje eingong viktig kva boots det er snakk om; berre det faktum at dei er kjøpte i Bergen kan sjå ut til å gje ei viss tyngd i det ungdomsmiljøet som blir skildra. Heller ikkje her er det rimeleg å tolke denne korte detaljen slik at teksten i seg sjølv bygger opp under ei førestilling om urban etos. Teksten viser berre fram korleis byen kan bere med seg eit visst sett av konnotasjonar som kan gje naudsynt kredibilitet i eit bestemt miljø.

Fottøy er òg eit motiv i eit utdrag frå Curtis James Jackson IIIs roman *Playground*. Handlinga i romanen går føre seg i New York, men byrommet er ikkje i fokus her. Forfattaren er òg kjend som rap-artisten 50 Cent, og han representerer derfor ein urban kultur og eit urbant uttrykk med potensiell appell til mange unge menneske. Kanskje kan ein argumentere for at valet av nettopp denne teksten er gjort for å la ei bestemt førestilling om urbanitet komme med i utvalet, og for nettopp å engasjere eit sjikt av ungdommar med særleg interesse for urban hip hop-kultur.

Byrommet som handlingane i «Gugg» av Lars Saabye Christensen går føre seg i, er skildra på ein slik måte at novella truleg gjev heilt ulike leseopplevingar avhengig av kor godt kjent ein er i Oslo. Gatenamna og namn på bygningar kjem påfallande tett i denne teksten: Majorstua, Frognerbadet, Gyldenløves gate, Briskeby, Homansbyen, Bislet, Adamstuen og mange fleire. Likeins gjer forteljaren mange detaljerte observasjonar av omgjevnadene, til dømes slik:

2 Det er visstnok òg tilfelle, jf. rammeteksten. Men dette kan ein ikkje avgjere ut frå utdraget. Dette er såleis eit døme på ei hermeneutisk sett problematisk side ved utdragslesing: Ut frå dei lausrivne delane kan ein ikkje avgjere kva som eigentleg blir kommunisert. Sjå Penne, 2012.

> En gjeng ungdommer med vide dongeribukser og baseballcaper bak fram, løp inn på McDonald's. En jente i treningsdrakt stod ved Majorstutrappa og solgte Klassekampen. En fyllik lå utenfor Narvesen med kinnet mot asfalten.

Stadnamna og alle detaljane gjer at lesaren legg merke til byrommet. Teksten kan dermed ikkje seiast å byggje einsidig opp omkring ein urban etos. Men nettopp det geografisk sett presise i denne forteljinga bidrar til å skape eit inntrykk av at forteljaren – og forfattaren – er djupt fortrulege med nettopp denne byen. Kanskje kan ein seie at representasjonen av Oslo, av byrommet, i denne teksten først og fremst er rik, og at denne rikdommen gjer at denne novella, og andre tekstar av forfattaren, er med på å bygge førestillingane om Oslo, både for dei som kjenner byen godt, og for dei som aldri har vore der. Det er vel liten tvil om at nettopp Oslo er setting for fleire forteljingar enn dei fleste andre stadar i norsk litteratur, og at dei kulturelle førestillingane om hovudstaden derfor er sterkare og fyldigare enn dei kulturelle førestillingane som finst om andre og mindre stader.

Rural idyll?

Ein kunne i utgangspunktet tru at det var i tekstar og tekstutdrag som er med som døme på kulturarven at ein kunne finne skildringane av vakre landskap og harmoniske bygder. Slik er det i liten grad i dette materialet. Utdraget frå *Peer Gynt* i *Kontekst Tekster 5* er frå første akta, og settinga er 1800-talets bygdemiljø. Mellom anna i scenetilvisingane kan ein ane eit ruralt landskap som vi kan kalle pittoresk: «En elv fosser nedover, et gammelt kvernhus på den andre siden». *Peer Gynt* er elles eit godt døme på såkalla kulturarv med piggar, og dei nasjonalromantiske førestillingane om «det norske» er ei av skyteskivene til Ibsen i dette stykket, samstundes som han lener seg tungt på kulturarv som segnstoff og eventyr. Utdraget i seg sjølv gjev elles få moglegheiter for lærar og elev til å opne opp denne problematikken, og ein kan få inntrykk av at det er med for å fylle Ibsen-kvota. I det særs korte utdraget frå *Sjur Gabriel* av Amalie Skram i *Fabel 10* er det ikkje noko rom for

idyll. Hellemyren er nettopp «så ussel å se til; at den mest liknet en utmark». Innanfor det naturalistiske programmet som Skram skreiv seg opp mot, er det den estetiske fascinasjonen for det låge, heslege og usle, uavhengig om handlinga går føre seg i eit landleg eller urbant miljø, som er viktig.

Relativt få nyare tekstar ser ut til å eksplisitt tematisere motsetnader mellom det rurale og det urbane. I staden får ein inntrykk av at mange tekstar problematiserer både den tilsynelatande landlege idyllen og den pulserande storbyen. I *Kontekst 4* finn vi eit utdrag frå romanen *Utfor* (2011) av Sunniva Relling Berg. Tekstutdraget i seg sjølv er ikkje det mest interessante her, men innramminga og den korte innleiinga til teksten set utdraget inn i ein bestemt diskurs om bygda:

> Lea flytter frå byen til ei lita øy i havgapet saman med foreldra sine. I byen hadde ho eit vondt tilvære som mobbeoffer, og familien flytter til Ytsteøya for at Lea skal få ein ny start.
>
> *(Blichfeldt & Nilsen, 2014, s. 296)*

I den korte introduksjonen blir det etablert ein tydeleg periferi, nemleg havgapet. Det fiktive namnet Ytsteøya plasserer òg denne staden ikkje berre i utkanten, men altså ytst. Medan byen her er det hovudpersonen må rømme frå, blir periferien ein mogleg stad for ny start. Dette prosjektet slår ikkje heilt til i romanforteljinga; den nye starten viser seg å ikkje vere så lett å få til. Forteljinga får ein berre ei lita aning om i det korte utdraget som er med i tekstsamlinga, men den korte episoden som er valt ut, er på ingen måte idyllisk. Her står hovudpersonen tvert om i ein vanskeleg lojalitetskonflikt, og livet ser ikkje ut til å ha fått ein ny og enkel start. Om ein tek ein titt i romanen, ser ein at Ytsteøya som løysing blir problematisert av hovudpersonen allereie frå starten av. Karakteren Lea er plassert inn i eit prosjekt som ikkje er hennar eige, men foreldras.

Eit utdrag frå romanen *Englefjes* av Ingelin Røssland blir ramma inn på ein liknande måte. Hovudpersonen er ein ung journalist som grev fram ubehagelege sanningar under ei tilsynelatande idyllisk overflate. Tilsvarande snur ein fisketur-idyll i Norrland om til noko heilt anna i utdraget frå *Nåjdens sång* («Den kvite reinen», *Tekster 3*) av Martin Widmark.

Nokre få andre tekstar presenterer det rurale som *verkeleg* idyll, men slike tekstar er i fåtal. Eit døme er diktet «Epilog» av Rawdna Carita Eira:

du lovet de rettferdige
landet som flyter
av melk og honning
gater av gull
og perlemorskimmer
men jeg har
hatt tennene gravd ned
i nysalta laks
tungespissen boret
inn i dypet av multebæret
margbeinsfett rennende
nedover halsen
og ferskt bjørkeris
dansende over ryggen
så jeg tenker jeg blir her

Medan dei andre tekstane med samiske motiv i materialet i høg grad er problematiserande, er denne teksten nokså klart i ein annan modus. Kanskje kan vi kalle diktet ei hylling av stadlege kvalitetar særleg knytt til Sápmi eller Nord-Noreg. Dei sanselege skildringane av møtet mellom menneskekropp og naturprodukt har nesten ein erotisk undertone. Tungespissen borer seg «inn i dypet av multebæret».

Kortteksten «Oslo og jeg er brødre» av Zahra K. Arnesen høyrer eigentleg ikkje til i denne kategorien, ettersom motivet opplagt er urbant. Likevel, sidan teksten òg hevdar ein tett samanheng mellom røysta i teksten og byen Oslo, finst det ein viss likskap mellom denne og «Epilog» som det kan passe å kommentere her. Forteljaren i «Oslo og jeg er brødre» fortel om eit slektskap, og om ei utvikling frå eit forhold prega av barnleg naivitet til ei meir moden forståing av den personifiserte heimstaden: «Jeg trodde Oslo aldri kunne gjøre noe galt».

Begge desse tekstane skriv fram eit forhold mellom menneske og stad som kan skildrast ved hjelp av omgrepet «dwelling» (til dømes Garrard, 2012; Kjelen, 2022). Ordet heng etymologisk saman med det norrøne «dvelja» og moderne norsk «dvele». Omgrepet kan brukast til å skildre kulturlandskapet, eit landskap som menneska har levd i lenge, påverka og blitt påverka av over tid. Eit landskap som menneska dveler i, er i ein viss forstand ikkje noko anna eller utanfor menneska. Her er menneska heime, og menneske og natur grip

inn i kvarandre slik at du ikkje kan skilje det eine frå det andre. Omgrepet, eller denne måten å forstå menneske og landskap på, kan ha nokre problematiske sider. til dømes kan det liggje ein implisitt idealisering av urfolks naturforhold i omgrepet:

> There seems little reason to question the destructiveness and, at times, genocidal racism of the Euro-American culture that opposed it. Yet the idealisation that would make Indians and other indigenous people models of ecological dwelling arguably derives primarily from the latter, not the former culture. … The Ecological Indian is clearly a stereotype of European origin, although it provides some Indians with a source of pride and aspiration for themselves and their societies.
>
> *(Garrard, 2012, s. 133–135)*

Det Garrard seier her, kan opplagt ha relevans for ei drøfting av framstillinga av samisk kultur og samefolkets naturforhold i tekstar som blir lesne i norsk skule.

Det kontrastfylte diktet «Hviler i en stor mildhet» av Hans Børli handlar om håpet om, eller lengselen etter, harmoni. Trass «sinnsykehus / panservogner barnemordere / kriger …» finst det likevel noko i tilværet, og som er tilgjengeleg om ein opnar seg for det. Det kan opplevast som «en iling i selve ryggmargen / at alt liv blir lukket inne i / ei varm vennlig hulhand / og løftet varsomt / opp». Røysta i diktet prøver altså ikkje å skjule det håplause, vondskapen, om ein vil, men insisterer samtidig på at noko anna finst, og altså ikkje berre i det hinsidige slik som i barokkdiktinga.

Komikk: Ruralitet/urbanitet som mangel på danning

Det finst nokre døme i materialet på tekstar der det rurale og folk på bygda blir framstilte i eit klart negativt eller einsidig komisk lys. Det klaraste dømet på dette er den klassiske Kinck-novella «Den nye kapellanen», der bebuarane

på fjellgarden blir framstilte som nokre latterlege, nysgjerrige skikkelsar med manglande danning.

I det vesle utdraget frå teikneserien *Småbruket* av Jan-Rune Bjørnson og Anders Kvåle Rue, er det den urbane «Konsulenten» som særleg blir offer for satire. Denne karikerte figuren med rektangulære briller og fippskjegg presenterer latterlege «konsulentløysingar» for småbruket, som til dømes å etablere ein ulveflokk i eit sauebeite for så i neste omgang å invitere til «sjølvforsvarskurs for sauer». Han opptrer altså med openberr mangel på danning i høve til dei omgjevnadene han verkar i. Teikneserien speler heilt openlyst på stereotype førestillingar om både ruralitet og urbanitet. Dermed kan tekstutdraget nettopp vere eigna til å skape diskusjon om slike stereotypiar, korleis dei oppstår og blir vedlikehaldne i ein kultur.

Den kalde byen: «Alle husene var svarte»

Skildringar av den ugjestmilde og kalde byen er det mange av i litteraturhistoria. I byen kan ein på obstfeldersk vis kjenne seg framandgjort, einsam og heimlaus midt mellom alt det menneskeskapte, alle menneska og husa. I dette materialet finst det nokre tekstar som klart står i ein slik tradisjon. Utdraget frå Steffen Kvernlands teikneserieadaptasjon av Hamsuns *Sult* er eit døme, «Karens jul» av Amalie Skram og utdraget frå novella «Regn» av Torborg Nedreaas andre. Eit sitat frå denne siste novella kan stå som døme:

> Alle husene var svarte. (…) Luften også var svart, røyksvart av regn. Det var ikke en eneste unge ute og lekte, men det var lyd over alt (…). Alle vinduene i alle husene liknet øyne som var uvenner med henne og ikke ville se på henne. Gatene var tomme og stivnete og øde som en ørken, men likevel beveget det seg overalt.

Den regnvåte byen, slik han blir opplevd av hovudpersonen Herdis, er først og fremst skildra som særs uvennleg. Ho prøver å nærme seg regnet og ønskjer å «være med regnet og være venner med det», men ho lukkast ikkje i dette forsøket, for «(r)egnet lekte sin egen lek» og «en kunne ikke dyrke dets venn-

skap med noe som det var mening i og *gjøre* noe med det.» I denne teksten er det ikkje byen i seg sjølv som er uvennleg, men byen under bestemte omstende – eit kraftig regnvêr.

Stadtap og heimløyse: «Skulle du ändå vilja vara någon annanstans än här»

I songteksten «Vestkantsvartinga» av Karpe Diem frå albumet *Fire vegger* (2008) er stad eit sentralt motiv. Stad, identitet og multietnisitet blir tett knytt saman i denne teksten. Oslo blir framstilt som ein splitta by der vestkant og austkant er som to ulike verder. Røysta i teksten fortel om erfaringar med heimlausheit og framandgjering både i vest og aust. Aust-vest-problematikk knytt til multietnisitet er òg motiv i eit utdrag frå romanen *Hør her'a* av Gulraiz Sharif, men på ein meir komisk-satirisk måte. Broren til eg-forteljaren har ein avvikande kjønnsidentitet, og forteljaren reflekterer over korleis dette ville vore enklare ein annan stad og i ein annan familie, medan han speler på kulturelle stereotypiar:

> Men akkurat nå tenker jeg det hadde vært bedre hvis Ali hadde hett Ole, og levd på Ullevål Hageby med ekte potetforeldre. Jeg ser for meg en Petter eller en Linda sier: «Ta din tid, Ali, det haster ikke. Skynd deg langsomt, du, lille venn.»

Novella «489 mil til Aleppo» av Lars Mæhle prøver å fange opplevinga av å komme til ein stad som er heilt annleis enn den du reiste frå. Aya frå Syria kjem til Sunndalsøra saman med far og ein dement farfar. I Sunndalsøra er alt framand og nytt. Ho plottar inn Aleppo og Sunndalsøra i Google Maps, og får opp avstanden: 489 mil. Aleppo og reisa frå Aleppo blir berre fortalt om i nokre korte analepsar, medan Sunndalsøra blir langt grundigare skildra gjennom Ayas blikk. I utdraget frå den grafiske romanen *Persepolis* av Marjane Satrapi møter vi den iranske hovudpersonen medan ho bur i det framande Frankrike. I løpet av dei sidene som er tekne med i *Norsk 10* følgjer vi hovudpersonen gjennom heimlengsel og kjensla av å måtte fornekte eigen identitet og lyge for

sine nærmaste – ho er altså framandgjort på fleire måtar. På det siste oppslaget kjem ho derimot opp i ein situasjon som gjer at ho må stå opp for seg sjølv, og at vegen heim (i overført tyding) går gjennom å akseptere den ein er: «Hvis jeg ikke var tro mot meg selv, ville jeg aldri bli en del av de andre.»

Tekstsamlingane inneheld fleire tekstar med samisk perspektiv der nett-opp heimløyse og stadtap blir tematisert. I eit utdrag frå romanen *Sms från Sopporo* møter vi samiske Agnes som bur i Stockholm, men reiser til slekt i Sopporo i Nord-Sverige. For Agnes er stad og identitet eit problem: «Vad besvärligt det var. Hemma [i Stockholm] ifrågsatte folk om hon verkligen var same och här var det likadant. Fanns det någon som accepterade henne som same?» (s. 277). Også i den korte monologen «Fornorskningsoffer»[3] av Siri Broch Johansen er den problematiske samiske identiteten tematisert, og koplinga mellom stad og identitet er sterkt verdiladd:

> Vi stifta sameforening for ungdom. Der va det sama fra Troms og Nordland og Indre Finnmark og … dem va så jævla overlegen, dem fra Kauto. Dem va så samisk at dem gidda ikke å ta på sæ kofta, engang.

Det å høyre til ein bestemt stad gjev identitetsmessig tyngd for nokre innanfor ei bestemt gruppe. Dei som ikkje kan knytte sin identitet til denne staden, er lågare i identitetshierarkiet, der «samiskheit» er målestokken.

I dei to dikta av Juvvà Pittja som er tekne med i *Kontekst Tekster 5*, er tapserfaringar eit sentralt tema. Samstundes kan dikta lesast som protestlyrikk, men protesten er ikkje høglydt – snarare kjem ho til uttrykk som ein trass:

Men ändå
trots kylan
trots mörkret
trots ensamheten og (sic) kampen,
hör jag den lilla rösten i mig säga
«Om du kunde välja, skulle du ändå
vilja vara någon annanstans än här

3 Denne teksten er til ein viss grad sjangeroverskridande, og kunne potensielt vorte kategorisert som sakprosa.

Sjølv om konklusjonen er den same som i Rawdna Carita Eiras dikt, som er omtala over, er utgangspunktet heilt annleis. Her er det å bli ei trasshandling, medan det hos Eira ikkje er det. Å bli på staden, bli der ein er – både konkret og i overført tyding – er ikkje nødvendigvis eit reelt val. Den «lilla rösten» som får ordet i dei to siste verselinene, presenterer ikkje flukt som ei løysing. Kampen må takast på den staden ein faktisk er.

Det er påfallande, men ikkje særleg overraskande, at stadtap og heimløyse er motiv i tekstar som omhandlar samiske forhold eller migrasjonsmiljø. I dei tekstane eg har referert til over, er stad og identitet tett samanvovne storleikar. Den konkrete stadlege heimløysa, kjensla av å vere framand, er spegla i opplevinga av individualitet: kven er eg dersom eg ikkje har ein stad der eg er heime?

Konkluderande refleksjonar

Denne vesle gjennomgangen av teksttilfanget i nokre representative tekstsamlingar gjev ikkje grunnlag for å seie at det finst nokon geografisk skeivskap i utvalet. Utvalet er ikkje klart metrosentrisk. Ei enkel oppteljing viser at det er om lag like mange urbane og rurale settingar eller motiv i tekstutvalet. Det er heller ikkje slik at det er nokon einsidig eller gjennomgåande stereotyp framstilling av det urbane eller det rurale i tekstutvalet. Derimot er det påfallande ofte slik at staden er framstilt som *eit problem*, uavhengig av om staden er by eller landsbygd.

Stadar kan vere problematiske på fleire måtar, til dømes ved at dei viser seg å vere noko anna enn dei gjev seg ut for, eller ved at det ikkje er mogleg for karakterane å finne seg til rette på staden. Stadar er verdiladde storleikar i fleire av tekstane, og stadar kan symbolisere sosiale hierarki – til dømes aust-vest, Kautokeino – andre samiske område. *Den problematiske staden* som gjennomgåande motiv i utvalet kan seiast å spegle nokre meir grunnleggjande kulturelle straumdrag. Medan den norskfagkonstruksjonen som Inge Moslet (2009) kalla «vakkernorsken», altså norskfaget slik det sto fram på 1950-talet, framleis var prega av nasjonsbyggingstanken – noko som òg gav seg uttrykk i lesetekstane – er norskfagkonstruksjonen i dag nokså annleis. Her er ingen reine helteforteljingar, nesten ingen skildringar av *vakre* landskap osb. Tekstane

synest å vere valde ut fordi dei peiker mot eller belyser rifter i samfunnet; dei fleste er grunnleggjande problematiserande, òg når det gjeld spørsmål om identitet og stad. Særleg synleg er dette i tekstar som omhandlar samiske karakterar og karakterar med fleirkulturell bakgrunn.

Det vesle diktet «Epilog» av Rawdna Carita Eira (og til ein viss grad «Oslo og jeg er brødre») står ut som unntak i materialet. Her går menneskekropp og (stadspesifikke) omgjevnader opp i ein større heilskap. Dei heilt nære, kroppslege og sanselege erfaringane med dei produkta staden kan gje, fører dikt-eg-et fram til konklusjonen: å bli. Denne staden er ikkje eksplisitt problematisk, og i denne teksten er det ein harmonisk tilstand mellom menneske og natur som er skriven fram. «Hviler i en stor stillhet» av Hans Børli er òg eit dikt som bryt med hovudinntrykket, i det det er ein tekst som peiker på at det er mogleg for menneska å oppleve ein viss resonans med omgjevnadene (jf. Rosa, 2024b).

Samla sett viser desse tekstane eit stort mangfald, og ber i seg eit potensial for mange ulike refleksjonar omkring stad og identitet. At staden i så mange av desse tekstane er presentert i eit problematiserande lys, kan danne utgangspunkt for å setje lys på tema som makt, sosial og økonomisk ulikskap, migrasjon og etnisitet, heimløyse og så bortetter. Dette er i tråd med ideala for demokratisk danning og ei utdanning med målsetnad om å utvikle elevane sin kritiske sans. Det at det er få tekstar i materialet som set lys på positiv stadtilknyting, dei positive samanhengane som kan finnast mellom menneske og landskap, er derfor ikkje særleg merkeleg. Men ein kan kanskje spørje seg om òg det harmoniske, det idylliske eller snarare det håpefulle burde ha ein *noko* større plass i norskfagets tekstutval?

Vedlegg	Ruralt motiv	Urbant motiv	Ev. kommentar
Kontekst Tekster 3			
'Vestkantsvartinga'	x	x	Framandgjering, det heimlause individet
Utdrag frå Småbruket	x	x	Satirisk samansett tekst som speler på stereotypiar
Utdrag frå Kvernlands adaptasjon av Sult		x	
Utdrag frå Sms från Soppero	x	x	Framandgjering, heimløyse
Utdrag frå Londonstaner		x	
'Englefjes' s. 296	x		Avslørt idyll
'Den kvite reinen' Utdrag frå 'Nåjdens sång'	x		Idyllen blir broten
Kontekst Tekster 4			
'666'	x		Urban etos: 'bootsa er nye og kule og kjøpt i Bergen'
Utdrag frå Løp svartøre løp	x		Reindrift
'Fornorskningsoffer'			Heimløyse. Stadhierarki: Kautokeino
Utdrag frå Utfor	x		Ny start i det rurale
'Playground'		x	Urban etos
'Den nye kapellanen'	x		Komikk, satire
Kontekst Tekster 5			
'Oslo og jeg er brødre'		x	Den personifiserte staden
'Gugg'		x	Oslofortelling
'489 mil til Aleppo'	x	x	Heimløyse, migrasjon

Vedlegg	Ruralt motiv	Urbant motiv	Ev. kommentar
'Stinkefisk'		x	Urbant miljø. Sosial ulikskap og utanforskap.
Utdrag frå Peer Gynt	x		Frå første akta. Mellom anna i scenetilvisingane kan ein ane eit ruralt landskap som vi kan kalle pittoresk ('En elv fosser nedover, et gammelt kvernhus på den andre siden')
Hviler i en stor mildhet	x		Harmoni
2 dikt av Juvvá Pittja	x		Stadtap
Utdrag frå Sáve Sápmi	x		
Andromeda	x		'Ein utpost i kongeriket Noreg, der ingen normale menneske set sine føter'
Utdrag frå Alt jeg skylder deg er juling		x	

Norsk 10	Ruralt motiv	Urbant motiv	Kommentar
'Faderen'	x		Bondeforteljing
Utdrag frå Hør her'a,		x	Utdraget handlar spesifikt om kjønnsidentitet, men i lys av stad, nasjonalitet, etnisitet og klasse: '… det hadde vært bedre hvis Ali hadde hett Ole, og levd på Ullevål Hageby med ekte potetforeldre'
'Karens jul'		x	Den ugjestmilde byen
Utdrag frå De som ikke finnes			Utdraget handlar mellom anna om det å vere stadlaus eller heimlaus
Utdrag frå Persepolis		x	Å vere heimefrå, men finne seg sjølv i det framande.
Utdrag frå Victoria		x	

Fabel 10	Ruralt motiv	Urbant motiv	Kommentar
Utdrag frå Sonen	x		
Utdrag frå Sjur Gabriel	x		
Brev från kolonien	x		Satire
Regn (?)		x	
Epilog, s. 394	x		Harmoni. Nærleik til staden

Referansar

Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi*. Universitetsforlaget.

Askeland, N. (2021). Metaforar om identitet i samisk litteratur i lærebøker i norsk i åra 1987–2014. I E. Rees, H. Karlsen, M. Brovold & S. Dingstad (Red.), *Minoritetsdiskurser i norsk litteratur*. Universitetsforlaget.

Bertolino, F. & Perazzone, A. (2021). Paper farms. A content analysis of sixty children's picturebooks on farming and the rural environment. I *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (s. 140–157). Scandinavian University Press.

Betsas, I., Avgitidou, S. & Tsiompanou, A. (2021). Representations of childhood in Greek language school textbooks: From rural to urban childhood. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, *57*(6), 675–694. https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1080/00309230.2020.1762678

Brumo, J. (2024). Bygda som postruralt landskap i Marit Eikemos *Hardanger* (2019). *European Journal of Scandinavian Studies*, *54*(2), 230–249. https://doi.org/10.1515/ejss-2024-2020

Buell, L. (2005). *The future of environmental criticism. Environmental crisis and literary imagination*. Malden: Blackwell Publishing.

Bæck, U. D. (2004). The urban ethos: Locality and youth in north Norway. *YOUNG*, *12*(2), 99–115. https://doi.org/10.1177/1103308804039634

Corbett, M. (2010). Backing the right horse: Teacher education, sociocultural analysis and literacy in rural education. *Teaching and Teacher Education*, *26*(1), 82–86.

Greve, A. (2009). *Litteraturens meddelelse: En litteraturvitenskapelig tolkningsmetodikk i teoretisk, praktisk og skeptisk lys*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.

Hverven, S. (2024). *Hegel. En ganske enkel bok om en vanskelig filosof*. Dreyer.

Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås»–når 6. A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, *9*(1).

Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.

Kjelen, H. & Moen, A.-H. (2024). Eldre litteratur i ungdomsskulen: Kva og korleis? I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet* (s. 71–87). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa350204

Lødding, B. & Paulgaard, G. (2019). Spørsmål om tid og sted: Mulighetsrom og kvalifiseringsbaner blant ungdom utenfor videregående opplæring i Finnmark. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, *3*(3), 75–90.

Løvlie, L. (1999). Hegels dannelsesbegrep – noen synspunkter. I Ø. Andersen (Red.), *Dannelse Humanitas Paideia*. Sypress forlag.

Moslet, I. (2009). Norsklærer. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk–ei grunnbok*. Universitetsforlaget.

Myren-Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden*, *14*(3).

Nussbaum, M. (1995). *Poetic juctice. The literary imagination and public life*. Beacon Press.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity. A classical defence of reform in liberal education*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2016). Den narrative forestillingsevne. I *Litteraturens etikk*. Pax.

Penne, S. (2012). «Når delen erstatter helheten. Litterære utdrag og norskfagets lærebøker». I R. Solheim, D. Sjøhelle & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Universitetsforlaget.

Piatti, B., Bär, H. R., Reuschel, A. K., Hurni, L. & Cartwright, W. (2009). Mapping literature: Towards a geography of fiction. I *Cartography and art* (s. 1–16). Springer.

Rosa, H. (2024a). Resonansbegrepet, dynamisk stabilisering og tilgjengelighetstilnærmingen til det gode liv. I *Akselerasjon og resonans: artikler om livet i senmoderniteten* (1. utg., Bd. 86). Cappelen Damm akademisk.

Rosa, H. (2024b). Sosial akselerasjon: Etiske og politiske konsekvenser av et desynkronisert høyhastighetssamfunn. I *Akselerasjon og resonans: artikler om livet i senmoderniteten* (Bd. 86). Cappelen Damm akademisk.

Rød, D. A. V. & Karlsen Bæck, U. D. (2020). Structural enablements and constraints in the creation and enactment of local content in Norwegian education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(3), 219–230.

Samoilow, T. K. (2021). Et sted å starte: Geografiske utforskninger av litteratur. *Nordlit*, *48*, 1–13.

Støren, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, *16*(1), 40–58. https://doi.org/10.23865/up.v16.3070

Udir. (2019). *Læreplan i norsk*. Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob

White, S. & Reid, J. A. (2008). Placing teachers? Sustaining rural schooling through place-consciousness in teacher education. *Journal of Research in Rural Education*, *23*(7), 1–11.

Williams, R. (1973). *The country and the city*. Chatto and Windus.

Öhrberg, A. (2022). *Kvinnor och kvinnlighet i äldre litteratur*. Litteraturbanken. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lb-lb99907046-etext

Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur?–representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *99*(3–4), 282–293.

Del 3

Nettverk, samarbeid og fjernundervisning i rurale skoler

Stoll, K., Gårdvik, M. & Sørmo, W. (2026). Nordic Connections: Elever fra øysamfunn utforsker bærekraft og historie på tvers av fag og landegrenser. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 249–274). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840510

10

Nordic Connections

Elever fra øysamfunn utforsker bærekraft og historie på tvers av fag og landegrenser

Karin Stoll, Mette Gårdvik & Wenche Sørmo

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Denne artikkelen presenterer erfaringer fra *Nordic Connections* (2022–2024), et norsk-britisk forsknings- og utviklingsprosjekt som utforsket hvordan unge mennesker i rurale øysamfunn kan delta aktivt i arbeidet med bærekraft. Gjennom samarbeid mellom skoler, universiteter og lokalsamfunn på Unst (Shetland) og Onøy/Lurøy (Helgeland) ble to nært erfarte utfordringer satt i fokus: marin forsøpling og minner om den kalde krigen. Prosjektet bygget på steds- og landbasert læring, transformativ læringsteori og *Social Art Practice*, og integrerte kunst, naturfag og kulturarv i undervisningen. Funnene viser at estetiske og kroppsliggjorte læringsformer bidro til å synliggjøre unges emosjoner – angst, sorg og håp – og forvandlet disse til handlingskompetanse og lokalt engasjement. Artikkelen argumenterer for at lokalt forankrede og emosjonelt engasjerende læringsformer kan styrke unges rolle som kunnskapsbærere og medskapere av en bærekraftig fremtid. *Nordic Connections* illustrerer dermed hvordan rurale øysamfunn kan være nøklearenaer for utvikling av relasjonelle, erfaringsbaserte og transformative pedagogikker for bærekraft.

Nøkkelord: Stedsbasert læring, rurale øysamfunn, transformativ bærekraftpedagogikk, internasjonalt elevsamarbeid

Abstract: This article presents findings from *Nordic Connections* (2022–2024), a Norwegian-British research and development project exploring how young people in rural island communities can take an active role in sustainability education. Through collaboration between schools, universities, and local communities on Unst (Shetland) and Onøy/Lurøy (Helgeland), the project addressed two locally experienced yet globally relevant challenges: marine pollution and Cold War memories. Grounded in place- and land-based learning, transformative learning theory, and Social Art Practice, the project integrated art, science, and cultural heritage into teaching and collective inquiry. The results demonstrate how aesthetic and embodied learning practices made visible young people's emotions – anxiety, grief, and hope – and transformed them into agency and local engagement. The article argues that locally rooted and affectively engaging pedagogies can strengthen young people's role as knowledge-holders and co-creators of a sustainable future. *Nordic Connections* thus illustrates how rural island communities can serve as key arenas for developing relational, experiential, and transformative sustainability education.

Keywords: Place-based learning, rural island communities, transformative sustainability education, international student collaboration

Innledning

Rurale samfunn på Shetland og Helgeland kjennetegnes av særegne økokulturelle og samfunnspolitiske landskap, formet av ekstreme miljøforhold, geopolitiske spenninger og globaliseringsprosesser. I løpet av de siste tiårene har regionene gjennomgått raske forandringer som følge av klimaendringer, industrialisering og ressursutvinning. Utbygging av fiskeoppdrett, vindkraft og gruvedrift truer økologiske systemer og sosiokulturelle forhold i nordområdene (Ford et al., 2021) og skaper et dilemma mellom politisk ønske om økonomisk utvikling og hensynet til naturmangfold. Til tross for flere tiår med undervisning om bærekraft viser utviklingen at innsatsen er utilstrekkelig (Sinnes, 2020). Klimamål oppnås ikke, natur ødelegges, og det såkalte «grønne skiftet» innebærer omfattende inngrep i sårbare økosystemer (IPBES, 2019; WWF, 2022). Dette synliggjør behovet for utdanningsrammer som er mer erfaringsnære, konfluent orienterte og holistiske, og som bygger på integrasjon av levd erfaring, emosjoner og kognisjon i læringsprosessen (Fuglestad, 1981). Slike tilnærminger er forankret i transformativ bærekraftundervisning (Boström et al., 2024; Trott et al., 2020) og kan bidra til å styrke samarbeid, både lokalt og på tvers av landegrenser, særlig i rurale samfunn der unges perspektiver ofte er underrepresentert i beslutningsprosesser om fremtidig bærekraft.

På dette grunnlaget ble *Nordic Connections* initiert som et tverrfaglig utviklings- og forskningsprosjekt, gjennomført i perioden 2022–2024 i samarbeid mellom Nord universitet, Nesna, og University of the Highlands and Islands (UHI), Shetland. Prosjektet samlet ungdommer, lærere, forskere og beboere i øysamfunnene Unst (Shetland, UK) og Onøy/Lurøy (Helgeland, Norge) for å undersøke hvordan lokale erfaringer kan skape samhandling om globale bærekraftutfordringer. Slik søkte *Nordic Connections* å etablere arenaer der unge mennesker kunne møtes digitalt for å utforske hvordan erfaringer fra små øysamfunn kan danne grunnlag for nye fellesskap og felles læring. I nordområder er lange avstander, værforhold og logistiske hindringer velkjente barrierer for samarbeid (Hwang, 2018, Jokela & Härkönen, 2021). Derfor ble digitale undervisningsformer et sentralt bindeledd i prosjektet. Videokonferanser, hybride læringsarenaer og samskapingsplattformer bidro til å overkomme geografiske utfordringer og åpnet for dialog og gjensidig læring uavhengig av fysiske avstander.

Øyene Unst og Onøy/Lurøy deler mange fellestrekk som rurale samfunn. Begge steder er preget av en norrøn kulturarv, sterk avhengighet av havet og livsformer tett knyttet til økologiske rytmer og klimatiske variasjoner (Jennings, 2021). I slike samfunn blir naturen ikke bare et levebrød, men også en del av befolkningens identitet og selvforståelse. Samtidig er øysamfunn særlig sårbare for globale prosesser, enten det gjelder klimaendringer, ressursutvinning eller geopolitiske spenninger. Dette skaper en dobbel virkelighet: på den ene siden et rikt kulturelt og økologisk fellesskap, på den andre siden en konstant bevissthet om risiko, tap og endring. Forskning viser at slike erfaringer kan gi opphav til emosjoner som økoangst, økologisk sorg og det Albrecht og kolleger (2007) betegner som *solastalgia* – sorg over ødeleggelse og transformasjon av hjemplassen (Comtesse et al., 2021).

Med dette bakteppet tok *Nordic Connections* utgangspunkt i to konkrete og nært erfarte utfordringer som berører både Shetland og Helgeland; marin forsøpling og krigsfrykt, sistnevnte særlig knyttet til synlige spor etter andre verdenskrig og den kalde krigen. Temaene ble valgt fordi de speiler både lokale erfaringer og globale utfordringer, samtidig som de er tett forbundet med samfunnets kollektive minner, fremtidsforestillinger og unge menneskers livsverden. Mens ungdommene på Shetland primært arbeidet med den kalde krigens etterlatenskaper, fokuserte ungdommene i Norge på plastforurensning i havet. Begge utfordringene er forankret i større geopolitiske og økologiske problemkomplekser og berører både følelsesmessige og praktiske dimensjoner ved bærekraft.

Nordic Connections bygget videre på tidligere forskningsarbeid ved Nord universitet om marin forsøpling i samarbeid med rurale skoler på Helgeland og i Alaska (Gårdvik et al., 2021; Stoll et al., 2025), samt UHI Shetlands arbeid med sporene etter den kalde krigen gjennom *Social Art Practice* (Permar & Timmins, 2013; 2014). I tråd med bærekraftdidaktiske perspektiver (Scheie & Stormholt, 2019; Sinnes, 2021) ble det utviklet en tverrfaglig tilnærming som koblet lokale og globale perspektiver på bærekraftutfordringer, og som integrerte samfunnsaktører – elever, lærere, forskere og lokalbefolkning – i prosessen. Et sentralt premiss var at rurale ungdommer ikke bare er passive mottakere av kunnskap, men aktive deltakere som kan bidra til felles innsikt og løsninger.

Denne artikkelen løfter fram erfaringer fra utviklingsprosjektet *Nordic Connections*. Vår problemstilling er å belyse hvordan elevsamarbeid på tvers

av fag og landegrenser kan styrke erfaringsutveksling og lokalt arbeid med sosio- og økokulturelle bærekraftutfordringer.

Teoretisk forankring

Stedsbasert og landbasert læring

Stedsbasert og landbasert læring representerer pedagogiske tilnærminger forankret i økologiske, kulturelle og geografiske kontekster (Anderson et al., 2017; Sørmo et al., 2019; Yemini et al., 2025). Felles for dem er en relasjonell kunnskapsforståelse der læring er situert (Lave & Wenger, 1991) og springer ut av levde erfaringer og stedsspesifikke praksiser.

Stedsbasert læring tar utgangspunkt i lokale sammenhenger og fremmer engasjement i reelle samfunnsutfordringer gjennom tverrfaglige og erfaringsbaserte metoder. Tilnærmingen betoner koblingen mellom natur, økosystemer, kulturelle historier og trivsel i lokalsamfunn, noe som kan styrke elevenes tilhørighet, identitet og ansvarsfølelse.

Landbasert læring har særlig forankring i urfolks pedagogikker, der forholdet mellom mennesker og land står sentralt. Naturen forstås her ikke som en kulisse, men som en aktiv deltaker i læringsprosessen. Inspirert av urfolks epistemologier understøtter tilnærmingen både overføring av tradisjonell økologisk kunnskap og bekreftelse av kulturell identitet gjennom fortelling, observasjon, seremonier og praktiske ferdigheter (Anderson et al., 2017; McDonald, 2023; Waite, 2013; Wildcat et al., 2014).

Disse perspektivene utfordrer vestlige og abstrakte læringsmodeller ved å fremheve lokalt forankrede erfaringer, sosio- og økokulturell kompetanse og kritisk refleksjon (Trott et al., 2020). Globale bærekraftspørsmål kan oppleves som fjerne og abstrakte, men sanselige og deltakende læringsformer gir elever nærhet til konkrete utfordringer og kan dermed styrke deres handlingskompetanse. Trott og kolleger (2020) argumenterer for at ungdoms engasjement må organiseres nedenfra og opp, slik at alternative framtider kan forestilles på grunnlag av egen erfaringsverden. Jordet (2010) og Spínola (2021) peker tilsvarende på at undervisning bør forankres i lokalsamfunnets kultur, fremfor å begrenses til skolens institusjonelle rammer.

Det konseptuelle rammeverket for *Nordic Connections* bygger på denne tradisjonen og vektlegger at landskap bærer kunnskap, minner og mening. I tråd med urfolks epistemologier skal «land» forstås som et levende arkiv. Praktisk læring innebærer å lytte til stedets fortellinger og forstå dets endringer, noe som kan utvikle kritisk økologisk bevissthet og koble økososiale utfordringer til maktstrukturer som kolonialisme, industrialisering og globalisering.

Pedagogisk realiseres dette gjennom praktiske, utforskende og refleksive læringsformer som gir rom for å formulere visjoner for en bærekraftig fremtid. Når elevenes affektive og narrative dimensjoner aktiveres, styrkes deres forståelse av seg selv som forvaltere av natur og kultur (Trott et al., 2020). Spínola (2021) fremhever at bærekraftundervisning bør skape øko- og sosiokulturelt bærekraftige fellesskap, og dermed bidra til en kollektiv dreining der natur og kultur sees som samskapt. En slik forståelse tydeliggjør bærekraftens systemiske karakter og behovet for helhetlige løsninger.

Transformativ læring, kunst og emosjonelt engasjement

Transformativ læringsteori gir et rammeverk for å forstå hvordan mennesker kan endre sine referanserammer gjennom selvrefleksjon og dialog (Boström et al., 2024; Mezirow, 2009). Slike prosesser utløses gjerne av «desorienterende dilemmaer» som utfordrer etablerte måter å tenke, føle og handle på, og kan resultere i kritisk bevissthet og nye handlingsmønstre. I en bærekraftdidaktisk kontekst innebærer dette mer enn tilegnelse av vitenskapelig kunnskap; det forutsetter et erkjennelsesmessig skifte som også rommer moralske, estetiske og emosjonelle dimensjoner.

Erfaringsnære og helhetlige tilnærminger til læring integrerer kognitive, emosjonelle og kroppslige dimensjoner (Dahl & Østern, 2019; Jordet, 2010; Smith, 2007; Stoll et al., 2022). Transformativ læring kan dermed forstås i lys av konfluent pedagogikk (Fuglestad, 1981), der læring betraktes som en helhetlig prosess som involverer følelser, refleksjon og handling. Når elever møter komplekse bærekraftspørsmål, blir slike affektive og kroppslige dimensjoner avgjørende for å utvikle både kritisk refleksjon og handlingskompetanse.

Sterke emosjonelle responser – eksempelvis sorg over økologisk ødeleggelse, sinne over sosial urettferdighet eller håp knyttet til lokal motstand – kan fungere som katalysatorer for transformativ læring (Boström et al., 2024; Ojala, 2013, 2016). Disse erfaringene må imidlertid bearbeides i trygge fellesskap for å kunne føre til varig endring.

Kunst kan i denne sammenheng fungere som en særlig kraftfull katalysator. Som estetisk og deltakende praksis gir kunst rom for å uttrykke og bearbeide komplekse følelser, samtidig som den åpner for refleksjon og kritisk engasjement (Stoll et al., 2022; Trott et al., 2020). Gjennom visuelle, performative og skapende prosesser kan elever artikulere sorg, håp og angst, og utvikle empati og etisk resonnering. Kunst- og håndverksfaget gir viktige redskaper for å uttrykke emosjoner, noe som igjen kan utdype forståelsen av bærekraftproblematikk (Stoll et al., 2022).

Spínola (2021) understreker at en bærekraftpedagogikk ikke bare handler om innhold, men også om å transformere det sosiokulturelle læringsmiljøet. Kroppsliggjorte og affektive tilnærminger utfordrer tradisjonelle dualismer mellom tanke og kropp og åpner for praksiser som aktiverer hele spekteret av menneskelig erfaring (Dahl & Østern, 2019).

Samlet sett peker denne forskningen på at transformativ læring i bærekraftundervisning krever pedagogikker som er deltakende, affektive og erfaringsnære. Ved å integrere kunst, emosjonelt engasjement og kroppslige erfaringer kan elevenes motstandskraft og handlingskompetanse utvikles (Boström et al., 2024).

Social Art Practice

Kunstens transformative potensial peker mot praksiser som ikke bare er individuelle, men også kollektive. Her blir kunstens sosiale og dialogiske dimensjoner sentrale, noe som tydeliggjør relevansen av *Social Art Practice*. *Social Art Practice* prioriterer deltakelse og sosial interaksjon og bygger på samarbeidende prosesser i skapende arbeid. Den fremmer dialog og søker å skape rom for ulike perspektiver og meninger (Frasz & Sidford, 2017). I denne kunstpraksisen vektlegges den skapende prosessen like mye som

den sosiale utvekslingen. Fokus ligger på å fasilitere samarbeid og refleksjon snarere enn å produsere et ferdig kunstverk (Frasz & Sidford, 2017; Helguera, 2011; Kester, 2005; Leeson, 2018).

Praksisen er transdisiplinær og omfatter ulike kunstformer, fagområder og metoder. Den tilbyr verktøy for å møte samtidens utfordringer og stimulere sosial endring. Gjennom dialog og samfunnsengasjement kan *Social Art Practice*, som er tett knyttet til *Community Art* og *Eco Art* (Eisner, 2002), styrke bevissthet, fremme deltakelse og bidra til å utvikle kreative og kollektive svar på komplekse problemstillinger.

I møte med dagens økologiske og sosiale utfordringer kan denne praksisen etablere rom der enkeltpersoner opplever at deres erfaringer og historier har betydning. Slik kan den bidra til gjensidig forståelse mellom ulike grupper og til utvikling av mer sammenknyttede og motstandsdyktige lokalsamfunn (Ashton et al., 2021; Permar & Timmins, 2014).

Begrepet *Socially Engaged Art* brukes ofte synonymt, men rommer et bredt spekter av uttrykk og kontekster. Frasz og Sidford (2017) plasserer prosjekter langs et spektrum av kjennetegn knyttet til kunstnerens rolle, verkets karakter, varighet og estetikk. Grant Kester (2005, 2014) understreker særlig betydningen av tre nøkkelparametere; stedet der verket finner sted, menneskene som deltar, og tiden det utfolder seg over.

Disse kjennetegnene knytter *Social Art Practice* nært til steds- og landbasert læring og til transformative prosesser. Slik kan denne kunstpraksisen forstås som en pedagogisk arena der sted, følelser, kollektiv erfaring og sosial handling flettes sammen, og dermed bidra til å utvikle en mer bærekraftig samfunnspraksis.

Steder og lokalsamfunn

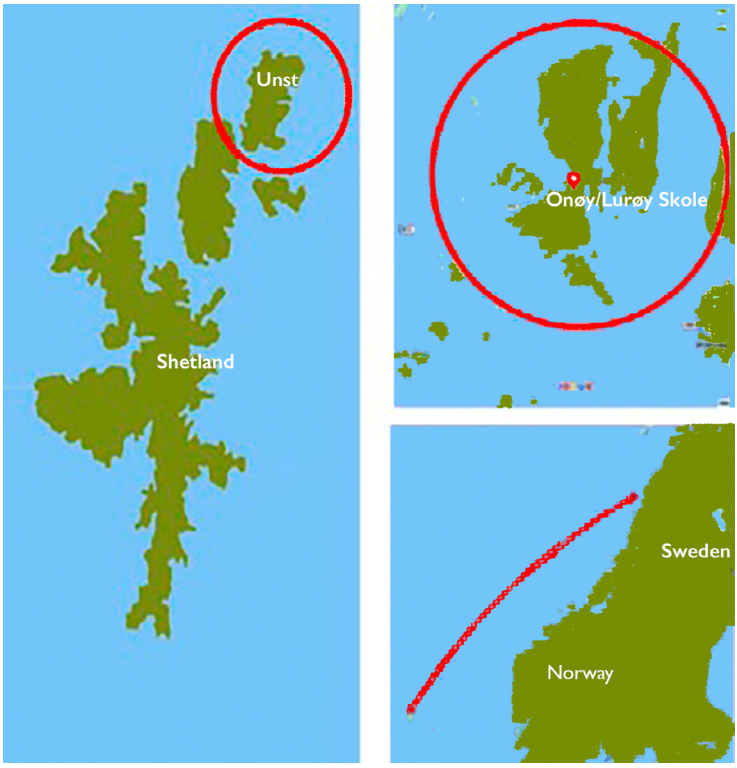
Unst er den tredje største øya i Shetlandsøyene. Kommunesenteret Baltasound var tidligere den nest største sildehavnen i regionen nest etter Lerwick, og er nå lokasjonen for det nye Saxavord UK Space Port. Andre bosetninger inkluderer Uyeasound, hvor det finnes et hanseatisk varehus, en rest fra Shetlands involvering i det historiske europeiske handelsnettverket mellom

1400- og 1700-tallet, samt Haroldswick, hvor Unst Heritage Centre er lokalisert. Unst huser også *Promoting Unst Renewable Energy* (PURE)-prosjektet, et lokalt eid energisystem basert på produksjon av hydrogen, som er del av *Unst Partnership*, samfunnets utviklingsfond.

Øyene Onøy og Lurøy er mindre enn Unst, både i fysisk størrelse og folketall. I 2017 hadde Onøy 279 innbyggere og Lurøy 138, sammenliknet med 632 innbyggere på Unst ifølge folketellingen 2021/22. På lik linje med Unst er Onøy og Lurøy kun tilgjengelige via båt fra fastlandet, og de to øyene er forbundet med en liten bro (Figur 10.1).

Figur 10.1

Unst er den nordligste av de bebodde øyene i Storbritannia, som ligger på 60,75° nordlig breddegrad, omtrent 367 kilometer vest for Bergen i Norge. Øyene Onøy og Lurøy ligger enda lenger nord enn Unst, på 66,42° nord, rett sør for Polarsirkelen, på den vestlige kanten av Saltfjellet på det norske fastlandet.



Deltakerne i *Nordic Connections* representerte ulike aldersgrupper, fagområder og interesser. Elevene kom fra to skoler med tilsvarende elevtall – henholdsvis 11 og 12 elever fra hvert land: Onøy/Lurøy skole i Norge og Baltasound Junior High School på Unst, med to lærere fra Baltasound og tre lærere fra Onøy/Lurøy skole. Begge skolene er de eneste på sine respektive øyer.

I tillegg deltok forskere fra to universiteter – et tverrfaglig team fra Nord universitet og to partnere fra UHI: *Centre for Island Creativity* ved UHI Shetland og UHI Moray. Videre bidro også *Northern Isles Community Development Office* ved Shetland Islands Council, *Unst Heritage Centre*, *Cold War Projects* og et kunstnerisk samarbeid med medlemmer fra lokalsamfunnet på Unst relatert til tverrgenerasjonelle samtaler.

I begge lokalsamfunn er marin forsøpling ikke et abstrakt fenomen, men en synlig og konkret del av hverdagen. Parallelt med dette miljøfokuset er også spor etter andre verdenskrig og den kalde krigen tydelige i samfunnene.

På Shetland fremstår radomen, radarkuppelen *RAF Remote Radar Head RRH Saxa Vord, Unst Shetland*, fortsatt godt synlig som et ikonisk symbol – slik den også gjør i mange nordlige lokalsamfunn som tidligere inngikk i NATOs varslingssystem. Denne typen militær infrastruktur minner om hvordan nordområdene har vært strategisk viktige i både historisk og geopolitisk sammenheng.

En tilsvarende forankring i krigshistorien finner vi på Helgeland med historien om *Lurøyaffæren*, der etterretningsoffiseren John Kristoffersen under andre verdenskrig skjulte seg i en hule på øya. Herfra drev han en radiostasjon som rapporterte tyske skipsbevegelser til de allierte styrkene. Hans innsats knyttet Helgeland til Storbritannia og utgjorde et sentralt bidrag til motstandsarbeidet (Ludvigsen, 2019).

Metodologi

Nordic Connections samlet lærere, elever, forskere og lokalsamfunn fra Unst (Shetland) og Onøy/Lurøy (Nord-Norge) vinter/vår 2022. Prosjektet bygget på en bærekraftdidaktisk forståelse av at lokalt forankrede problemstillinger, som den kalde krigens historie og marin forsøpling, har global relevans

(Scheie, 2021; Sinnes, 2020) og krever internasjonalt samarbeid. Prosjektet la til rette for digital samhandling mellom skoleklasser på små øyer (Figur 10.2).

Figur 10.2

Nettbasert kommunikasjon mellom elever, lærere, universitetsansatte og lokale aktører fra de ulike lokalsamfunnene. Presentasjon og diskusjon med Roxane Permar og Susan Timmins om Cold War Projects og det å vokse opp under den kalde krigen, hvordan barn håndterte trusselen, og om – og i så fall hvordan – det påvirket dem over tid.

Foto: Angela Fraser, 2022.

Øysamfunnene deler norrøn arv, geografisk isolasjon, havtilknytning og sterk stedstilhørighet.

Prosjektet hadde en interdisiplinær tilnærming forankret i bærekraftdidaktikk, og integrerte kunst og kulturarv, naturfag og teknologi for å undersøke øko- og sosiokulturelle bærekraftutfordringer. Tematikken er direkte relatert til prosjektledernes tidligere forsknings- og utviklingsarbeid (Permar

& Timmins, 2013; 2014; Stoll et al., 2025). Marin forsøpling er en hverdagsrealitet i begge samfunn og utgjorde dermed et sentralt bindeledd. Det samme gjelder sporene etter andre verdenskrig og den kalde krigen, representert ved radomen på Shetland og krigshistorien knyttet til Jonhøla på Lurøy. Russlands invasjon av Ukraina i 2021 aktualiserte temaene ytterligere, med økt elevuro over en ny atomtrussel.

Teoretisk er *Nordic Connections* forankret i økofenomenologi, med vekt på kroppslige, situerte og relasjonelle kunnskapsformer (Merleau-Ponty, 1962), og stedsbasert metodologi som inkluderer sosiokulturelle og historiske dimensjoner (Heidegger, 1962; Smith, 2007). Prosjektet bygger på en deltakende forskningsmetodologi (*participatory research*) (Fielding, 2001) der kunnskap utvikles i samarbeid med deltakerne og deres egne erfaringer av det undersøkte temaet. Tilnærmingen kan forstås i lys av intervensjonsforskning, der utvikling og implementering av tiltak skjer i tett samarbeid med deltakerne, med mål om både kunnskapsproduksjon og praktisk endring (Craig et al., 2008; Nielsen & Svensson, 2006). I kombinasjon med *Social Art Practice* (Ashton et al., 2021) etableres dermed en forskningsramme som både fremmer kritisk refleksjon og åpner for transformativ handling gjennom kunstneriske og kollektive prosesser.

Datainnsamlingen omfattet observasjon, dokumentasjon gjennom foto, lyd og video, visuelle kunstuttrykk, skriftlige refleksjoner samt bruk av digitale verktøy for samskaping. Resultatene baserer seg på de gjennomførte aktivitetene og prosessuelle og relasjonelle effekter knyttet til disse.

Resultater

Aktiviteter på Shetland

Radarkuppelen *RAF Remote Radar Head RRH Saxa Vord* ble utgangspunkt for det kreative arbeidet på Shetland. Elevene konstruerte en modell av radomen, som besto av trekantede, modulære flater som deltakerne brukte som plattformer for kreativt uttrykk og informasjonsdeling (Figur 10.3). Det tverrfaglige aspektet ble ytterligere løftet ved å kombinere matematikk og praktiske ferdigheter gjennom gruppearbeid.

I løpet av sommeren 2024 ble radomen flyttet til uteområdet ved *Unst Heritage Centre* for offentlig visning.

Figur 10.3

Elevene oppdaget viktigheten av nøyaktighet gjennom produksjon av mini-geodetiske kupler som forberedelse til bygging av en større kuppel som besøkende kunne gå inn i. Virtuell fremstilling av The Environment and Pollution-Dome.

Fotokollasj: Foto: Angela Fraser, 2022.

Gjennom prosjektet møttes deltakerne for å diskutere, utveksle kunnskap og bygge tverrkulturelle relasjoner. Forskere, lærere og lokale samarbeidspartnere møttes jevnlig via videokonferanse og kommuniserte gjennom e-post og en nettbasert plattform som tillot deling av innhold mellom forskere og lærere. En rekke onlinemøter var organisert av skolene, slik at elevene på tvers av øysamfunnene kunne møtes i digitale grupperom. Dette gjorde det mulig

for elevene å møte hver enkelt elev fra den andre skolen, og bidro også til at samtalene foregikk på engelsk.

De tverrgenerasjonelle samtalene rundt prosjektets tema «kald krig og nukleær trussel» involverte elever fra skolen på Shetland og medlemmer av lokalsamfunnet – hovedsakelig familiemedlemmer som på ulike måter hadde vært involvert i Royal Air Force som sivile under den kalde krigen. Samtalene ble tatt opp, transkribert, anonymisert og oversatt fra Shetlandsdialekt til engelsk. Gjennom samtalene fikk elevene innsikt i hvordan det føltes å leve på øya i denne perioden.

En profesjonell medieperson ga elevene opplæring i intervjuteknikk og ferdigheter innen lydopptak. I tillegg samarbeidet elevene med engelsklæreren for å lære mer generelt om den kalde krigens historie. De opprettet en *Cold War Wall* og inviterte lokale gjester til å snakke om historien til radomen ved Royal Air Force-basen på Saxa Vord.

Roxane Permar og Susan Timmins snakket med elevene fra Shetland om sitt samarbeid innen kunstprosjektet *Cold War Projects* (Permar & Timmins, 2013, 2014). De delte erfaringer om hvordan trusselen om atomkrig preget deres generasjon fra barndommen, og hvordan dette ble presentert som en imaginær krig, animert av bilder av atomangrep og forankret i de to supermaktenes motstridende ideologier.

Aktiviteter i Norge

Onøy/Lurøy oppvekstsenter satte seg inn i fortellingen *Lurøyaffæren* fra andre verdenskrig. Shetlandsøyene spilte en viktig rolle i denne operasjonen under krigen, kjent som *Shetland Bus*, eller på norsk *Shetlandsgjengen*. Dette var en hemmelig transportoperasjon der mennesker, våpen og ammunisjon ble fraktet med små fiskebåter fra de allierte styrkene til øyer langs Helgelandskysten (Howarth, 1952; Nikel, 2021).

Elevene på Onøy/Lurøy laget film om historien knyttet til stedet Jonhøla. Gjennom arbeidet delte de også erfaringer fra turen og besøket til Jonhøla. En kortversjon av filmen er tilgjengelig på nett og vises i *Prototype Geodesic Dome*.

Elevene gjennomførte også en ryddeaksjon i Borkvika, deres lokale strand, for å samle inn marint plastavfall. Plastmaterialet ble videre brukt til å lage visuelle uttrykk i form av kollasjer som en refleksjon over miljøproblemet (Figur 10.4). Kollasjene ble utstilt offentlig ved skolen og fungerte både

som kunstneriske uttrykk og som miljøpedagogiske verktøy som utfordret betrakterne til å reflektere over at disse dyrene ikke har noe annet valg enn å leve med vårt avfall – og til å tenke over hva vi selv kan gjøre for å hindre videre forurensning av havet.

Figur 10.4

Elevene laget bilder av dyr som finnes i Borkvika, deres lokale strand. På avstand fremstår uttrykkene som naturtro dyreskildringer, men ved nærmere ettersyn blir det tydelig at disse dyrene er laget av marint avfall samlet inn i Borkvika under elevenes feltbesøk. Denne todelte tilnærmingen, som kombinerer kognitiv og affektiv involvering, styrket elevenes økologiske bevissthet. Ved å berøre, sortere og transformere plastavfall internaliserte de de miljømessige konsekvensene av hverdagslige forbrukervalg.

Det ble også gjennomført fellesaktiviteter som samlet alle deltakerne. Artikkelforfatterne ledet en felles sesjon for deltakere fra Shetland og Norge

om marin forsøpling og mikroplast. Alle deltakerne laget tegninger som uttrykte sine tanker om temaet. Den teoretiske introduksjonen til utfordringene knyttet til marin forsøpling ble gjennomført samtidig via videokonferanse for elevene både på Onøy/Lurøy og på Unst. Dette la til rette for at elevene kunne bli kjent med hverandre.

Prototype Geodesic Dome – En «oppslukende» opplevelse

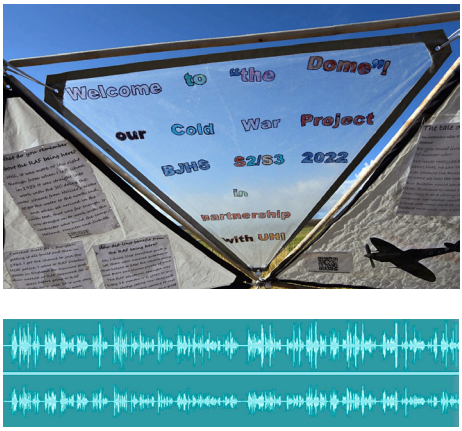
Prototype Geodesic Dome ble utviklet i samarbeid mellom spillspesialist Finlay MacDonald og kunstnerne Roxane Permar og Susan Timmins. Målet var å formidle prosjektet i et interaktivt digitalt format, der innhold skapt av deltakerne ble gjort tilgjengelig. Prototypen presenterte kunstverk produsert i workshopen om marint avfall, ledet av artikkelforfatterne for elever fra både Shetland og Norge. Lydopptak fra de tverrgenerasjonelle samtalene om historier fra Unst og en film fra feltbesøket til Borkvika og Johnhøla i Norge ble vist i domen.

Prototypen ble utviklet ved hjelp av *Unity games engine/C#* og fungerte som et virtuelt utstillingsrom der besøkende kunne bevege seg fritt i det digitale miljøet. Her kunne man lytte til video- og lydopptak samtidig som man betraktet kunstverk og fotografier presentert på to geodetiske kupler (Figur 10.5). De to kuplene var tematisk inndelt i henholdsvis «Den kalde krigen og folket» og «Miljø og forurensning».

Denne funksjonaliteten sikrer tilgjengelighet og brukervennlighet for et bredt publikum, og understreker prosjektets fokus på inkluderende formidling. Det interaktive elementet gir brukerne mulighet til å fordype seg i fortellingene i sitt eget tempo, og skaper en læringsopplevelse som er både personlig og engasjerende.

Figur 10.5

Den geodetiske kuppelen, laget av elever ved Baltasound Junior High School, ble stilt ut ved Unst Heritage Centre sommeren 2022. Opptakene fra de tverrgenerasjonelle samtalene styres av brukeren ved å interagere med podier i den virtuelle kuppelen, og kan startes og stoppes etter eget ønske. For brukere uten høyttalere, eller i stille omgivelser, er det i tillegg implementert teksting slik at innholdet kan leses direkte på skjermen.



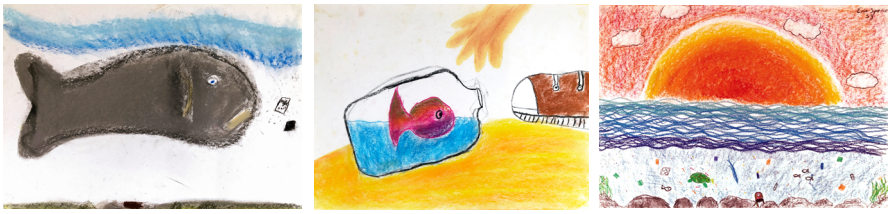
«…there were nearly the nuclear war when they geed ta Cuba. We were kind a faird den. We never sort a thought then that Saxa Vord would be attacked but it's only noo later in life that I'm realised that Saxa probably would a been attacked had da war turned out to be a war.» Willie Spence, interview by S2 pupil, Baltasound Junior High School

Foto: Angela Fraser, 2022.

Internasjonal forskerutveksling

Forskerne fra Nord universitet besøkte *Baltasound Junior High School* i juni 2022, og arbeidet sammen med elevene med å utforske utfordringer knyttet til plastforurensning i havet. Elevene deltok i diskusjoner og uttrykte sine tanker og erfaringer knyttet til marin forsøpling gjennom både diskusjoner og kunstneriske uttrykksformer (Figur 10.6).

Figur 10.6
Tegninger der marin forsøpling er del av uttrykket, laget av elever ved Baltasound Junior High School.



Fotokollasj, foto: Mette Gårdvik, 2023.

Denne prosessen gjorde det mulig for elevene å sette ord på egne følelser og reaksjoner knyttet til trusselen om plastforurensning, noe som utgjør en viktig del av undervisning om emosjonelt krevende og komplekse temaer innen utdanning for bærekraftig utvikling (Ojala, 2013, 2016; Stoll et al., 2025).

Elevene gjennomførte naturfaglige eksperimenter der de utforsket plast og mikroplast. Mikroplastpartikler fra kosmetikk og tekstiler havner i avløpsvann, og videre ut i elver og hav, hvor de inntas av dyreplankton og dermed introduseres i næringskjeden. Mikroplast inneholder giftige stoffer som tas opp i fisk og andre marine organismer som inngår i menneskers kosthold.

Elevene undersøkte mikroplast i kosmetikk og tannkrem ved hjelp av mikroskop, og lærte samtidig å bruke en app for å skanne produkter for innhold av mikroplast. I tillegg fikk de undervisning i kjemi om plast samt syntetiske og naturlige polymere stoffer, og de gjennomførte eksperimenter med ulike tekstiler for å identifisere hvilke materialer klærne var laget av.

Drøfting

Kreative læringsformer og Social Art Practice

Prosjektet viste hvordan kunstneriske uttrykk kan fungere som en inngang til komplekse og emosjonelt krevende dilemmaer. Elevenes tegninger, skulpturer

og multimediapresentasjoner transformerte innsamlet plastavfall til estetiske og narrative objekter, ladet med mening, historie og følelser. Slik ble avfallet både et konkret forskningsobjekt og et medium for refleksjon, i tråd med teorier om *Social Art Practice* som vektlegger prosess, deltakelse og dialog (Ashton et al., 2021; Frasz & Sidford, 2017; Kester, 2005, 2014).

Resultatene viste at elevene på Unst bygget geodetiske kupler som ble brukt til å stille ut digitale projeksjoner og filmer, mens elevene på Onøy/Lurøy laget kollasjer av innsamlet marint avfall. Kollasjene viste dyr som er rammet av forsøpling i det marine miljøet. Dette samsvarer med Trott og kolleger (2020) og Stoll og kolleger (2022, 2025), som viser at kunst kan fungere som en katalysator for kritisk refleksjon og som en inngang til samfunnsdialog. Publikum og lokalsamfunn responderte emosjonelt på utstillingene, noe som antyder at kunstens kollektive dimensjon ikke bare styrket elevenes opplevelse av myndiggjøring, men også etablerte en bredere diskurs om marin forsøpling.

Et særskilt innovativt trekk var de tverrgenerasjonelle historiene. Intervjuene med eldre i lokalsamfunnene knyttet sammen minner fra krig og den kalde krigen med nåtidige miljøutfordringer. Dette peker mot *Social Art Practice* sin dialogiske karakter (Helguera, 2011; Leeson, 2018), og viser hvordan kunst kan fungere som et kollektivt rom for å bearbeide økologiske og sosiale utfordringer.

Emosjonelle uttrykk og transformativ læring

Teorien om transformativ læring (Boström et al., 2024; Mezirow, 2009) fremhever hvordan desorienterende dilemmaer kan skape kritisk refleksjon og nye handlingsmønstre. I *Nordic Connections* ble slike dilemmaer tydelige når elever konfronterte plastforsøplingens omfang eller reflekterte over atomtrusler i lys av den kalde krigen. Resultatene viste at elevene uttrykte *øko-følelser* som angst, sorg, sinne og håp gjennom kunstneriske prosesser, noe som samsvarer med Ojala (2013, 2016) samt Stoll og kolleger (2022, 2025).

Underviserne benyttet metoder som affektiv kartlegging, loggføring og veiledede samtaler for å støtte elevene i å navigere i følelsene. Dermed ble kunstverkene emosjonelle uttrykk som forbandt indre erfaringer med offentlig diskurs. Denne koblingen mellom emosjon og refleksjon peker mot en konfluent pedagogikk (Dahl & Østern, 2019; Fuglestad, 1981), hvor både kognitive, kroppslige og emosjonelle dimensjoner integreres.

Kunstens rolle som katalysator for transformativ læring ble særlig tydelig i de visuelle uttrykkene fra strandryddingen i Borkvika. Dyrekollasjene av marint avfall gjorde økologisk skade synlig, men ga samtidig rom for håp og kollektiv handlekraft. Dette bekrefter funn fra Stoll og kolleger (2025) om at *Community Art* og *Eco Art* (Eisner, 2002) kan gi unge en plattform for å bearbeide følelser, utvikle empati og forestille seg alternative framtider.

Stedsbasert og kroppslig læring

Nordic Connections bygget på steds- og landbaserte læringsformer (Anderson et al., 2017; Jordet, 2010; Sørmo et al., 2019), hvor landskapet forstås som et levende arkiv med kunnskap og minner. Resultatene viste at Borkvika og Saxa Vord ikke bare fungerte som læringsarenaer, men som materialiserte uttrykk for henholdsvis plastforurensning og angst for krig. Ved å samle, sortere og transformere plastavfall fikk elevene en kroppslig og taktil erfaring av økologiske problemer. Dette understøtter Spínola (2021) sitt argument om at undervisning må forankres i lokalsamfunnets kultur og landskap for å skape mening.

Den kroppslige dimensjonen var avgjørende: Elevene var fysisk og mentalt aktive i prosessen med å bygge skulpturer, bære avfall og delta i feltarbeid. Forskning peker på at slike kroppsliggjorte erfaringer kan styrke både økologisk bevissthet og emosjonell læring (Spinola, 2021; Stoll et al., 2022). I *Nordic Connection* ble dette forsterket av den sosiale konteksten: lokalsamfunn, forskere og lærere deltok aktivt og bidro med ulike perspektiver.

Dermed fremstår prosjektet som et eksempel på hvordan stedsbasert og kroppslig læring kan åpne for transformativt engasjement, hvor elever utvikler både økologisk sorg, håp og ansvarsfølelse (Ojala, 2013, 2016).

Digital og transnasjonal læring

En sentral del av *Nordic Connections* var den digitale samhandlingen mellom Onøy/Lurøy og Unst, to små øysamfunn preget av geografisk isolasjon og tette bånd mellom natur, kultur og hverdagsliv. For disse elevene, som vokser opp i rurale lokalsamfunn der både muligheter og begrensninger formes av avstanden til urbane sentra, ble de digitale møtene en arena for å overskride geografiske barrierer. Dette samsvarer med Trott og kolleger (2020), som understreker at

ungdoms engasjement i bærekraft må organiseres nedenfra og opp, men samtidig åpne for transnasjonale perspektiver (Jokela & Härkönen, 2021). Resultatene viste at elevene opplevde den digitale kommunikasjonen som meningsfull og spennende: De var ivrige, samarbeidet om felles prosjekter, delte erfaringer fra sine lokalsamfunn og oppdaget paralleller mellom øysamfunnenes utfordringer og muligheter. Samtidig styrket de sine engelskspråklige ferdigheter gjennom behovet for å uttrykke seg på tvers av språk- og kulturgrenser.

Når elevene beskrev gleden ved å motta hilsninger fra Shetland eller å stille ut kunstverk i fellesskap, ble det tydelig at prosjektet skapte en følelse av fellesskap og gjensidig forståelse på tvers av grenser. Slik ble *Nordic Connections* et eksempel på hvordan stedsbasert læring i rurale kontekster kan kombineres med digitale og transnasjonale dimensjoner for å utvikle handlingskompetanse i en globalisert virkelighet, samtidig som lokal tilhørighet ble bekreftet og styrket.

Nordic Connections realiserte en helhetlig læringsmodell som kombinerte steds- og landbasert læring, transformativ læring og *Social Art Practice*. Resultatene demonstrerer hvordan estetiske prosesser, affektive erfaringer og kroppslig deltakelse skapte både personlig mening og kollektiv bevissthet. Prosjektet ga elevene verktøy til å forstå, uttrykke og handle i møte med komplekse bærekraftsutfordringer – og plasserer seg dermed innenfor nyere pedagogiske tradisjoner som ser natur, kultur og samfunn som samskapt (Spínola, 2021; Trott et al., 2020).

Konklusjon

Nordic Connections viser at elevsamarbeid på tvers av fag og landegrenser kan styrke både erfaringsutveksling og lokalt arbeid med bærekraft i rurale nordområder. Gjennom å koble sammen øysamfunnene Unst på Shetland og Onøy/Lurøy i Nord-Norge ble det etablert læringsprosesser som forente lokale erfaringer med globale perspektiver.

På Unst fungerte radomen som en inngang til å diskutere geopolitikk og historiske maktforhold, mens plastforsøpling langs kysten konkretiserte samtidens miljøkrise. På Onøy/Lurøy inngikk marint avfall i en art-science-integrert

tverrfaglig setting, sammen med krigshistorien om Lurøyaffæren. I begge lokalsamfunn ble kunstneriske og kroppslige prosesser en vei til å transformere miljøutfordringer til personlig meningsfulle erfaringer og samhandling.

Gjennom erfaringsdeling oppdaget elevene at deres rurale kontekster deler både sårbarhet og ressurser. Samtidig bidro den tverrgenerasjonelle dialogen til å forankre bærekraftutfordringene i en historisk og sosial sammenheng. Dermed ble natur, kultur og samfunn forstått som gjensidig samskapte, også i en internasjonal kontekst. Slike tilnærminger har potensial til å styrke en transformativ bærekraftdidaktikk og utruste ungdom til å møte miljømessige og samfunnsmessige utfordringer på kreative og kritiske måter.

Prosjektet viser at når elever får møte bærekraftsutfordringer i sine egne landskap og samtidig speile seg i erfaringer fra andre steder, kan transformative læringsprosesser som rommer både kognitive, emosjonelle og kroppslige dimensjoner, igangsettes. Slik kan unge menneskers handlingskompetanse og deres evne til å se lokale og rurale utfordringer som del av en større global sammenheng styrkes.

Elevene og lærerne hadde sterke ønsker om å videreføre prosjektet og møtes fysisk i de respektive lokalmiljøene. Vi erfarer imidlertid at rigide økonomiske og administrative rammer, både kommunalt og i UHR-sektoren, gjør det vanskelig å realisere lærer- og elevutveksling. Det finnes få eller ingen stiftelser eller økonomiske insentiver som støtter slike aktiviteter på grunnskolenivå i det rurale Norge.

Prosjektet ble utviklet og gjennomført med støtte fra den skotske regjeringens *Arctic Connections Fund*, University of the Arctic og Nord universitet.

Referanser

Albrecht, G., Sartore, G. M., Connor, L., Higginbotham, N., Freeman, S., Kelly, B., Stain, H., Tonna, A. & Pollard, G. (2007). Solastalgia: the distress caused by environmental change. *Australasian psychiatry: bulletin of Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists*, *15*(1_suppl.), 95–98.

Anderson, D., Comay, J. & Chiarotto, L. (2017). *Natural curiosity: A resource for educators: Considering Indigenous perspectives in children's environmental inquiry* (2. utg.). The Laboratory School, Dr. Eric Jackman Institute of Child Study.

Ashton, J., Barron, A. & Pottinger, L. (2021). Social practice art as research. I A. Barron, A. L. Browne, U. Ehgartner, S. M. Hall, L. Pottinger & J. Ritson (Red.), *Methods for change: Impactful social science methodologies for 21st century problems* (s. 124–132). Aspect and The University of Manchester. https://aspect.ac.uk/resources/research-method-social-practice-art-as-research/

Boström, M., Ojala, M. & Öhman, J. (2024). Transformative learning. I C. Overdevest (Red.), *Elgar encyclopedia of environmental sociology* (s. 550–556). Edward Elgar. https://doi.org/10.4337/9781803921044.ch97

Comtesse, H., Ertl, V., Hengst, S. M. C., Rosner, R. & Smid, G. E. (2021). Ecological grief as a response to environmental change: A mental health risk or functional response? *International journal of environmental research and public health*, *18*(2), 734. https://doi.org/10.3390/ijerph18020734

Craig, P., Dieppe, P., Macintyre, S., Michie, S., Nazareth, I. & Petticrew, M. (2008). Developing and evaluating complex interventions: the new Medical Research Council guidance. *BMJ*, *337*, a1655.

Crawford, J. (2011, juli 25). *Scotland – what makes one lonely bus shelter on Unst famous the world over?* BBC. https://www.bbc.co.uk/scotland/arts/what_makes_one_lonely_bus_shelter_on_unst_famous_the_world_over.shtml

Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39–56). Universitetsforlaget.

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. *Journal of Curriculum Studies*, *34*(2), 111–126. https://doi.org/10.1080/00220270110067483

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, *2*(2), 123–141. https://doi.org/10.1023/A:1017949213447

Ford, J., Pearce, T., Canosa, I. & Harper, S. (2021). The rapidly changing Arctic and its societal implications. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change.*, *12*(6). https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wcc.735

Frasz, A. & Sidford, H. (2017). *Mapping the landscape of socially engaged artistic practice*. Helicon Collaborative. https://icasc.ca/resource/mapping-the-landscape-of-socially-engaged-artistic-practice-report/

Fuglestad, O. L. (1981). *Om konfluent pedagogikk: undervisning og læring*. Didakta.

Geodesic domes. (2023, mars 23). Blender Manual. https://docs.blender.org/manual/en/latest/addons/add_mesh/geodesic_domes.html

Gårdvik, M., Stoll, K. & Sørmo, W. (2021). Education for sustainable development in the Arctic: Experiences from a marine debris project. I T. Jokela & G. Coutts (Red.), *Relate North: Distances* (s. 152–174). InSEA.

Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Blackwell. https://www.wiley.com/en-us/Being+and+Time-p-9780631185097

Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. Jorge Pinto Books Inc.

Howarth, D. A. (1952). *The Shetland Bus: A WWII epic of escape, survival, and adventure* (2. utg.). Shetland Times Ltd.

Hwang, A. (2018). Online and hybrid learning. *Journal of Management Education*, *42*(4), 557–563. https://doi.org/10.1177/1052562918777550

Ingold, T. & Kurttila, T. (2000). Perceiving the environment in Finnish Lapland. *Body & Society*, *6*(3–4), 183–196. https://doi.org/10.1177/1357034X00006003010

IPBES. (2019). *Global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the intergovernmental science-policy platform on biodiversity and ecosystem services*. IPBES Secretariat. https://doi.org/10.5281/zenodo.3831673

Jennings, A. (2021). Shetland's Norse identity: «Da Norn is lang gien, but hit's left a waageng.». I K. Burnett (Red.), *Scotland and islandness: Explorations in community, economy and culture*. Peter Lang.

Jokela, T. & Härkönen, E. (2021). Living in the landscape in the time of COVID-19. I T. Jokela & G. Coutts (Red.), *Relate North: Distances* (s. 178–198). https://doi.org/10.24981/2021-RND

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom.* Cappelen Damm Akademisk.

Kester, G. H. (2005). Conversation pieces: The role of dialogue in socially-engaged art. I Z. Kucor & S. Leung (Red.), *Theory in contemporary art since 1985* (s. 1531–1565). Blackwell Publishers.

Kester, G. H. (2014). Art and answerability in Jay Koh's work. Foreword. I J. Koh (Red.), *Art-led participatory processes: Dialogue and subjectivity within performances in the everyday* (s. 1–6). Academy of Fine Arts, University of the Arts Helsinki.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Leeson, L. (2018). *Art, process, change: Inside a socially situated practice.* Routledge.

Ludvigsen, T. E. (2019, desember 14). *Lurøyaffæren*. Helgetur. https://helgetur.net/2019/12/14/onoya/?utm_source=chatgpt.com

McDonald, M. (2023). *Indigenous land-based education in theory and practice* [Special Report 2, 2023 -1]. Yellowhead Institute Land Based Education. https://yellowheadinstitute.org/land-based-education/

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge.

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists – in their own words* (s. 901–905). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203870426/contemporary-theories-learning-knud-illeris

Nielsen, K. A. & Svensson, L. (Red.). (2006). *Action and interactive research: Beyond practice and theory*. Shaker Publishing.

Nikel, D. (2021). *The story of the shetland bus.* Life in Norway. https://www.lifeinnorway.net/shetland-bus/

Ojala, M. (2013). Emotional awareness: On the importance of including emotional aspects in education for sustainable development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development*, *7*(2), 167–182. https://doi.org/10.1177/0973408214526488

Ojala, M. (2016). Facing anxiety in climate change education: From therapeutic practice to hope and action. *Canadian Journal of Environmental Education*, *21*, 41–56. https://www.researchgate.net/publication/317647870

Permar, R. & Timmins, S. (2013). *Artists working in Shetland. Cold War projects*. https://www.coldwarprojects.com/

Permar, R. & Timmins, S. (2014). Art and engagement with the Cold War in Shetland. I T. Jokela & G. Coutts (Red.), *Relate North: Engagement, art and representation* (s. 34–58). Lapland University Press.

Scheie, E. & Stormholt, S. (2019). «The Sustainable Backpack»: Exploring possibilities in education for sustainable development through a nationwide professional development program. *Acta Didactica Norge*, *13*(2), 1–22. https://doi.org/10.5617/adno.6473

Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk!: hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* (1. utg.). Gyldendal.

Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Smith, G. A. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, *13*(2), 189–207. https://doi.org/10.1080/13504620701285180

Spínola, H. (2021). Environmental culture and education: A new conceptual framework. *Creative Education, 12*, 983–998. https://doi.org/10.4236/ce.2021.125072

Stoll, K., Gårdvik, M. & Sørmo, W. (2022). The role of the arts and crafts subject in education for sustainable development. *Acta Didactica Norden*, *16*(1), 6. https://doi.org/10.5617/adno.8429

Stoll, K., Sørmo, W. & Gårdvik, M. (2025). Art based inquiry of marine debris in education for sustainability. I P. Leavy (Red.), *Handbook of Arts-Based Research.* (2. utg., s. 461–477). The Guilford Press.

Sørmo, W., Stoll, K. & Kjelen, H. (2019). Stedsbasert læring [Place-based learning]. Västerbottens museum och skribenterna (Red.), *Kulturlandskapet som undervisningsarena* (part 2, s. 101–117). Västerbottens museum. https://www.vbm.se/barn-skola/ny-bok-kulturlandskapet-som-undervisningsarena/

Trott, C. D., Even, T. L. & Frame, S. M. (2020). Merging the arts and sciences for collaborative sustainability action: A methodological framework. *Sustainability Science, 15*, 1067–1085. https://doi.org/10.1007/s11625-020-00798-7

van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy.* (2. utg.). Althouse Press.

Waite, S. (2013). Knowing your place in the world': How place and culture support and obstruct educational aims. *Cambridge Journal of Education*, *43*(4), 413–433. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.792787

Wildcat, M., McDonald, M., Irlbacher-Fox, S. & Coulthard, G. (2014). Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, *3*(3), IX–V. https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22248

WWF. (2022). *Living Planet Report 2022: Building a nature-positive society*. WWF International.

Yemini, M., Engel, L. & Ben Simon, A. (2025). Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review*, *77*(2), 640–660. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260

Lund, S. (2026). Rurala rektorers förutsättningar att leda utbildning: Utvecklandet av adaptivt ledarskap genom rektorsnätverk. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 275–296). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840511

11

Rurala rektorers förutsättningar att leda utbildning

Utvecklandet av adaptivt ledarskap genom rektorsnätverk

Sandra Lund

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammanfattning: I Sverige arbetar rektorer i små skolor nära lärare, föräldrar och lokalsamhället, men saknar ofta sammanhang för professionellt lärande. Nätverk för skolledare i rurala miljöer kan främja likvärdig utbildning. Ett rektorsnätverk för små utbildningsenheter undersöks här utifrån adaptivt ledarskap, där distans till verksamheten och ledarens roll i att skapa förutsättningar för lärande betonas. Genom två fall – fjärrundervisning i moderna språk och mentorskap mellan rektorer – studeras hur nätverk stödjer adaptivt ledarskap. Resultatet visar att rektorsnätverket bidrar till rektorers adaptiva ledarskap och en ökad kvalitet på utbildningen för barn och elever i små rurala skolor och förskolor.

Nyckelord: Likvärdighet, glesbygd, ledarskap, professionellt lärande

Abstract: In Sweden, headteachers in small schools work closely with teachers, parents and the local community, but often lack opportunities for professional development. Networks for school leaders in rural areas can promote educational equity. This study examines a headteachers' network for small educational units from the perspective of adaptive leadership, emphasising the leader's distance from day-to-day operations and their role in creating conditions for learning. Through two case studies – distance learning in modern languages and mentoring between headteachers – the study examines how networks support adaptive leadership. The results show that the headteachers' network contributes to adaptive leadership and to improved quality of education for children and pupils in small rural schools and preschools.

Keywords: Equality, rural areas, leadership, professional learning.

Inledning

Kapitlet ger kunskap om rektorer som leder små skolor och förskolor i glest befolkade orter. I Sverige görs ingen skillnad på rektorer för olika utbildningsformer. Svenska rektorer är ansvariga för utbildningen av barn i förskolor samt elever i grundskolor, anpassade grundskolor, fritidshem, gymnasieskolor, anpassade gymnasieskolor, vuxenutbildning och sameskolan. Rektorer i rurala områden kan ha ansvar för både stora och små skolor, fritidshem och förskolor. En tredjedel av Sveriges kommunala grundskolor och hälften av Sveriges friskolor har färre än 100 elever, vilket är små skolor i ett internationellt perspektiv (OECD, 2015). Dessutom har 10 % av Sveriges skolor 49 eller färre elever, och av dessa skolor är 69 % kommunala (Skolverket, 2022). Dessa siffror illustrerar att skolor med lågt elevantal är relativt vanliga i en svensk kontext.

Kontexten där barn och elever får sin utbildning har inverkan på rektorskapets utformning (Hallinger, 2018). Kontexten kan sägas bestå av olika förutsättningar, och en ofta förbisedd förutsättning är plats och utbildningsenhetens storlek, medan socioekonomiska faktorer i upptagningsområdet ofta lyfts fram. Detta blir tydligt i de studier Lund (2023, 2025) presenterar, där unika förutsättningar med långa pendlingsavstånd för barn, elever och vuxna påverkar både ledarskap och möjligheter till professionellt lärande för rektorer och pedagoger. Ett sätt att stärka professioner i små utbildningsenheter är att skapa nationella och internationella rektorsnätverk (Lund & Karlberg-Granlund, 2023).

Svensk utbildning har idag ett decentraliserat huvudmannaskap, där kommuner och fristående utbildningsaktörer erhåller medel från stat och kommun via elevpeng. Skolornas finansiering är anpassad efter antalet elever, vilket innebär att en viss summa pengar följer eleven till den skola föräldrarna väljer (Lundahl, 2016). Detta leder till att elever betraktas som marknadsenheter och skolor med få marknadsenheter får begränsade ekonomiska resurser (Cedering & Wihlborg, 2020; Dovemark, 2017; Dovemark & Lundström, 2017). När skolor inte längre är ekonomiskt hållbara tvingas de till nedläggning (Cedering & Wihlborg, 2020). Decentraliseringen av huvudmannaskapet har möjliggjort för privata aktörer att ta över som skolhuvudman när kommunen inte längre vill ha ansvar för en enhet (Dovemark & Lundström, 2017). Beach och Öhrn framhåller att samtidens utbildningspolitiska förändringar, med decentralisering och konkurrens, ”inte gynnar landsbygdens unga” (Beach

& Öhrn, 2021, s. 66), utan snarare förstärker redan existerande ojämlikheter mellan urbana och rurala utbildningsmiljöer.

Det som däremot inte framträder i forskningen är det argument som politikerna Carl Bildt och Beatrice Ask använde i sin proposition för friskolereformen (Regeringen, 1991). De beskrev friskolan som en möjlig ersättare för kommunala skolor som hotades av nedläggning, vilket har försvunnit helt ur forsknings- och mediediskursen. Kommunerna har emellertid veto när det gäller att bevilja eller neka ett kooperativ eller företag att starta en friskola eller friförskola inom kommunen, vilket i praktiken bidrar till skolnedläggningar snarare än till att kooperativ bildas.

Skolnedläggningarna leder till ökade avstånd mellan skolor, vilket i sin tur innebär att rektorer får långa resvägar mellan de skolor de ansvarar för (Lund, 2025; Pettersson & Näsström, 2017; Åberg-Bengtsson, 2009). Avstånden mellan skolenheterna påverkar rektorernas vardag, då en stor del av arbetstiden går åt till resande, vilket kan orsaka stress och minska tiden för pedagogiska samtal (Lund, 2025; Pettersson, 2017; Åberg-Bengtsson, 2009). En tendens i Sverige är att ett decentraliserat huvudmannaskap för skolan bidrar till ett professionellt avstånd mellan bland annat rektorer och lärare, eftersom professionerna skiljer sig alltmer åt vad gäller uppdrag och kunskapsbas. Rektorer har arbetsgivaransvar och är lönesättande chef i ett system med individuell lönesättning (Brante, 2014; Jarl, 2013; Jarl et al., 2012; Lindberg et al., 2015; Ludvigsson, 2009; Nordin, 2014). I dagsläget behöver svenska rektorer inte vara utbildade lärare, utan kan komma från andra delar av arbetslivet, med det enda kravet att rektorn ska ha pedagogisk insikt.

Utifrån ovanstående och med tanke på en likvärdig utbildning för samtliga barn och elever behöver forskare och ansvariga för utbildning arbeta för att finna lösningar som överbryggar de geografiska avstånden och begränsningen i antalet kollegor för rektorer, lärare och förskolelärare. Ett sätt att göra detta är genom rektorsnätverk. Rektorer behöver sammanhang där de kan utveckla sin profession tillsammans med andra rektorer (Sahlin, 2025). Rurala rektorer har varierande tillgång till professionsutveckling anpassad till deras kontext. Lund och Jaldemark (2024) beskriver hur digitala möten möjliggör kontinuitet, medan fysiska träffar stärker känslan för plats och relationer – något särskilt betydelsefullt i rurala kulturer. Under Höstterminen 2023 startade Mittuniversitetet, på uppdrag av Skolverket, ett rektorsnätverk för rektorer i små utbildningsenheter. Syftet med rektorsnätverket är att bidra till likvärdig

utbildning över landet. Detta görs dels genom att synliggöra gemensamma utmaningar och möjligheter i små skolor och förskolor, för att på sikt utveckla en likvärdig utbildning över landet. Dessutom avser nätverkets deltagare att sprida kunskap om de små enheternas specifika förutsättningar. Dilemman som lyftes under nätverken kan uppfattas som komplexa, så kallade adaptiva dilemman. Adaptiva dilemman skiljer sig från tekniska dilemman genom att tekniska problem kan lösas genom att sammanfoga tidigare erfarenheter, medan Adaptiva problem kräver mer kreativa lösningar, vilket kan utvecklas genom ett adaptivt ledarskap (Heifetz et al., 2009).

Syftet med detta kapitel är således att utveckla kunskap om förutsättningar för rektorer i små skolor samt hur rektorsnätverk kan möjliggöra adaptivt ledarskap hos rektorer, vilket i sin tur kan bidra till ökad likvärdig utbildning för barn och elever. För att arbeta mot detta syfte har följande forskningsfråga använts: *Hur möjliggör rektorsnätverk utvecklandet av adaptivt ledarskap hos rektorer i små rurala skolor och förskolor?*

Teori

För att förstå vad som sker i rektorsnätverket och den data som producerats i relation till detta, men också hur det som görs inom ramen för rektorsnätverket får betydelse för likvärdig utbildning, har data analyserats med hjälp av kategorier inom *adaptivt ledarskap* som beskrivs här nedan. Detta ramverk utgår från ett följarbaserat perspektiv på ledarskap, där ledarskap inte ägs av en person, utan ledare och följare i en kontext är gemensamt skapare av ledarskap. Ledarskapet beskrivs som ledarens görande, vilket möjliggör utvecklat handlande för följare (Northouse, 2018). Ramverket har vuxit fram ur narrativa studier och alltså inte några storskaliga studier, vilket gör det lämpligt att använda vidare mot utsagor som i föreliggande studie. Det belyser medarbetares önskan om trygghet, stabilitet och lösningar från sina rektorer, men att rektorer behöver hålla distans, ställa känsliga och ibland hårda frågor samt föra medarbetare ut ur bekvämlighetszoner (Heifetz & Laurie, 1997).

Adaptivt ledarskap särskiljer ledarskap från position; det innebär att ledare inte definieras utifrån sitt yrke, utan utifrån sina handlingar. teorin om

adaptivt ledarskap betonar att dilemman behöver identifieras som tekniska, adaptiva eller en kombination av båda. Tekniska utmaningar är sådana som hanteras i vardagen och som ledaren kan lösa på ett rutinmässigt sätt. Adaptiva bekymmer kräver däremot ett visst mått av lärande för att lösas och är mer komplexa än de tekniska utmaningarna (Heifetz et al., 2009). Beroende på om utmaningarna är tekniska, adaptiva eller både och, bör de hanteras på olika sätt, och ett adaptivt ledarskap är särskilt inriktat på att hantera adaptiva utmaningar. Tidigare studier (Lund, 2023, 2025) visar att rektorer i små utbildningsenheter dagligen ställs inför komplexa utmaningar, eftersom de flesta system och policys är utformade för större skolor och förskolor. Därför är adaptivt ledarskap en lämplig teori för att förstå rurala rektorers arbete. De ovan nämnda görandena används för att belysa nätverkets betydelse för utvecklandet av adaptivt ledarskap.

Teorin beskriver sex olika göranden som är centrala för att hantera adaptiva utmaningar och därmed utveckla ett adaptivt ledarskap. Dessa sex göranden sammanfattas enligt följande: (1) ställa sig på balkongen; (2) identifiera adaptiva utmaningar; (3) hantera oro; (4) hålla fokus; (5) återge arbete till folket; (6) skydda röster underifrån (Northouse, 2018). Dessa beskrivs mer utförligt nedan. Genom att skapa distans till verksamheten och betrakta den ovanifrån, som från en balkong, kan relationer och förutsättningar ses ur ett nytt perspektiv. Denna distans är avgörande för att kunna identifiera adaptiva utmaningar, till skillnad från tekniska utmaningar som kan lösas rutinmässigt. Vid adaptiva utmaningar uppstår ofta oro, men denna oro får inte styra över syftet med förändringen eller påverka den eventuella lösningen. Både ledares och följares oro behöver bemötas och hanteras. I en decentraliserad styrning är det viktigt att beslut fattas av dem som ska realisera beslutet, vilket har framträtt tydligt i tidigare studier (Lund, 2023). Ledaren behöver vaka över att både ledare och följare håller fokus, även om arbetet utförs av följarna, eftersom de har god insyn i vad som behöver göras. Den sista punkten handlar om att värna om minoriteter. Lund (2023) beskriver att ledare behöver vara *projektbevakare* som ser till att syftet med exempelvis ett möte hålls och inte förändras efter majoritetens önskan, där minoritetens talan riskerar att omintetgöras. Inom adaptivt ledarskap har Heifetz och kolleger (2009) betonat att ledaren behöver uppmärksamma minoriteter för att göra deras röster hörda.

Metod

Detta avsnitt inleds med en beskrivning av det nätverk där empiri har skapats. Den exakta betydelsen av ett rektorsnätverk för en likvärdig utbildning över landet är svår att mäta, eftersom det är utmanande att isolera kausala samband och kvantifiera likvärdighet. Därför är det inte syftet med denna studie; det närmaste forskare kan komma en förståelse av hur undervisning blir likvärdig är genom att beskriva professionsutveckling och rektorernas förståelse av sitt uppdrag.

Nätverk för rektorer i små utbildningsenheter

I denna studie utgör nätverket kontexten för professionsutveckling, men det är även en del av både studieobjekt och kunskapsobjekt, eftersom jag försöker förstå nätverkets betydelse för det adaptiva ledarskapet. Nätverket omfattar cirka 30 rektorer från hela landet och kombinerar digitala månadsträffar med två fysiska möten per år. För att avgränsa deltagarantalet i rektorsnätverket och för att nätverket ska gynna dem som annars är i minoritet, har en avgränsning gjorts utifrån att undervisning i skolan sker i åldersintegrerade klasser på grund av lågt elev- eller barnantal i upptagningsområdet. Med skola avses både grundskola och gymnasieskola. På liknande sätt avgränsas små förskolor till att omfatta en eller två avdelningar.

Jag har fungerat som moderator för nätverket i sin helhet, men rektorerna har styrt innehåll och agenda utifrån sina behov. Att jag som forskare både leder och deltar innebär en maktposition i relation till deltagarna, vilket är viktigt att beakta vid tolkning av resultatet. Som Raelin (2017) påpekar är sociala rum präglade av maktrelationer, där vissa röster tystas eller utesluts: det handlar inte bara om vad som sägs, utan också om vad som lämnas osagt eller ohört; om vem som inkluderas och inte; och om de sociala interaktioner som främjar eller utesluter deltagande i ledarskap (Raelin, 2017, s. 217, författarens översättning). Det som uttrycks i samtalen speglar därför inte nödvändigtvis det som faktiskt sker i praktiken, och vissa erfarenheter från skolorna kan ha förblivit utanför samtalet.

Innehållet i träffarna har formats av deltagarnas önskemål och omfattat både erfarenhetsutbyte och föreläsningar av inbjudna experter. De ämnen som behandlats inkluderar systematiskt kvalitetsarbete, fjärrundervisning, elevhälsa,

samverkan med socialtjänst samt akuta ledarskapsdilemman. För att förstå nätverkets betydelse har jag under två år deltagit som moderator och facilitator vid träffarna – 18 digitala träffar och två fysiska internat – och genomfört intervjuer med deltagare. Vid de fysiska träffarna har vi ibland samåkt, vilket lett till spontana samtal som också inkluderats i materialet. Detta har bidragit till att förstå vad som sker med rektorer i små skolor och förskolor, att skapa goda relationer inför intervjuerna och att få en förförståelse inför intervjuerna. Endast intervjuerna har spelats in och transkriberats, medan de deltagande observationerna har dokumenterats genom skriftliga reflektioner under och efter både digitala och fysiska träffar. I denna studie utgör de transkriberade intervjuerna det huvudsakliga dataunderlaget, medan de skriftliga reflektionerna har fungerat som kontextförståelse och stöd för intervjuerna.

Observationer kan upplevas som störande av deltagarna, men de är tidsmässigt mer skonsamma mot fältet än exempelvis intervjuer (Walford, 2007). Observationer kan genomföras med olika grader av deltagande, men ”för att förstå meningen med vad som görs och sägs krävs ofta en relation och kommunikation med dem som studeras” (Aspers, 2007, s. 111). I observationer framkommer ofta mer information om vad som verkligen sker än i intervjuer (McDonald et al., 2014; van der Waal, 2009). Deltagande observationer möjliggör avslappnade samtal, vilket Hammersley och Atkinson (2007) beskriver som spontana intervjuer. Utöver dessa spontana intervjuer har två semistrukturerade intervjuer med öppna frågor genomförts med deltagare i nätverket, utifrån de två olika exempel på samarbeten som vuxit fram genom rektorsnätverket. Intervjuerna har berört hur rektorsnätverket har bidragit, eller inte bidragit, till skolutveckling i deras verksamheter. De genomfördes med deltagare som varit med från nätverkets början och ägde rum två år efter nätverket startats. Intervjuerna har spelats in och transkriberats.

Analys

Analysen har genomförts med adaptivt ledarskap som analytiskt ramverk, med syftet att förstå hur rektorsnätverket bidrar till att utveckla rektorernas ledarskapspraktik i relation till komplexa utmaningar i små skolor och förskolor. Utgångspunkten för analysen är att ledarskap inte betraktas som knutet till en formell position, utan som något som skapas i handling och i relation mellan ledare och följare i en specifik kontext. Analysen har därför

fokuserat på göranden snarare än roller, och på hur dessa göranden möjliggör eller begränsar utvecklat handlande hos medarbetarna.

I det första steget lästes intervjutranskriptionerna flera gånger för att skapa en helhetsförståelse av materialet och av de sammanhang där utsagorna formulerats. De skriftliga fältanteckningarna från de deltagande observationerna fungerade som stöd för kontextualisering och för att pröva tolkningar av det intervjubaserade materialet. Därefter analyserades materialet mer systematiskt med hjälp av de sex kategorier som beskrivs inom adaptivt ledarskap. Utsagor och händelser sorterades utifrån i vilken mån de kunde förstås som uttryck för att ställa sig på balkongen, identifiera adaptiva utmaningar, hantera oro, hålla fokus, återge arbete till folket eller skydda röster underifrån. Dessa kategorier användes inte som fasta koder, utan snarare som analytiska linser genom vilka materialet kunde förstås och problematiseras. Analysen har därmed inte enbart fokuserat på vad rektorerna gör, utan också på hur de genom samtal, reflektion och gemensam problemlösning utvecklar en ökad medvetenhet om vilka utmaningar som kräver lärande snarare än snabba lösningar. I detta sammanhang har nätverket analyserats som en möjliggörande struktur för att skapa den nödvändiga distansen till den egna praktiken som krävs för att kunna identifiera adaptiva utmaningar.

Eftersom jag som forskare även haft rollen som moderator och facilitator för nätverket har analysen präglats av en kontinuerlig reflexivitet. Tolkningarna har prövats mot min egen position i fältet och mot en medvetenhet om de maktrelationer som kan påverka vad som uttrycks i intervjuer och samtal. Analysen ska därför inte förstås som en direkt spegling av rektorernas praktik, utan som en tolkning av hur rektorerna tillskriver mening åt sitt ledarskap och nätverkets betydelse för deras professionsutveckling. Genom att analysera dessa meningsskapande processer med stöd i adaptivt ledarskap har studien synliggjort hur nätverket bidrar till utvecklingen av ledarskapspraktiker som är anpassade till de komplexa och kontextbundna villkor som präglar små skolor och förskolor.

Resultat

Resultatet presenteras i tre delar. den första delen är en kontextbeskrivning som utgår från de reflektionsprotokoll jag använt efter varje träff, samt från

utvärderingar av olika nätverksträffar. Den andra och tredje delen behandlar de intervjuer som genomförts, där specifika oväntade utmaningar som rektorer hanterat under nätverkets gång står i fokus. Intervjuerna utgör grunden för analysen då de är transkriberade, medan fältanteckningar fungerar som kontextbeskrivningar och stödjer analysen av intervjuerna.

Rektorsnätverkets betydelse för rektorers ledningspraktik

Rektorerna beskriver att rektorsnätverket har gett dem styrka och mod genom att ta del av andras hantering av liknande utmaningar och dilemman, något de upplever att de saknar i den ordinarie verksamheten. Rektorer i kommunala verksamheter har ofta fler kollegor att samtala med, men dessa arbetar ofta på större skolor och förskolor och kan därför inte alltid bistå med lösningar på dilemman som uppstår i mindre enheter. Rektorer i enskild verksamhet, såsom friskolor eller friförskolor, har närhet till sina anställda som förstår dilemman med litenheten, men saknar förståelsen för rektorsuppdraget. Trots dessa skillnader i förutsättningar beskriver rektorerna att de har gemensamma problem och att det är viktigt att synliggöra den vardag de möter, där de måste anpassa sig efter skolskjutsar, lärare med olika behörigheter och nya krav på extra studietid för vissa elever. Statliga reformer, såsom undervisning i moderna språk från årskurs 6, lovskola och bemannade skolbibliotek, utgör ytterligare utmaningar.

Rektorerna lyfter att vissa förändringar, som är hanterbara för större skolor, blir särskilt utmanande i små skolor. Exempelvis kan lagkravet att elever endast får betyg från en huvudman innebära att elever i en liten skola nära kommungränsen måste resa längre inom kommunen för att få undervisning i vissa ämnen, än om de kunde få undervisningen i grannkommunen. Anställning av fjärrlärare är också problematisk, då dessa ofta behöver vara anställda i flera kommuner för att kunna undervisa på olika skolor. Rutiner som är självklara i större skolor blir komplexa utmaningar i mindre enheter. Deltagare betonar rektorsnätverkets betydelse, vilket framgår i utvärderingen: ”Nätverket stärker rektorer i små enheter kvalitetsmässigt och kan bidra till att de tar del av forskning och framtida utmaningar liksom erfarenheter från andra.” Det beskrivs ge ”styrka att höra från andra som har liknande utmaningar och dilemman” och att se att ”vi är fler som brottas med samma frågor med

lite mer samma förutsättningar än de rektorerna i större skolor och förskolor." Fältanteckningar visar att språkbruket förändrats – från att rektorer uttryckte att de inte hade en *riktig skola* till att de nu ser sig som professionella och inspirerar andra. En stolthet över att arbeta i en liten enhet har vuxit fram.

Under nätverksträffarna sätts skolorna i ett nationellt sammanhang genom att inbjudna föreläsare beskriver relationer mellan glesbygd och stad. Rektorerna diskuterar den lilla skolans och förskolans betydelse för den nationella utbildningen och får en distans till sin egen verksamhet, vilket hjälper dem att upptäcka nya aspekter i sitt arbete. Detta skiftar fokus från att vara verksamheten till lags, till att ställa krav för att uppnå bättre resultat, samtidigt som omsorgen om barn, elever och personal fortsätter att vara central. Vissa rektorer har ansvar för flera enheter och behöver distribuera beslut och ledarskap i en kombination av ledare-följare och kontext. Det handlar inte om tre fasta enheter av ledarskap, utan om dynamiska roller. En ledare kan i ena situationen vara en följare och i nästa utgöra förutsättningar i en kontext. Med hjälp av dessa begrepp kan adaptivt ledarskap förklaras: ledaren behöver hjälpa följare och sig själv att hantera den oro som kan uppstå genom förändringar eller utmaningar, men samtidigt ha mod att göra det som är bäst för verksamheterna. Lärare och förskolelärare får då en viktig roll för den dagliga driften och utvecklingen, men kommunikationen med rektorerna är avgörande.

Rektorerna beskriver att de har utvecklat en större stolthet över verksamheten och fått ett kontaktnät som kan stödja och förstå enhetens specifika utmaningar. De har också fått ökad insyn i och nyfikenhet på forskning, eftersom den forskning de tidigare mött enbart varit riktad mot stora skolor och förskolor i städer. i nätverket kan rektorerna ibland känna sig ensamma i sin profession eller i sin förståelse för litenheten, men rektorsnätverket har hjälpt dem att inse att de inte är ensamma. genom att möta kollegor med liknande bekymmer har uppgivenheten minskat.

Utöver denna generella beskrivning av nätverkets betydelse för professionsutveckling presenteras nedan två exempel där samarbetet mellan rektorer har ökat och fortsatt även utanför nätverkets planerade träffar. Dessa exempel är (1) att vara rektor för en fristående skola och lära av andra med liknande erfarenheter och (2) att utveckla undervisning i moderna språk med fjärrlärare. Citaten är hämtade från intervjuer som genomförts i samband med dataproduktionen.

Att vara fristående skola och lära av andra

Två deltagare är rektorer vid små byskolor som tidigare lagts ner av kommunen men återöppnats som friskolor av engagerade föräldrar. Den ena skolan har varit igång länge och drivs som ett personalkooperativ med årskurser F–9, medan den andra är nystartad med ambition att växa till årskurs 6. Rektorerna beskriver en komplex arbetssituation med många roller, från administration och HR till juridik och undervisning. ”Utmanande det är ju att man ska vara på så många ställen samtidigt. Det är så många roller som behöver täckas på få personer”, säger rektorn för den nya skolan. Den ekonomiska ansvarsfördelningen lyfts också som särskilt utmanande, då små friskolor saknar flexibiliteten i en kommunal budget. ”En av de största utmaningarna förutom det här med att man har många roller, det är ju ekonomin. 55 elever och vi har tre klasser på 55 elever. Egentligen skulle vi behöva ha två klasser på 55 elever för att få pengarna räcka till.”

Utöver dessa varierade roller och ekonomin nämner rektorerna vikten av goda föräldrakontakter och snabba beslut. Närheten bidrar till en familjär atmosfär på små skolor, vilket skapar en trygg miljö för både elever och personal. Alla känner varandra, vilket bidrar till en stark gemenskap. Rektorerna beskriver hur hela skolan kan delta i gemensamma aktiviteter, vilket stärker *vi-känslan*. I intervjun framkommer dock en skillnad mellan att vara en skola med drygt 100 elever, som den etablerade skolan nu har blivit, och 55 elever, som den nya skolan har och den etablerade tidigare hade. Rektorn för den större enheten menar att dessa arrangemang var lättare innan de blev så många elever och uttrycker en saknad av skolgemensamma aktiviteter. Däremot är de inte för många för att rektorer och pedagoger ska ha möjlighet att lära känna och uppmärksamma varje elev på skolan. Hon säger: ”Här så vet ju alla vilka de är, vilka behov det än är kan man, man kan även från vaktmästeri och städ. Man kan på ett annat sätt se de här eleverna och jag stöttar dem tycker jag.” Detta bidrar till ökad trygghet: ”Det är ju definitivt det här med trygghet med det familjära ju. Både för personal och för elever, att alla känner varandra och det blir en otroligt härlig stämning på en liten skola.” Små skolor erbjuder således mer individuell uppmärksamhet till eleverna, vilket rektorerna beskriver som fördelaktigt för elever med särskilda behov.

Det finns specifika områden där rektorn för den större skolan har bidragit med erfarenhet till den nyare rektorn. Den nyare rektorn har blivit inspirerad att ha möten med ledningsgruppen för att inte vara ensam i så många beslut. Utöver det beskriver den mer erfarna rektorn vikten av att delegera och att

inte ta på sig för mycket själv. Den andra rektorn nämner att hon försöker involvera personalen i beslutsfattandet och att skapa en platt organisation där alla känner sig delaktiga.

Rektorsnätverkets betydelse för rektorer i fristående skolor

Under intervjun framhåller rektorerna att nätverket har en avgörande betydelse för deras professionella utveckling, förståelse och förmåga att hantera komplexa utmaningar. De lyfter särskilt fram kollegial handledning, där de kan dela erfarenheter och få råd från andra rektorer i liknande situationer. Detta har visat sig vara mycket värdefullt för att lösa problem och generera nya idéer. En rektor uttrycker det så här: ”Ett av mina stora problem i vintras löstes ju och det var ju som magi liksom.”

Nätverket skapar en känsla av gemenskap och stöd. Rektorerna beskriver att de inte är ensamma i sina utmaningar och att de har kollegor att vända sig till när det blir svårt. Detta bidrar till ökad trygghet och yrkesstolthet. En rektor säger: ”Det ger ju, det ger mig energi. Det känner jag verkligen om man får… man, ja man har verkligen att bolla med sig det, det är otroligt viktigt för mig.” Efter inspelningen förtydligar rektorn att det har bildats en gemenskap som blivit betydelsefull, där litenheten är det gemensamma, snarare än att skolans storlek bidrar till utanförskap.

Utöver det samarbete som har utvecklats mellan dessa två friskolor har en tredje friskola i området bjudits in, och dessa tre rektorer har träffats för att utveckla kreativa lösningar. Ett exempel är att de överväger att skapa en gemensam anställning där de kan gå in med olika procent för att kunna erbjuda en person en heltidstjänst. Skolorna ligger geografiskt relativt nära varandra.

Hantera förändringar i statliga direktiv och inspireras av varandra

För att öka språkmedvetenheten infördes 2015 en lagändring som kräver att moderna språk ska erbjudas från årskurs 6, istället för årskurs 7. Många skolor är organiserade i stadier, vilket innebär att små skolor – som ofta endast har låg- eller mellanstadium – påverkas särskilt. Flera rektorer i nätverket beskrev förändringen som metrocentrisk, då det är lättare att rekrytera språklärare i tätorter med flera skolor. Enligt Heifetz och kolleger (2009) utgör detta ett tekniskt problem för skolor med tillgång till språklärare inom samma huvudman, men

ett adaptivt problem för små skolor med geografiska avstånd till andra enheter. Rektorer i rurala områden har svårt att erbjuda heltidstjänster i språk, vilket försvårar rekrytering. En rektor förklarar att de försökte organisera undervisningen annorlunda för att ge eleverna lika många timmar, men Skolinspektionen godtog inte upplägget. Att erbjuda flera språk kräver bred kompetens eller fjärrlösningar, vilket är svårt när ”lärarna på de andra skolorna har fullt schema redan eller inte vill jobba digitalt”. Inom rektorsnätverket presenterade en rektor ett fjärrundervisningsupplägg där två språklärare undervisar från annan ort via virtuell plattform, med handledare i klassrummet. Detta inspirerade andra rektorer. En annan rektor betonade språkens betydelse i glesbygd: ”Vi behöver det eftersom det inte är per automatik att vi möter andra kulturer, andra språk.”

Rektorerna kontaktade varandra och påbörjade arbetet med att bjuda in ytterligare en skola till den befintliga fjärrundervisningen. Arbetet går dock långsamt eftersom många praktiska frågor måste lösas, såsom finansiering av personen som ska vara i klassrummet och upprättande av anställnings- eller upphandlingsavtal. En rektor säger: ”Jag ser inga hinder, bara vi får till det praktiska att det skulle kunna ske… Det finns ju bra mycket mer plattformar och teknik överhuvudtaget nu, vilket gör fjärrundervisning mer genomförbart.” Genom fjärrundervisning kommer skolan kunna erbjuda kvalitativ språkundervisning trots det låga elevantalet och svårigheterna att rekrytera behöriga lärare. Detta samarbete förbättrar inte bara undervisningen, utan bidrar även till rektorns professionella utveckling genom en vidgad syn på undervisning.

Rektorsnätverkets betydelse för ruralt anpassad undervisning

Rektorn beskriver både möjligheter och begränsningar med att leda en liten skola. Den nära relationen till eleverna lyfts som en stor fördel, där ”att hjälpa barnen lyckas” blir möjligt på ett mer personligt plan. Flexibiliteten i undervisningen är en annan styrka, där klasser kan slås ihop och grupper anpassas efter elevernas behov. Samtidigt innebär skolans litenhet utmaningar med budget och regelverk, vilket kräver alternativa lösningar och stöd utanför den kommunala strukturen. Rektorn uttrycker behovet av att ”söka sig till likasinnade med liknande problematik” för att få idéer och inspiration. Rekrytering av personal med rätt kompetens är också svårt, särskilt då skolan inte kan erbjuda fulla tjänster och behöver lärare som undervisar i flera ämnen – en utmaning vid moderna språk. Rektorsnätverket har varit avgörande för att få påfyllnad

och konkret stöd, exempelvis genom samarbete kring fjärrundervisning och genom kontakt med en annan rektor vars elevhälsoarbete inspirerade till att omfördela resurser på högstadiet för att stärka insatserna för eleverna.

Nätverket har även gett rektorn möjlighet att få bekräftelse och inspiration från andra rektorer och forskare. Vid ett tillfälle genomförde vi en övning där deltagarna fick olika hattar och skulle kartlägga vilka hattar eller roller de har i sin vardag. Övningen inspirerades av Copeland (2013), som använder uttrycket ”rurala rektorers huvud och många hattar”. Hattarna har blivit ett återkommande inslag i gruppens samtal, eftersom de upplevdes som illustrativa och tydliga. En rektor uttrycker det så här:

”Nätverket har berikat mig som rektor, inte bara verksamheten, utan en av övningarna som du höll i, som var det där med olika hattar… Det är ett utmanande jobb. Det kräver väldigt mycket och för att det är en mindre enhet så är det inte mindre att göra utan snarare kanske tvärtom.”

En annan möjlighet är det stöd och den inspiration som rektorn får genom rektorsnätverket. Genom att utbyta idéer och erfarenheter med andra rektorer och forskare får rektorn nya tankar och lösningar att implementera i den egna verksamheten. Detta har inte bara berikat verksamheten, utan även rektorns professionella utveckling: ”Det har varit professionsutvecklande och gett mig nya tankar och idéer som jag kan implementera i min egen verksamhet.”

Analys utifrån adaptivt ledarskap

Analysen av den insamlade empirin visar hur rektorerna arbetar med adaptivt ledarskap i sina roller på små skolor och hur de använder rektorsnätverket för att stärka sitt ledarskap och sin professionella utveckling. Analysen utgår från de sex olika göranden som Heifetz och kolleger (2009) beskriver inom adaptivt ledarskap: (1) Ställa sig på balkongen, (2) Identifiera adaptiva utmaningar, (3) Hantera oro, (4) Hålla fokus, (5) Återge arbete till folket, och (6) Skydda röster underifrån.

Ställa sig på balkongen

Enligt Heifetz och kolleger (2009) innebär detta att ta ett steg tillbaka för att få en överblick över situationen och förstå den i ett bredare sammanhang.

Rektorerna diskuterar ofta sina erfarenheter och reflekterar över sina roller och utmaningar inom ramen för rektorsnätverket, men även under intervjuerna. De tar sig tid att analysera uppkomna situationer och försöker se dem ur olika perspektiv, vilket är exempel på att *ställa sig på balkongen*. En rektor nämner att rektorsnätverket hjälper till att få distans till sin profession, vilket underlättar reflektion och strategisk planering. Ett konkret exempel är när den nyare rektorn inspirerades av den äldre rektorn att ha möten med ledningsgruppen. Detta är ett resultat av att de har bollat idéer med varandra och visar på en vilja att prova nya metoder för att förbättra verksamheten. Rektorerna har inspirerats till nya tankebanor, till exempel genom att implementera fjärrundervisning som en lösning på bristen på behöriga språklärare. Genom att rekrytera fjärrlärare från andra orter och använda digitala plattformar kan de erbjuda språkundervisning trots geografiska och ekonomiska begränsningar.

Identifiera adaptiva utmaningar

Det handlar, enligt Heifetz och kolleger (2009), om att skilja mellan tekniska problem (som kan lösas med befintlig expertis) och adaptiva utmaningar (som kräver nya lärdomar och förändringar). Ekonomiska utmaningar och många roller är återkommande teman i intervjuer och nätverksträffar, där rektorerna identifierar dessa som adaptiva utmaningar som kräver nya sätt att tänka och lära. Små skolor saknar ofta centrala funktioner som HR och juridiskt stöd, vilket kräver bred kompetens. Utmaningarna innefattar ekonomiska begränsningar, rekrytering, balans mellan kollegialitet och ledarskap, föräldrakontakt och effekter av lagändringen 2015 som kräver moderna språk från årskurs 6. Det låga elevantalet försvårar gruppindelning och påverkar möjligheten att anställa behörig personal. Nätverket hjälper rektorerna att zooma ut, identifiera risker och konkretisera det unika i deras roll. Flexibilitet är en stor fördel i små skolor, där beslut kan fattas snabbt och nya idéer implementeras utan byråkratiska hinder. Även kommunala skolor visar hög anpassningsförmåga genom kreativa strukturer och lösningar som fjärrundervisning och sammanslagning av klasser. Det som i en stor skola kan ses som en teknisk utmaning blir i den lilla skolan en adaptiv utmaning genom de unika förutsättningarna.

Hantera oro

Heifetz et al. (2009) betonar vikten av att hantera den oro och osäkerhet som förändring kan medföra för både följare och ledare. En rektor beskriver svårigheten att möta alla förväntningar från föräldrar, vilket ofta leder till stress. Den andra rektorn lyfter fram hur rektorsnätverket ger stöd och trygghet, vilket underlättar hanteringen av oro och stress. Rektorerna diskuterar även betydelsen av att ta hand om sig själva och varandra för att orka med arbetet. En rektor påpekar att det är lättare att peppa andra än att ta hand om sig själv, vilket är en vanlig utmaning inom ledarskap. genom att navigera de många utmaningar som små fristående skolor står inför, visar rektorerna förmåga att hantera oro. Med hjälp av rektorsnätverket får de stöd och råd, vilket gör det möjligt att släppa sin egen oro och fatta välgrundade beslut i oroliga situationer.

Hålla fokus

Heifetz et al. (2009) menar att det handlar om att hålla fast vid de långsiktiga målen trots kortsiktiga distraktioner och utmaningar. Rektorerna balanserar mellan ett professionellt och ett personligt jag, där det personliga skapar nära relationer och det professionella använder dessa relationer för att nå målen. Båda aspekterna är viktiga, men när rektorerna möter andra rektorer i liknande miljöer får de utveckla sitt professionella jag. Rektorerna betonar vikten av regelbundna möten, exempelvis med ledningsgruppen, för att hålla fokus på skolans långsiktiga mål. De framhåller också hur rektorsnätverket hjälper dem att reflektera och diskutera strategiska frågor. En rektor berättar att de har infört regelbundna möten med ledningsgruppen för att planera framåt och hålla fokus. Rektorsnätverket har en avgörande betydelse för rektorernas professionella utveckling och stöd, då de blir en rektor i Sverige snarare än en rektor i byn. Genom kollegial handledning kan rektorerna dela erfarenheter och få råd från andra, vilket bidrar till kontinuerligt lärande och utveckling. Detta har varit särskilt värdefullt för att lösa problem och få nya idéer, till exempel vid implementeringen av fjärrundervisning.

Återge arbete till folket

Att återge arbete till folket innebär enligt Heifetz och kolleger (2009) att delegera ansvar och ge människor möjlighet att ta itu med sina egna problem. En rektor

betonar vikten av att delegera och att inte ta på sig för mycket själv. Den andra rektorn berättar att hon försöker involvera personalen i beslutsfattandet och skapa en platt organisation där alla känner sig delaktiga. Rektorerna diskuterar hur de kan involvera andra i beslutsprocesser för att minska belastningen på sig själva, bland annat genom återkommande möten med ledningsgruppen. De engagerar och mobiliserar sina medarbetare genom att skapa en familjär atmosfär och stark gemenskap på skolan. Rektorerna beskriver hur hela skolan kan delta i gemensamma aktiviteter, vilket stärker *vi-känslan*. Den äldre rektorn har inspirerat den nyare rektorn att involvera ledningsgruppen mer i beslutsfattandet, vilket bidrar till att engagera fler personer i skolans utveckling. Genom att involvera medarbetare i beslutsprocesser och skapa en kultur av samarbete, kan de bättre hantera de utmaningar som små skolor står inför. Dessutom kan de känna större tillit till att processerna fortskrider när de lämnar verksamheten för att åka till sina andra verksamheter. Rektorerna beskriver hur de måste balansera rollen som kollega och chef, och hur de är beroende av sina medarbetare samtidigt som de behöver fatta beslut utifrån verksamhetens bästa. De visar empati genom att skapa en trygg och familjär atmosfär på skolan.

Skydda röster underifrån

Att skydda röster underifrån innebär enligt Heifetz och kolleger (2009) att lyssna på och värna om dem som kanske inte har lika mycket makt eller inflytande. Rektorerna strävar efter att skapa en trygg och inkluderande miljö där alla elever och personal känner sig hörda och värderade. De betonar vikten av att se och stötta alla elever, särskilt de med särskilda behov. En rektor påpekar att i en liten skola känner alla varandra, vilket gör det lättare att uppmärksamma och stötta elever med särskilda behov. I varje by där förskolan och skolan ligger samlas barn från närliggande byar som inte längre har en förskola och skola i sin egen by. Dessa barn, elever och föräldrar utgör en minoritet i relation till byn med förskola och skola och behöver också bli lyssnade på. Andra röster kan vara minoriteter som har andra språk som behöver tillgodoses, eller inflyttade som saknar släkt och vänner i byarna. Att skydda röster underifrån kan vara svårt att både göra och förstå, särskilt när man som rektor upplever att man själv är i underläge. Rektorer i dessa skolor är i minoritet sett till riksgenomsnittet, och genom att träffas i rektorsnätverket skyddas deras röster och blir hörda, bland annat genom detta kapitel och kommande studier.

Diskussion

När jag som glesbygdsforskare möter forskare med stadsbakgrund, beskriver de ofta att de har svårt att förstå skillnaden i den praktik som rektorer i små kommuner, skolor och förskolor har. statliga reformer och stödinsatser är vanligtvis utformade för stora utbildningsenheter med ledningsgrupper och olika stabsfunktioner, vilket dessa mindre skolor och förskolor saknar. Detta leder till att stöd och styrning, såsom moderna språk från årskurs 6, som syftar till att skapa en likvärdig utbildning, istället bidrar till ojämlikhet och bemanningssvårigheter för små skolor.

Snabba reformer med metrocentriska anpassningar försvårar utbildningen i rurala skolor och skapar adaptiva problem som kräver ett adaptivt ledarskap. I detta sammanhang får rektorsnätverket en reaktiv och kompensatorisk roll. När reformer väl är genomförda måste rektorerna hitta lösningar och förhålla sig till dessa förändringar. Rektorerna uttrycker dock en önskan om att rektorsnätverket skulle kunna agera mer proaktivt och ge rurala perspektiv på reformer innan de implementeras. Ingen kan ha kunskap om allt, och det är svårt för den som bor i en stad att förstå hur det fungerar i rurala områden. kunskapen finns dock där, och både nationell och internationell forskning är överens om att rural utbildning fungerar annorlunda än urban utbildning (Anderson, 2010; Anderson & White, 2011; Cedering & Wihlborg, 2020; Lund & Karlberg-Granlund, 2023). Detta innebär att denna kunskap måste beaktas i rikstäckande beslut.

Rektorsnätverket för rektorer i små skolor och förskolor beskrivs som professionsutvecklande. De två exempel som presenteras i resultatet används för att belysa konsekvenserna av nationella rektorsnätverk för rektorer i små skolor och förskolor. Genom nätverket omvandlas adaptiva utmaningar snabbare till tekniska utmaningar, där rektorerna delar kunskap om hur de kan lösa de problem som uppstår. När adaptiva utmaningar får olika lösningsförslag blir de mer tekniska och kräver inte den metamorfos som en adaptiv utmaning ursprungligen behöver. Detta kapitel bidrar med kunskap om rektorers unika förutsättningar i små skolor i rurala områden. Dessa förutsättningar liknas vid Copeland (2013), som beskriver rurala rektorers många hattar, där rektorer har hög arbetsbelastning och komplexa relationer, vilket även behandlas av Anderson (2010) samt Davis och Anderson (2021). De möjligheter som rektorerna lyfter fram är närhet och en familjär stämning.

Även om resultatet i denna studie bygger på rektorers utsagor och deltagande i rektorsnätverket, framstår nätverkets funktion som professionsutvecklande. Rektorerna får möjlighet att ”stå på balkongen” och betrakta sin verksamhet tillsammans med kollegor i liknande situationer. Användningen av adaptivt ledarskap som analysram riskerar att överskatta ledarens individuella agerande och underskatta organisatoriska förutsättningar. Som London (2023) visar kan beslut under osäkerhet dessutom leda till överreaktioner och kostsamma felbedömningar, vilket gör teorin mindre träffsäker för att förstå komplexa organisatoriska processer. Dessutom är adaptivt ledarskap som teori relativt grund och saknar maktaspekter och organisatorisk förståelse (London, 2023). Genom att teorin har ett följarfokus reproduceras inte ledaren som huvudansvarig för ledarskapets framväxt. Däremot kan den hjälpa forskare att se rektorers agerande i komplexa situationer.

Konklusion

Sammanfattningsvis visar studien att nationella reformer, ofta utformade utifrån urbana förutsättningar, riskerar att skapa ojämlikhet i rurala skolor där organisatoriska resurser saknas. Detta genererar adaptiva utmaningar som kräver ett situationsanpassat och kontextmedvetet ledarskap. Rektorsnätverket framträder som en viktig professionsutvecklande arena där erfarenhetsutbyte bidrar till att omforma komplexa problem till mer hanterbara lösningar. Samtidigt efterfrågar rektorerna en mer proaktiv roll för att synliggöra rurala perspektiv redan i policyutformningen. Studien belyser därmed behovet av att integrera kunskap om glesbygdens villkor i nationella beslut, samt att komplettera ledarskapsteoretiska perspektiv med ökad förståelse för organisatoriska och strukturella förutsättningar i små utbildningsenheter. Även om hela denna bok är ett viktigt bidrag till arbetet med rural utbildning, finns det fortfarande för lite forskning som belyser rurala förutsättningar för professioner inom rural utbildning och särskilt begränsad är forskningen för och om rektorer. I rektorsnätverk kan rektorer vara medskapare till innehållet och bidra till erfarenhetsutbyte, kunskapsbildning, kunskapsspridning, samt ge uppslag till fortsatt forskning.

Referenser

Anderson, M. & White, S. (2011). Resourcing change in small schools. *Australian Journal of Education*, *55*(1), 50–61.

Anderson, M. (2010). Size matters. I M. Anderson, M. Davis, P. Douglas, D. Lloyd, B. Niven & H. Thiele (Red.), *A collective act: Leading a small school* (s. 3–10). Australian Council for Educational Research.

Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. Liber.

Beach, D. & Öhrn, E. (2021). Arbetsmarknad, utbildningsval och möjligheter på landsbygden: Den lokala kontextens relationer till metrocentrisk skolpolitik. *Utbildning & Demokrati–tidskrift för didaktik och utbildningspolitk*, *30*(3), 57–70.

Brante, T. (2014). *Den professionella logiken: hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Liber.

Cedering, M. & Wihlborg, E. (2020). Village schools as a hub in the community-A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of Rural Studies*, *80*, 606–617.

Copeland, J. D. (2013). One head–many hats: expectations of a rural superintendent. *Qualitative Report*, *18*(39), 77.

Davis, B. & Anderson, E. (2021). Visualizing differential principal turnover. *Journal of Educational Administration*, *59*(2), 177–198. https://doi.org/10.1108/JEA-03-2020-0054

Dovemark, M. & Lundström, U. (2017). Tema: skolan och marknaden. *Utbildning och Demokrati*, *26*(1), 5–18.

Dovemark, M. (2017). Utbildning till salu-konkurrens, differentiering och varumärken. *Utbildning & Demokrati–tidskrift för didaktik och utbildningspolitk*, *26*(1), 67–86.

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(1), 5–24.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. Routledge.

Heifetz, R. A. & Laurie, D. L. (1997). The work of leadership. *Harvard Business Review*, *75*(1), 124–134. https://proxybib.miun.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=9706130745&lang=sv&site=eds-live

Heifetz, R., Grashow, A. & Linsky, M. (2009). *The theory behind the practice: a brief introduction to the adaptive leadership framework*. Harvard Business Press.

Jarl, M. (2013). Om rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, *18*(3–4), 197–215.

Jarl, M., Fredriksson, A. & Persson, S. (2012). New public management in public education: a catalyst for the professionalization of Swedish school principals. *Public Administration*, *90*(2), 429–444. https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2011.01995.x

Lindberg, K., Czarniawska, B. & Solli, R. (2015). After NPM? *Offentlig Förvaltning. Scandinavian Journal Of Public Administration*, *19*(2), 3–6.

London, M. (2023). Causes and consequences of adaptive leadership: A model of leaders' rapid responses to unexpected events. *Psychology of Leaders and Leadership*, *26*(1), 22-43. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/mgr0000136

Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete: The formation of leadership between school heads and teachers in*

everyday educational practice. School of Education and Communication Jönköping University. *Dissertation Series No. 7*, 2009. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:236777/FULLTEXT01.pdf

Lund, S. & Jaldemark, J. (2024). Supporting small remote school teachers' professional development through networked learning designs. I *Networked Learning Conference*.

Lund, S. & Karlberg-Granlund, G. (2023). Making rural areas attractive for teachers and principals: putting rural educational settings on the agenda. *Nordic Studies in Education*, *43*(2), 181–196. https://doi.org/10.23865/nse.v43.3983

Lund, S. (2023). *Ledarskap och professionellt lärande i geografiskt perifera grundskolor: en etnografisk studie av relationen mellan praktiker samt deras arrangemang* [Doktorgradsavhandling]. Mid Sweden University.

Lund, S. (2025). The geographic periphery as architecture for leadership practice with Swedish primary school principals: a peripatetic leading practice. *International Journal of Leadership in Education*, *28*(3), 533–552. https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2027526

Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: introductory notes. *Research in Comparative and International Education*, *11*(1), 3–12. https://doi.org/10.1177/1745499916631059

McDonald, S., Simpson, B. & Czarniawska, B. (2014). Why I think shadowing is the best field technique in management and organization studies. *Qualitative Research in Organizations and Management, 9*(1). DOI:10.1108/QROM-02-2014-1198

Nordin, A. (2014). Centralisering i en tid av decentralisering. Om den motsägelsefulla styrningen av skolan. *Utbildning & Demokrati: Tidsskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, *23*(2), 27–44. https://doi.org/10.48059/uod.v23i2.1016

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: theory and practice* (Bd. 7). Sage Publications.

OECD. (2015). *Improving schools in Sweden:* An *OECD perspective.* OECD Publishing.

Pettersson, G. & Näsström, G. (2017). Rektor i kläm mellan uppdrag och förutsättningar-specialpedagogisk verksamhet i svenska glesbygdsskolor. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, *3*(1), 23–42.

Pettersson, G. (2017). *Inte kraft och yttre tryck: perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i flesbygdsskolor* [Doktorgradsavhandling]. Umeå universitet.

Raelin, J. A. (2017). Leadership-as-practice: Theory and application – An editor's reflection. *Leadership*, *13*(2), 215–221.

Sahlin, S. (2025). Professional development of school principals – how do experienced school leaders make sense of their professional learning? *Educational Management Administration & Leadership*, *53*(2), 380–397. https://doi.org/10.1177/17411432231168235

van der Waal, K. (2009). Getting going: organizing ethnographic fieldwork. I S. Ybema, D. Yanow, H. Wels & F. Kamsteeg (Red.), *Organizational Ethnography: studying the complexities of everyday life*. https://doi.org/10.4135/9781446278925

Walford, G. (2007). Classification and framing of interviews in ethnographic interviewing. *Ethnography and Education*, *2*(2), 145–157.

Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, *48*(2), 100–108.

Pettersson, G. & Diehl, M. (2026). Ensamma och tillsammans: Professionsutveckling genom digitalt kollegialt samarbete. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 297–321). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840512

12

Ensamma och tillsammans

Professionsutveckling genom digitalt kollegialt samarbete

Gerd Pettersson & Monika Diehl

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Abstrakt: Syftet med detta kapitel är att bidra med kunskap om hur lärare i svenska glesbygdsskolor, genom ett digitalt nätverk, utvecklar samarbeten med fokus på professionsutveckling. Det teoretiska perspektivet utgår från kulturhistorisk teori med betoning på professionella samarbeten, vilket hjälper till att besvara syftet. Begreppen samarbete, lärande och professionsutveckling står i centrum. Inspelade ljudupptagningar transkriberades och analyserades med hjälp av Reflexiv Tematisk Analys (RTA). Analysen identifierade fem meningsbärande teman: 1) Glesbygdsskolenätverket, 2) Nätverksdeltagarnas arbete med ramfaktorer, 3) Deltagarstyrda behov, 4) Ny kunskap efterfrågas och 5) Kollegialt samarbete. Resultaten visar vikten av samordning, enhetlig mötesstruktur och en demokratisk samtalsmodell, vilket skapar förutsättningar för kollegiala utbyten och samarbeten.

Nyckelord: Deltagarstyrt innehåll, nätverk, samordnare, undervisningsutveckling, forsknings- och utvecklingssamverkan

Abstract: The purpose of this chapter is to contribute knowledge about how teachers in Swedish rural schools, via a digital network, develop collaborations with a focus on professional development. The theoretical perspective is based on cultural historical theory with a focus on professional collaborations, which helps to answer the purpose. The concepts of collaboration, learning and professional development are focused. Recorded audio recordings were transcribed and analysed using Reflexive Thematic Analysis (RTA). The analysis results show five meaningful themes: 1) The formation of the rural school network, 2) The network participants' work with framework factors, 3) Participant-driven needs, 4) New knowledge is demanded and 5) Collegial collaboration. The results show the importance of coordination, similar meeting structure and a democratic conversation model, which provides the conditions for collegial exchanges and collaborations.

Keywords: Participant-driven needs, network, coordinator, teaching development, research and development collaboration

Inledning

Vi är trötta på att bli marginaliserade och att inte finnas med i några forskningssamarbeten och vi är även trötta på okunskapen om hur lärande och undervisning i glesbygdsskolor görs (personlig kommunikation, Sjöström & Öberg, september 2019), så löd delar av ett mejl som skickades till lektor Gerd Pettersson vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. I mejlet framfördes önskemål om ett behovsbaserat forsknings- och utvecklingssamarbete, vilket ledde till bildandet av ett digitalt Glesbygdsskolenätverk. Nätverket startades 2020 med hjälp av medel från en nationell satsning, benämnd ULF (Utbildning, Lärande och Forskning), vars utgångspunkt är att samverkan mellan lärare och forskare ska vara behovsbaserad, symmetrisk och komplementär (SOU 2018:19).

Tidigare studier bekräftar lärarnas uttalande: det råder brist på forskning om, med eller i svenska glesbygdsskolor (Öhrn & Beach, 2019). Den låga representationen lämnar därmed utrymme för spekulationer om glesbygdsskolors kvalitet (jfr. Pettersson, 2017). Sådana spekulationer har skapat omfattande irritation och frustration hos vissa lärare i glesbygdsskolor, vilket var ett av skälen till det ovan nämnda mejlet.

Att delta i digitala nätverk har visat sig vara framgångsrikt. ett exempel är det nätverk som finns för nyutexaminerade lärare via Sveriges lärare (https://www.sverigeslarare.se). År 2025 hade nätverket 6 445 medlemmar och dess syfte är att bidra till en engagerad lärarkår med ambitionen att utveckla lärarprofessionen. Det är inte heller ovanligt att olika universitet har nätverk kopplade till verksamma lärare och olika ämnen eller ämnesområden i skolverksamheten. dessa nätverk kan ha lokal eller nationell karaktär och träffarna sker oftast digitalt, ett exempel är Linnéuniversitetet (https://lnu.se). Att samla rektorer i digitala nätverk med fokus på ledarskap i glesbygdsskolor är ytterligare ett exempel på samarbete med forskare, vilket sker vid Mittuniversitetet i Sverige (https://www.miun.se).

Glesbygdsskolenätverket, som beskrivs i detta kapitel, bildades som en följd av mejlet från Sjöström och Öberg (personlig kommunikation, september 2019). Antalet deltagande skolor i nätverket har varierat sedan starten, men totalt har omkring 20 lärare från glesbygdsskolor varit aktiva. Variationerna i antalet deltagande skolor beror främst på att glesbygdsskolor har få lärare per skolenhet, vilket innebär att deltagandet i nätverket ofta begränsas av tidsmässiga skäl. Ytterligare en faktor är skolnedläggningar. Dessa utmanin-

gar har även uppmärksammats i tidigare studier om svenska glesbygdsskolor (Cedering, 2016; Lund, 2023; Pettersson, 2017).

Syftet med kapitlet är att bidra med kunskap om hur lärare i svenska glesbygdsskolor, via ett digitalt nätverk, utvecklar samarbeten med fokus på professionsutveckling. Syftet besvaras genom två forskningsfrågor: a) Vilka är lärares upplevelser av att bilda och delta i digitala nätverksmöten? b) Hur formas samarbetsinnehållet?

Teoretisk utgångspunkt

För att förstå insamlade data och för att bidra med kunskap om hur lärare i svenska glesbygdsskolor, via ett digitalt nätverk, utvecklar samarbeten, utgår det teoretiska perspektivet från kulturhistorisk teori med fokus på professionella samarbeten (Edwards, 2005, 2017). Professionellt lärarsamarbete är ett centralt tema i det empiriska materialet, och Edwards professionsteori bidrar därför till att besvara syftet.

Edwards (jfr. Edwards, 2005, 2011a, 2011b, 2017; Edwards et al., 2009) har i flera studier fokuserat på och utvecklat innebörden av professionellt samarbete. Edwards (2005) visar att förmågan att samspela i professionella sammanhang syftar till att finna gemensamma lösningar på problem som ofta är komplexa. Detta beskrivs som en aktiv process som leder till kunskapsuppbyggnad och sker i samförstånd och samarbete. Den aktiva processen delar Edwards (2005) upp i två delar som tillsammans bildar en helhet. Den första delen består av behovsbaserade professionssamarbeten som syftar till att utvidga kunskapen om ett gemensamt innehåll. I denna utvidgningsprocess utvecklas den egna förståelsen för utmaningens innehåll och bidrar samtidigt till professionspartnerns utveckling. Den andra delen handlar om att, via den professionella dialogen, förklara det egna kunskapsbidraget i syfte att medverka till utveckling som motsvarar den professionella partnerns kompetensutvecklingsbehov. Dessa två steg utvidgar och fördjupar den gemensamma förståelsen av en utmaning, vilket i sin tur kan bidra till lösningar av pedagogiska och undervisningsmässiga utmaningar.

Det professionella, pedagogiskt strukturerade och behovsbaserade samarbetet mellan lärare syftar till att ge lärare möjlighet att betrakta den

egna verksamheten ur olika perspektiv (Edwards, 2011a, 2011b). Samarbete mellan lärare bidrar till perspektivbyten med målet att tillsammans förstå undervisningens innehåll, ämnesdidaktik och lärmiljöns utvecklingsbehov. När professionellt samarbete tillämpas når lärares kompetensutveckling ofta längre än när enskilda pedagoger agerar på egen hand (Edwards et al., 2009; Edwards, 2011a, 2011b). Denna professionella kapacitetsuppbyggnad utvecklar förmågan att känna igen och identifiera utvecklingsbehov, för att sedan kunna diskutera vad som kan åstadkommas utifrån den omgivande kontexten. När ny kunskap läggs till lärarnas befintliga erfarenheter integreras kunskap från andra kollegor i den egna professionen (Edwards et al., 2009). Samarbeten mellan lärare kan, enligt Edwards (2017), förstås som en vilja att belysa behov av skol- och undervisningsförbättring genom att lärare medvetet och strukturerat diskuterar utifrån ett behovsbaserat innehåll.

Lärarnas förmåga att interagera utvecklar en relationell kapacitet som leder till att erfarenheter och kunskap delas i syfte att utveckla gemensamma synsätt på likartade utmaningar. I sådana professionella utbyten, där fokus ligger på lärarnas kompetens och erfarenhet, framträder strävan att utveckla undervisningen (Edwards, 2005). Sammantaget kan professionellt samarbete således leda till att utveckla den enskilda lärarens kompetens att beskriva och uttrycka olika problem och utmaningar i undervisningen. Samarbetet ökar även kollegans förmåga att uppfatta, aktivt lyssna, tolka och diskutera undervisningens utmaningar, och i vissa fall ge förslag på olika lösningar som utvecklar undervisningen (Edwards, 2017).

Perspektivet professionella samarbeten (Edwards, 2005; Edwards et al., 2009; Edwards, 2017) erbjuder möjligheten att undersöka lärares samarbete, deras interaktioner och samspel, vilket syftar till att utveckla undervisningen och i slutändan förbättra elevens lärande och utveckling.

Tidigare forskning

Glesbygdsskolor

Tidigare studier visar att elevgruppen i glesbygdsskolor ofta framställs som homogen och med svensk etnisk tillhörighet, till skillnad från stadsområden

där elevgruppen beskrivs som mångkulturell (Farrugia, 2014; Hedberg & Haandrikman, 2014). Även mediabilden tenderar att skildra livet i glesbygd på ett likartat sätt, där glesbygdsskolan och dess elever ofta beskrivs negativt (Stenbacka, 2011). Forskning visar dock att processer i omvärlden har påverkat elevgruppen i glesbygdsskolan, då migration från andra länder har bidragit till ökad mångfald och variation bland eleverna (jfr. Hedberg & Haandrikman, 2014; Pettersson, 2017). Mångfalden i glesbygdsskolor innebär även att det kan finnas elever som representerar den samiska befolkningen och nationella minoriteter (Paulgaard & Saus, 2023).

Pettersson (2017) visar i en studie att det saknades en nationell svensk definition som ur olika perspektiv förklarade vad en glesbygdsskola är. Därför definierade Pettersson följande kännetecken, baserade på resultat från studiens 58 glesbygdsskolor. Det *statistiska* kännetecknet för en svensk glesbygdsskola är att den har 55 elever eller färre. Skolan har i genomsnitt 3,7 klasslärare anställda, men alla arbetar inte heltid. Elevgrupperna i glesbygdsskolan uppvisar stor variation, exempelvis vad gäller etnicitet och specialpedagogiska behov. Skolans rektor, det *ledningsmässiga* kännetecknet, leder skolan på distans och är fysiskt placerad i kommunens centrum, i genomsnitt tre mil från glesbygdsskolan. Det *kompetensmässiga* kännetecknet är att glesbygdsskolan vanligtvis har utbildade klasslärare. Undervisningen organiseras i åldersblandade grupper som utgör skolans klasser. I dessa grupper undervisar läraren flera årskurser parallellt vid samma tidpunkt, vilket utgör det *pedagogiska* kännetecknet.

Den ovan beskrivna definitionen av vad som kännetecknar en svensk glesbygdsskola (jfr. Pettersson, 2017) har även använts för att ringa in de skolor som inbjöds att ingå i Glesbygdsskolenätverket. Det innebär att skolorna i nätverket är typiska svenska glesbygdsskolor belägna i kustlandet, inlandet och fjälltrakterna.

Tidigare forskning har visat att det råder brist på vetenskapliga studier om svenska glesbygdsskolor. Denna kunskapslucka riskerar att leda till ogrundade antaganden och spekulationer om glesbygdsskolor (Lind & Stjernström, 2015). Innan policydokument för skolan formuleras och beslutas krävs att beslutsfattare, exempelvis på nationell nivå, oavsett land, har goda kunskaper om hur olika skolverksamheter fungerar (Karlberg-Granlund, 2019; Pettersson, 2017; Öhrn & Beach, 2019). Detsamma gäller för skolhuvudmän, då det ofta saknas objektiva underlag som grund för beslut som rör glesbygdsskolor (Cedering, 2016). Kunskapsluckans omfattning är ett tecken på att glesbygdsskolan och

dess lärare inte har uppmärksammats i tillräcklig utsträckning (Pettersson, 2017). Eftersom förhållanden i glesbygdsskolor till stor del är ett outforskat område finns det risk att detta missgynnar lärare och därmed elever i den svenska glesbygdsskolan. Glesbygdsskolans verksamhet blir föremål för ogrundade spekulationer, vilket i sin tur kan leda till att glesbygdsskolans lärare osynliggörs eller riskerar att utsättas för en kunskapssvag debatt (Pettersson, 2017).

Lärande i nätverk för lärare

Tydén & Blücher (2006) beskriver att lärande i olika fysiska kunskapsnätverk är ett effektivt verktyg för kompetensutveckling och menar att nätverk ofta används för att tillföra kunskap till den egna verksamheten. Lärares vana och självförtroende (König et al., 2020) att använda och kommunicera via datorer har utvecklats i takt med att datorer numera är ett naturligt inslag i klassrummet (Lantz-Andersson & Säljö, 2014). Studier visar dessutom att kommunikationen med kollegor utanför den egna skolan har utvecklats med hjälp av digital kommunikation (Lund & Jaldemark, 2024).

Fairman och kolleger (2022) visar i en amerikansk studie att det kan vara utmanande att ge lärare den kompetensutveckling de behöver för att hålla sig aktuella och relevanta i sitt uppdrag att stödja elevernas lärande. Studien påvisar även att det kan uppstå konflikter mellan läroplanens mål och lärarnas egna kompetensutvecklingsbehov. Forskarna menar att lärares professionella kunskapsbehov kan tillgodoses genom deltagande i digitala mötesplatser. Tidigare forskning visar att lärares efterfrågan på behovsbaserad kompetensutveckling ofta har svårt att matcha innehållet i de insatser som erbjuds (jfr. Tour, 2017). I en svensk studie av Jacobsson och Laurell (2020) framkommer att kollegialt lärande bidrar till kunskapsförflyttning mot ett kollektivt kritiskt förhållningssätt, vilket i sin tur leder till förändrade handlingar i praktiken.

Vad gäller innehållet i onlinegemenskaper för lärare framstår det som mycket viktigt att deltagandet möjliggör utrymmen för meningsfulla professionella diskussioner (Duncan-Howells, 2010). studien omfattade 98 lärare som var medlemmar i tre olika onlinegemenskaper, och resultaten tyder på att deltagandet i dessa gemenskaper motiverades av ett sökande efter praktiska klassrumsstrategier. Ytterligare viktiga aspekter om innehållet i digitala nätverk framkommer i Goodyear och kolleger (2014), där lärarna betonade

vikten av att få lyfta fram och diskutera eget utbildningsmaterial samt samtala om idéer och information som framkommit från kollegor.

Svenska lärares professionsutveckling via deltagande i digitala plattformar, såsom sociala medier, har studerats i en kunskapsöversikt av Lantz-Andersson och kolleger (2018). Översikten omfattar 52 empiriska studier av formellt organiserade och informellt utvecklade online lärargemenskaper under en tidsperiod av 20 år. Resultaten visar att kontinuitet, tillgänglighet och möjligheten att själv styra innehållet är centralt för lärares deltagande i grupper via sociala medier. Studien visar även att lärares deltagande i grupper via sociala medier ger möjligheter att dela undervisningsupplägg, tipsa om appar samt ge och få stöd, både professionellt och emotionellt. I en annan forskningsstudie av Lantz-Andersson och kolleger (2017) framkommer att innehållet i digitala lärplattformar inte enbart handlar om att dela tips och idéer, utan även om att utveckla kollegiala samtal kring lärarnas arbete med den egna yrkesidentiteten.

I en studie av Lund och Jaldemark (2024), som syftade till att belysa hur lärares professionella utveckling i små skolor kan stödjas via nätverksbaserat lärande, återfanns två olika nätverksgrupper. I den ena gruppen träffades lärarna digitalt, medan den andra gruppen hade en mix av nätverksbaserade möten och fysiska träffar. Resultatet visar att nätverksbaserade möten för professionell utveckling av lärare i glesbygdsskolor är betydelsefulla. De två olika nätverksarrangemangen var både möjliggörande och begränsande. Den digitala designen möjliggjorde att lärare kunde träffas ofta, men denna mötesform verkade begränsa relationerna mellan lärare och deras möjlighet att relatera till varandras undervisningsmetoder. Den mixade nätverksbaserade lärandedesignen, där bland annat middagsmöten ingick, var mer tidskrävande och lärarna träffades inte lika ofta som vid webbaserade möten.

Metod

Informantgrupp

Datainsamlingen består av sex inspelade nätverksträffar där tolv lärare från tio glesbygdsskolor har deltagit.

Data har samlats in under en period om tolv månader (juni 2020–juni 2021), vilket var den tid då Glesbygdsskolenätverket startade och formerades. Under perioden hölls totalt sex digitala nätverksträffar om cirka en timme per träff. Samtliga träffar spelades in via ljudupptagning. De flesta lärare deltog vid alla träffar, men några var frånvarande vid enstaka tillfällen, vilket bedöms ha haft begränsad påverkan på det totala innehållet. Majoriteten av lärarna har lång erfarenhet av arbete i glesbygdsskolor, men anställningsåren varierar mellan 2–30 år.

Datainsamling och analys

Analysen genomfördes manuellt eftersom antalet lärare och mängden datamaterial var hanterbar. Det inspelade och transkriberade materialet lästes igenom flera gånger för att först skapa en helhetsbild och därefter urskilja mönster, likheter och olikheter.

Med inspiration från Braun och Clarke (2006) genomfördes en Reflexiv Tematisk Analys (RTA-analys) av det kvalitativa datamaterialet. RTA-analysen består av fem steg och betonar vikten av kritiskt tänkande. I det första steget kategoriserades det transkriberade materialet i kortare och längre meningar, vilka markerades med preliminära koder. Exempel på sådana koder är den digitala mötesplatsen, glesbygdsskolors utvecklingsbehov, vikten av samarbete mellan glesbygdsskolor samt samarbete med forskare. I det andra steget skapades en matris över de preliminära koderna, vilket tydliggjorde att flera kategorier hade likartat innehåll. I det tredje steget slogs dessa likartade kategorier samman för att bilda preliminära teman. I det fjärde steget sorterades de identifierade temana in i slutgiltiga resultatteman.

Fem slutgiltiga resultatteman identifierades: Glesbygdsskolenätverket, Nätverksdeltagarnas arbete med ramfaktorer, Deltagarstyrda behov, Ny kunskap efterfrågas och Kollegialt samarbete.

Analysens teman är heltäckande i relation till studiens resultat, men temana är inte helt renodlade från varandra utan innehållet kan i viss mån vara överlappande. I vissa fall har det varit svårt att härleda en utsaga till endast ett tema; när detta har uppstått har utsagan placerats i det tema som bäst representerar dess innehåll.

Etik

Forskarens uppdrag har varit tudelat. Den ena delen har bestått i att som vetenskaplig ledare stödja uppbyggnaden av Glesbygdsskolenätverk som digital mötesplats, bidra till behovsinventeringar och tematisera dessa tillsammans med de två lärarna som samordnar nätverket. Det har även inneburit att bjuda in andra forskare för att stödja lärarnas skol- och kompetensutvecklingsbehov, där önskan har varit att nätverksträffarnas innehåll, så långt som möjligt, ska vila på vetenskaplig grund (Skollagen, 2011:800). Den andra delen av forskarens uppdrag har varit att som vetenskaplig ledare bidra till ny forskning, vilket innebär att ett etiskt förhållningssätt har tillämpats vad gäller *tillförlitlighet* avseende forskningens kvalitet, *ärlighet* och *respekt* i relation till informanter och deras deltagande samt hur studien presenteras. Det har även inneburit att ta *ansvar* för forskningen från idé till publicering, vilket genomsyrar kapitlets innehåll (Vetenskapsrådet, 2024).

Resultat och analys

Resultatdelens teman utgår från det valda teoretiska perspektivet, vilket i sin tur hjälper till att besvara syftet med kapitlet: Att bidra med kunskap om hur lärare i svenska glesbygdsskolor, via ett digitalt nätverk, utvecklar samarbeten med fokus på professionsutveckling.

Glesbygdsskolenätverket

Glesbygdsskolenätverket utgör den formella och kontinuerliga mötesarenan där digitala möten är grunden för lärares lärande i nätverket. Innan nätverkets start hade de lärare som initierade nätverket, i samarbete med forskaren, genom egna sökningar identifierat glesbygdsskolor i norra Sverige. Detta var nödvändigt eftersom ett nationellt register över glesbygdsskolor saknades. En ytterligare sökväg var att kontakta Regionernas skolenheter i de två nordligaste länen, vilka i sin tur lyfte frågan med skolchefer för att få hjälp att identifiera glesbygdsskolor i de olika kommunerna. Samordnarna erhöll via skolcheferna listor från rektorer över vilka glesbygdsskolor som fanns i respektive kommun.

Genom detta arbetskrävande förfarande fick det planerade nätverket även en viss förankring i respektive kommuns skolledning. Rektorerna kontaktades därefter via e-post och/eller telefon av samordnarna för att få kontaktuppgifter till presumtiva skolor och deras lärare. Detta arbete resulterade slutligen i att skolkontakter kunde upprättas och inbjudan till den första nätverksträffen skickades ut via e-post våren 2020. Covid-19-pandemin, som i huvudsak pågick mellan 2019–2023, omöjliggjorde fysiska träffar. Därför beslutade samordnarna från de två skolorna tillsammans med forskaren att hålla de första mötena digitalt. Dessa digitala möten mellan lärare i glesbygdsskolor fortsatte under det första året och pågår fortfarande, men idag är det inte Covid-19-pandemin som är orsaken till att mötena är digitala, utan de långa avstånden mellan glesbygdsskolorna som omöjliggör fysiska träffar.

Nätverksdeltagarnas arbete med ramfaktorer

Avsikten med bildandet av nätverket uttrycktes och diskuterades under det första digitala mötet, där deltagarna enades om att Glesbygdsskolenätverk ska fungera som en mötesplats bestående av både digitala och fysiska träffar. Nätverket syftar till att, utifrån lärarnas behov av utveckling och lärande, främja kollegialt lärande och kompetensutbyten inom och mellan glesbygdsskolor. (https://www.umu.se/forskning/projekt/glesbygdsskolepedagogik/)

Deltagarna var överens om att det är avgörande med regelbundenhet och tydlig struktur (jfr. Edvards 2017) för nätverksträffarna, och därför beslutades att träffarna skulle hållas en gång i månaden, alltid samma veckodag och tidpunkt. Detta innebar cirka fyra till fem träffar per termin. Varje träff var en timme lång, vilket ansågs viktigt för att mötena skulle ske efter arbetsdagens slut, men samtidigt inte ta för mycket tid i anspråk med tanke på läraruppdragets omfattning.

Strukturen omfattade även en särskild mötesform, kallad ”Rundan”. Rundan innebär att samtliga deltagare får möjlighet att framföra sina tankar, frågor och synpunkter kring det aktuella temat. Alla ges, i tur och ordning, möjlighet att diskutera temat utifrån sin undervisningsverksamhet, förståelse, erfarenhet och specifika behov, vilket säkerställer att samtalstiden fördelas jämnt. Efter att Rundan avslutats kan frågor ställas till respektive deltagare, och antalet träffar samt datum och längd för varje nätverksträff fastställs.

Informanten Vera betonar vikten av nätverkets strukturerade upplägg:

> *Strukturen med Rundan gör att alla får ta plats, höras och uttrycka sig. Det är superviktigt i vårt nätverk. Inte minst när vi tvingades starta på det här sättet, med bara digitala möten.*

Detta strukturerade professionella samarbete, som initialt etablerades mellan lärarna i Glesbygdsskolenätverket, visar på deras vilja att gemensamt belysa de unika behov av skol- och undervisningsförbättring som finns i glesbygdsskolor. Det framgår särskilt genom att lärarna medvetet och systematiskt diskuterar angelägna frågor utifrån ett behovsbaserat innehåll (jfr. Edwards, 2017).

En informant sammanfattar det första nätverksmötet med en kommentar som speglar den avslutande Rundan:

> *Jag är så glad över att vi är i gång med det här nätverket. Äntligen. Det känns superkul. Jag ser jättemycket fram emot nästa träff och få diskutera mer med er (Magda).*

De två lärare som kontaktade forskaren via mejl (se Inledning) angående behovet av ett Glesbygdsskolenätverk, valdes vid första träffen till samordnare för nätverket. Samordnarna beslutade att den ena skulle leda mötet och den andra föra korta minnesanteckningar, vilka skickas ut till deltagarna efter varje möte. Samordnarnas uppdrag omfattade, utöver att skicka ut inbjudningar till nätverksmedlemmarna, även att samarbeta med forskaren, exempelvis genom att genomföra och analysera behovsinventeringar som i sin tur utgjorde teman för kommande nätverksmöten (se nedan, Deltagarstyrda behov).

Nätverket och nätverksdeltagarna

Tolv lärare från tio glesbygdsskolor hörsammade inbjudan och deltog i den digitala träffen. I Rundan under de första träffarna framkom följande utsagor från fem informanter, vilka på olika sätt sammanfattar deltagarnas tankar om att möta lärare från andra glesbygdsskolor.

> *Visst är det trevligt att träffa kollegor från större skolor men i sådana möten måste jag förklara för kollegorna så dom förstår vilka förhållanden jag har på min skola, exempelvis att jag undervisar i årskursblandade klasser (Petra).*

Moa förtydligar:

> *…redan vid första träffen i Glesbygdsskolenätverket så upptäcker jag att jag inte behöver förklara det grundläggande vad gäller skolans förutsättningar och min undervisning.*

Vi kunde gå direkt på ”djupet” och samtala om undervisningens innehåll och upplägg, det är mycket lärorik och givande för mig (Moa).

Sara inflikar…

> *att det är så speciella lösningar som vi arbetar med i glesbygdsskolor jämfört med skolor i större samhällen och städer. Jag vet det eftersom jag även arbetat i större skolor.*

Klara ser tillbaka och säger att

> *…i min kommun är många glesbygdsskolor nedlagda. Och då tänkte jag att i det här nätverket får jag en chans att träffa andra som har ungefär samma frågor och utmaningar som jag själv har.*

Alva reflekterar över nätverkets möjligheter i nästa steg:

> *…efter några träffar så tänker jag att vi delar inte bara tips och idéer utan jag blir inspirerad av att utveckla min undervisning.*

Det som framträder som det gemensamma i utsagorna ovan är att lärarna upplever det som både viktigt och intressant att få samtala med andra lärare som arbetar i glesbygdsskolor. Utsagorna vittnar om lärarnas vilja att samarbeta genom professionella utbyten för att tillsammans försöka finna lösningar på utmaningar som ofta är förhållandevis komplexa (jfr. Edwards, 2005). Denna form av kunskapsuppbyggnad har stora likheter med det Edwards (2005) benämner som steg ett, vilket innebär fördjupade behovsbaserade samtal och samarbeten som syftar till att utvidga kunskapen om ett gemensamt innehåll.

Informanten Vera uttrycker behovet att få mötas i professionella samtal på följande sätt:

> *På min skola har vi haft elevgrupper som består av elever från årskurs 1–3 och en annan grupp som har elever från årskurs 4–6 och nu ska vi lämna denna indelning på grund av färre elever. Från hösten ska vi ha en elevgrupp som representerar årskurserna 1–6. För mig känns det därför bra att jag, via nätverket, ges möjlighet att dela erfarenheter av olika åldersblandade elevgrupper samt hur ni andra bedriver undervisningen när det är flera olika kursplaner som vi undervisar i, vid samma tidpunkt.*

Siv uttrycker sig likartat:

> *Vid min skola har vi som minst haft två elever, nu har det vänt och vi har nitton elever. Nästa höst svänger det igen och då kan skolan ha fyra elever. Det är spännande att arbeta i en glesbygdsskola, det svänger snabbt och när barnrika familjer flyttar in eller ut ur en by så blir det stor skillnad i skolans klassindelning.*

Vid de inledande nätverksträffarna framkom att det fanns stora variationer mellan glesbygdsskolornas förutsättningar, men även att det förekom betydande svängningar i elevantal från läsår till läsår inom varje skola. Exemplet med de stora svängningarna i antalet elever får till följd att det påverkar skolans elevpeng och därmed glesbygdsskolans ekonomiska förutsättningar, vilka är svåra att förutse alltför lång tid i förväg.

Informanten Lo får avsluta vad som framkom vid en av de första nätverksträffarna om behovet av att bilda Glesbygdsskolenätverket:

> *Oj, så fantastiskt intressant, tänk nu behöver jag inte jag förklara så mycket för nu är vi normen. När vi träffas i det här forumet så är normen att vara lärare i en glesbygdsskola med få elever och få kollegor. Här i nätverket är normen att jobba åldersblandat, ha kluriga scheman, speciella lösningar. Det är så häftigt!*

Deltagarstyrda behov

De inbjudna lärarna uppmanades, via e-post från samordnarna, att inför den första nätverksträffen beskriva sina förväntningar och behov för deltagande

i Glesbygdsskolenätverket utifrån frågan: *Vilket innehåll har du behov av att vi arbetar med i nätverket*? Nätverkets innehåll ska så långt som möjligt styras av deltagarnas behov av skol- och kompetensutveckling, och därför beslutade samordnarna och deltagarna tidigt att dessa behovsinventeringar skulle göras regelbundet. Inför varje terminsstart skulle deltagarna, både muntligt och skriftligt, framföra vilket innehåll de önskade fokusera på under kommande träffar.

Nätverksmedlemmarna beslutade att innehållet i det digitala nätverkets månatliga sammankomster skulle utgå från de behov som samtliga deltagare hade skrivit och muntligt presenterat. I praktiken innebär det att lärarna, innan terminens första nätverksmöte, har funderat och diskuterat med kollegor vid den egna skolan – i de fall läraren har kollegor – vilket innehåll som är mest angeläget. Under mötet skriver alla lärare in sina olika behov i möteschatten när det gäller kommande träffars innehåll. Det önskade innehållet kan variera stort och bestå av omfattande teman, exempelvis *hur arbetar vi med nationella prov i olika ämnen* eller *vikten av att välja bra läromedel i olika årskurser*, till mer konkreta och mindre behov av tips och idéer, som exempelvis *hur man tar emot nya elever i skolstarten eller hur firar ni Lucia*.

Det är ett grannlaga arbete för forskaren och samordnarna att analysera och tematisera de framskrivna innehållsliga behoven. Tematiseringsprocessen utgår oftast från att forskaren och samordnarna samlar alla lärares önskemål om innehåll i ett gemensamt dokument. Därefter diskuteras varje önskat innehåll för att fördjupa förståelsen av om det utgör ett eget tema eller om det kan ingå i ett större tema, utan att förminskas. I denna arbetsprocess framträder slutligen utkast till nya teman. Utkastet presenteras, diskuteras, eventuellt revideras och beslutas i samråd med nätverkets medlemmar vid nästa nätverksmöte. på så sätt formas kommande termins mötesteman.

För att använda Edwards vetenskapliga analytiska lins på det som sker i nätverket utifrån deltagarstyrda behov, kan den professionella dialogen dels förstås som en form av behov som utgår från den egna professionsutvecklingen, dels bidra till lärarkollegans utvecklings- och kompetensutvecklingsbehov. Det är detta Edwards (2005) beskriver som steg två när det gäller att utvidga och fördjupa förståelsen av ett eget upplevt problem, vilket i sin tur kan bidra till lösningar av gemensamma pedagogiska och undervisningsmässiga utmaningar.

I likhet med Edwards (2011a, 2011b) framstår det som att glesbygdsskolelärarnas professionella, pedagogiskt strukturerade behovsbaserade

samarbeten bidrar till nätverksdeltagarnas möjlighet att betrakta den egna verksamheten ur olika perspektiv.

Ny kunskap efterfrågas

Nätverksdeltagarna uttrycker ofta behov av ny kunskap, vilket framkommer när forskaren tillfrågas om vad forskningen säger, eftersom lärarna önskar att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet (Skollagen, 2010:800). Eller som nätverksdeltagaren Erika uttryckte det: *Kanske det finns forskning i något tema som vi har behov av att diskutera, kanske något vetenskapligt att tillföra.*

En annan lärare, Diana, utvecklade sina tankar om vetenskapligt baserad kunskap:

> *Det är viktigt att vi så långt som möjligt kan luta oss mot vetenskapliga belägg och forskningsresultat, vi ska inte luta oss mot floskler och olika tyckande. Utan vi ska kunna bemöta dom som ifrågasätter oss genom att säga "vad grundar du det på? Vilken forskning grundar du dina argument på? För jag grundar mina argument på den 'här' forskningen". Så vi måste hjälpa varandra att utbilda varandra i var vi hittar relevant fakta om en glesbygdsskola och då är det bra att du som forskare ingår i nätverket.*

Relevanta föreläsningar som svarar mot deltagarnas kunskapsbehov efterfrågas inom många teman, och det är här forskaren, som ingår i nätverket, har möjlighet att föreslå om ett tema även kan innehålla en föreläsning från en forskare. Denna form av ny kunskap är något som regelbundet efterfrågas.

> *Sen är det viktigt att vi inte bara samarbetar och delar innehåll som exempelvis "vad har vi för läromedel" utan vi behöver också inspireras av vetenskapligt baserade föreläsningar. Att vi liksom ändå försöker att ta till oss nya forskningsresultat och om möjligt utveckla vår undervisning. Det gillar jag. Nätverket är inte en pratklubb utan det vi arbetar med i nätverket ger en knuff framåt i mitt yrke, tycker jag (Alva).*

Nätverksdeltagarnas utsagor visar tydligt att forskarsamarbete är önskvärt och ses som något viktigt, inte minst för att det kan både utmana och utveckla lärarnas undervisning och deras profession. Det är också i samband med en föreläsning om glesbygdsskolor som det blir tydligt att innehållet i föreläsningen får lärarna att reflektera över föreläsningsinnehållet. En informant uttrycker följande efter en föreläsning från en forskare:

> *Jag är alldeles mållös. Men det känns, det känns så himla bra att höra att det jag gör i min undervisning faktiskt är bra, vilken bekräftelse… fan, vi gör det ju bra! Vi är ju duktiga! Den här föreläsningen var informativt, väldigt upplyftande och hoppingivande. Och så känns det som att, jamen nu har jag nu något och tycker jag kan säga "jamen det är inte så att vi är sämre än någon annan". Och det känns jättebra (Magda).*

Med utgångspunkt i Edwards teori om kollegialt samarbete ökar inte bara kollegans förmåga att uppfatta, aktivt lyssna, tolka och diskutera undervisningens utmaningar, utan även forskarens möjlighet att analysera och diskutera samt, i vissa fall, föreslå olika lösningar eller föreläsningsinnehåll som kan prövas för att utveckla undervisningen (Edwards, 2017).

Kollegialt samarbete

Nätverksdeltagarnas kollegiala utbyten via digitala möten utgår från samtal om det specifika temat som valts och placerats i lärarens egen verksamhet och kontext (jfr. Edwards et al., 2009). Studiens empiri visar att enskilda lärare anstränger sig för att förklara vad de gör i klassrummet, hur de tänker i planeringsfasen, när och hur genomförandet sker samt reflekterar över varför det blev som det blev. Detta, i linje med vad Edwards (2005) framhåller, visar att den professionella dialogen innebär att noggrant förklara den enskilda lärarens tematiska kunskapsbidrag i syfte att bidra till utveckling som motsvarar den professionella partnerns kompetensutvecklingsbehov.

> *I nätverket delar vi med oss av våra erfarenheter, att… att vi är, vi är experter på det som vi gör i en glesbygdsskola och vi förklarar för varandra och delar våra erfarenheter mellan oss. Också bra*

> *att vi arbetar med samtalsrundan, då kommer alla till tals och får förklara för varandra hur vi arbetar och varför (Petra).*

I förlängningen tycks nätverksdeltagarnas samarbeten leda till att utmana den egna praktiken och därmed, via det digitala nätverkets kollegiala samarbete, utveckla den egna undervisningen (jfr. Edwards, 2005, 2017). Detta blev tydligt när lärarna med hjälp av exempel beskrev hur det aktuella temat använts i undervisningen tidigare och hur de bestämde sig för att pröva ett annat angreppssätt med avsikt att få fler elever intresserade av temat (jfr. Edwards, 2017).

> *När jag träffar er i nätverket så får jag så mycket inspiration, tips och idéer. Ofta blir jag inspirerad att testa något nytt i min undervisning (Vera).*

Nätverkets lärare diskuterade samordnarnas och forskarens förslag om att ta fram en webbsida för att synliggöra Glesbygdsskolenätverkets arbete och teman. Förslaget möttes positivt och en lärares röst får sammanfatta vad nätverksdeltagarna ansåg:

> *Bra att vi syns mer och visar att det här nätverket finns. Och som sagt, det är många som funderar på vad vi… vad vi pysslar med och så där. Det blir bra med en webbsida där det står vad Glesbygdsskolenätverket är och vad vi gör. Jag tycker att det är bra att vi skriver fram vilka skolor som ingår och vilka teman vi arbetar med. Jag kan även hänvisa till webbsidan och berätta att det här är jag med i och innehållet är behovsstyrt och viktigt för oss. Det här gör vi tillsammans för att hjälpas åt att utveckla undervisningen i glesbygdsskolor (Lo).*

Det framstår som att ett kollegialt samarbete uppstår mellan lärare som arbetar i olika glesbygdsskolor, inte minst med tanke på hur angelägna lärarna är att dela med sig av det behovsstyrda tematiska innehållet och att de som lyssnar, lyssnar aktivt och ställer följdfrågor för att fördjupa förståelsen av vad kollegan menar (Edwards, 2017).

När det gäller samarbete mellan lärare enligt Edwards (2017), bidrar perspektivbyten till att tillsammans förstå undervisningens innehåll, ämnes-

didaktik och lärmiljöns utvecklingsbehov i glesbygdsskolans kontext. Vidare menar Edwards och kolleger (2009) och Edwards (2011a, 2011b) att när professionellt kollegialt samarbete tillämpas, når lärares kompetensutveckling ofta längre jämfört med när pedagoger agerar på egen hand. Resultatet visar att nätverkets lärare, genom samarbetet, får tillgång till egen professionell kapacitetsuppbyggnad och förmågan att identifiera utvecklingsbehov för att kunna diskutera vad som kan åstadkommas i det kollegiala samarbetet. Det innebär enligt Edwards och kolleger (2009) att när ny erfarenhetsdelning och kunskap läggs till i lärarnas befintliga praktiker, integreras kunskap från andra kollegor i den egna professionens utveckling.

Den teoretiska linsen om professionella samarbeten enligt Edwards (2005), Edwards et al. (2009) samt Edwards (2017) möjliggjorde en fördjupad studie av lärares professionella samarbeten. Lärarnas interaktioner och samspel syftade till att främja undervisningsutveckling, vilket i sin tur skulle bidra till elevens utveckling och lärande.

Diskussion

Kapitlets syfte var att bidra med kunskap om hur lärare i svenska glesbygdsskolor, genom ett digitalt nätverk, utvecklar samarbeten med fokus på professionsutveckling. Syftet besvarades genom två forskningsfrågor: a) Vilka är lärarnas upplevelser av att bilda och delta i digitala nätverksmöten? b) Hur formas samarbetsinnehållet?

Högt ställda förväntningar på digitalt nätverkssamarbete

Överlag framstår lärarna som mycket nöjda med att nätverket har bildats och att de får delta i dess möten. lärarnas upplevelser av att bilda och delta i digitala nätverksmöten blir tydliga under resultatanalysens olika rubriker och innehåll. Resultatet visar att nätverksdelarna tidigare saknat ett sammanhang – ett mötesforum där det specifika och unika med glesbygdsskolors undervisning diskuteras och kan utvecklas. Detta bekräftas av tidigare

forskning om glesbygdsskolor (Karlberg-Granlund, 2019; Pettersson, 2017; Öhrn & Beach, 2019).

Att lärarnas arbetskontext och arbetssituation, exempelvis åldersblandad undervisning, möts av en självklar förståelse och insatthet från övriga nätverksdeltagare upplevs av många som befriande. det faktum att få synas, till exempel på en webbsida för Glesbygdsskolenätverket, verkar tillfredsställa behovet av att kunna visa för andra vad man faktiskt gör och är en del av. Lärarna vittnar även om att de får nya tankar som inspirerar till att prova och utveckla nya sätt att undervisa i det egna klassrummet.

Att ingå i en lärargrupp vars undervisning alltför sällan uppmärksammas i forskning eller i andra gemenskaper bidrar inte bara till att ogrundade spekulationer kan florera kring glesbygdsskolans verksamhet och glesbygdsskolelärarnas arbete. Det leder även till att lärarna kan ha svårare att utveckla undervisningsverksamheten när relevant vetenskapligt stöd saknas. Idag är den vetenskapliga förankringen avgörande, eftersom alla skolors verksamhet ska vila på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (Skollag, 2011:800). Dessa brister kan vara en anledning till att lärarna själva, tidigt i nätverksbildandet, beslutade att inte bara dela erfarenheter mellan sig utan även efterfrågade vad vetenskapliga studier säger om olika teman som nätverket diskuterade.

Nätverkets ambition under planeringsfasen var att skapa ett nätverk som både träffades digitalt och fysiskt, men Covid-19-pandemin satte stopp för fysiska möten. Trots att inga fysiska möten har hållits i nätverket visade nätverkets lärare god datorvana och därmed ett självförtroende (König et al., 2020; Lantz-Andersson & Säljö, 2014) att mötas digitalt. Lärarnas skicklighet att kommunicera via datorn bidrog till att utveckla den egna undervisningen (jfr. Duncan-Howells, 2010; Lund & Jaldemark, 2024), men även till att stödja kollegors undervisningsutveckling. Lärargruppens högt ställda förväntningar på det gemensamma nätverkets bildande och uppbyggnad blev tydliga i de beslut som togs om nätverkets struktur, mötesfrekvens, samordning, minnesnoteringar och att innehållet skulle utgå från lärarnas behov (jfr. Goodyear et al., 2014; Lantz-Andersson et al., 2018).

Digitala behovsbaserade ömsesidiga utbyten och ny kunskap viktigt innehåll i samarbetet

Lärarnas behovsbaserade samtal i Rundan inspirerar kollegor att pröva något nytt i syfte att förbättra eller variera den egna undervisningen (jfr. Lantz-Andersson et al., 2018). Det kan handla om allt från praktiska ting i klassrummet, läroböcker, strategier i klassrummet (Duncan-Howells, 2010) eller hur man arbetar med den specialpedagogiska verksamheten (Pettersson, 2017) och genomför undervisningsdidaktiska förändringar.

I praktiken innebär detta att nätverket diskuterar ett omfattande och varierat innehåll som speglar hela läraruppdraget. undervisningen ska bidra till elevers utveckling och lärande och så långt som möjligt vila på vetenskaplig grund.

Av denna anledning är det viktigt att forskare ges möjlighet att delta och samarbeta med nätverksdeltagarna. Forskares medverkan möjliggör insamling av nya data som lägger grund för ytterligare studier, men framför allt handlar det om att möta nätverksdeltagarnas behov av ny kunskap. Forskarens uppdrag är att lyssna in och identifiera beskrivna behov på ett fördjupat sätt. När detta är gjort kan forskaren, i samarbete med samordnarna, lägga fram förslag om exempelvis forskarkollegor som, inom ramen för ett tema som ska bearbetas, kan föreläsa för nätverksdeltagarna.

Lund och Jaldemark (2024) har jämfört två olika nätverk för lärare i glesbygdsskolor: det ena där pedagogerna kunde träffas både digitalt och fysiskt, och det andra där lärarna möttes enbart digitalt. Resultatet i den studien visar att den digitala mötesformen upplevdes begränsa relationerna mellan lärare och lärarens möjlighet att relatera till varandras undervisningsmetoder. Ett likartat resultat återfinns inte i denna studie, eftersom lärarna uppgav att de fick möjlighet till behovsbaserade ömsesidiga utbyten och att ny kunskap införlivades i den egna verksamheten, vilket är ett viktigt inslag i det digitala samarbetet. Resultatskillnaderna mellan föreliggande studie och Lund och Jaldemarks studie (2024) kan bero på att deltagandet i Glesbygdsskolenätverket bygger på nätverksdeltagarnas egna utvecklingsbehov.

Lärare i svenska glesbygdsskolor tar makten över den egna professionsutvecklingen

Lärarna som medverkar i Glesbygdsskolenätverket representerar skolor med relativt få elever, vilket innebär att lärarna ofta, men inte alltid, saknar en lärarkollega. Däremot finns det ofta andra kollegor på skolan, exempelvis förskollärare som undervisar i förskoleklassen, elevassistenter, kökspersonal eller en vaktmästare som sköter skolhuset. Det är således inte ovanligt att lärare i glesbygdsskolor saknar en annan lärarkollega att dela undervisningsansvaret med, och av det skälet kan en utomstående vilseledas att tro att glesbygdsskolans lärare upplever ensamhet i sin professionsutövning. Men så förefaller det inte vara för lärarna i Glesbygdsskolenätverket, eftersom gemenskapen med andra i nätverket har stärkt lärarna när det gäller kollegialt samarbete, undervisningsutveckling och möjligheten att själv styra över innehållet utifrån det egna kompetensutvecklingsbehovet (jfr. Fairman et al., 2022; Tydén & Blücher, 2006).

Aktuell och relevant kompetensutveckling är något som ofta är svårt att tillgodose och som lärare upplever brister i när det gäller Skolhuvudmannens erbjudna kompetensutveckling. Det som saknas, enligt lärarna i Glesbygdsskolenätverket, är kompetensutvecklingsinnehåll som är avsett för lärare i glesbygdsskolor, vilket är ett viktigt uppdrag för skolhuvudmännen att tillgodose. Förvisso fyller nätverksdeltagandet i hög grad skolhuvudmannens skyldighet att anordna relevant kompetensutveckling för lärare i glesbygdsskolor, men det förringar inte skolhuvudmannens kompetensutvecklingsansvar. Hittills har lärare som medverkar i Glesbygdsskolenätverket själva tagit makten över den egna undervisningsutvecklingen och även fyllt vissa luckor i det egna kompetensutvecklingsbehovet (jfr. Fairman et al., 2022).

Studiens två forskningsfrågor får anses vara besvarade, eftersom bildandet av det digitala Glesbygdsskolenätverket och dess möten visar att lärarna upplever att det har utvecklats ett gott professionellt samarbete mellan glesbygdsskolors lärare. De har tillsammans även format samarbetsinnehållet, vilket sker i de terminsvisa behovsinventeringarna som tematiseras. Temana bejakar inte bara det lärarna redan gör, utan utmanar även lärarna genom möjligheten att pröva och ompröva den egna undervisningen. Att utmana den egna undervisningsverksamheten sker också genom föreläsningar som ges av olika forskare. Lärarna har således själva, i samarbete med forskaren, byggt upp och driver ett gemensamt digitalt nätverk med fungerande struktur

som bygger på deltagarnas behov, och inom dessa ramar har de utvecklat ett kollegialt samarbete som bidrar till professionsutveckling.

Studien som ligger till grund för detta kapitel fokuserar på starten av ett behovsbaserat digitalt lärarnätverk. ytterligare studier kommer att genomföras, eftersom samarbetet mellan forskare och lärare i Glesbygdsskolenätverket är en pågående process som har tilldelats ytterligare forskningsmedel. Detta är nödvändigt för att täppa till en omfattande kunskapslucka inom forskningsfältet (jfr. Öhrn & Beach, 2019). Ett intressant område för framtida studier är att undersöka vilka förändringar lärarna faktiskt har genomfört i sin egen undervisning som en följd av nätverksdeltagandet. Det är också viktigt att bidra med kunskap om lärares undervisning i åldersblandade grupper, eftersom det råder brist på sådana studier.

Avslutande reflektioner

Studiens resultat visar att lärarna har en stark vilja att utveckla skolan och den egna professionen, samt att den relationella kapaciteten är hög. Detta utgör ett viktigt incitament för kunskapsuppbyggnad och skolutvecklingsarbete (Edwards, 2005; Edwards et al., 2009; Edwards, 2017). Trots det omfattande skol- och kompetensutvecklingsarbete som sker gemensamt i nätverket står lärarna helt ensamma när det gäller att ordna relevant och rättmätigt stöd för professions- och kompetensutveckling. Skolgruppen och dess lärare har inte bara förminskats i vetenskapliga sammanhang (Pettersson, 2017; Öhrn & Beach, 2019), utan de saknar även relevant kompetensutvecklingsstöd från skolhuvudmännen. Än mer problematiskt är att det statliga professions- och kompetensutvecklingsstödet från exempelvis Skolverket är obefintligt för denna skolgrupp och dess lärare. En lärargrupp i Sverige saknar således relevant kompetensutveckling från den statliga myndighet som har i uppdrag att stödja *alla* lärare i *alla* skolor – detta är högst anmärkningsvärt.

Referenser

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cedering, M. (2016). *Konsekvenser av skolnedläggningar. En studie av barns och barnfamiljers vardagsliv i samband med skolnedläggningar i Ydre kommun.* [Doktorgradsavhandling]. Uppsala Universitet.

Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, *41*(2), 324–340. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x

Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, *43*(3), 168–182. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010

Edwards, A. (2011a). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, *50*(1), 33–39. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007

Edwards, A. (2011b). Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. I H. Daniels & M. Hedegaard (Red.), *Vygotsky and special needs education – rethinking support for children and schools* (s. 173–188). Routledge.

Edwards, A. (Red.). (2017). *Working relationally in and across practices: cultural-historic approaches to collaboration.* Cambridge.

Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J. & Warmington, P. (2009). *Improving interprofessional collaborations: Learning to do multi-agency work*. Routledge.

Fairman, J., Smith, D., Pullen, P. & Lebel, S. (2022). The challenge of keeping the teacher's professional development relevant. I S. Swaffield & P. Poekert (Red.), *Leadership for professional learning – Perspectives, constructions and connections*. Routledge.

Farrugia, D. (2013). Towards a spatialised youth sociology: the rural and the urban in times of change. *Journal of Youth Studies*, *17*(3), 293–307. https://doi.org/10.1080/13676261.2013.830700

Goodyear, V., Casey, A. & Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: Using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, Education and Society*, *19*(7), 927–943. https://doi.org/10.1080/13573322.2013.858624

Hedberg, C. & Haandrikman, K. (2014). Repopulation of the Swedish countryside: Globalisation by international migration. *Journal of Rural Studies*, *34*, 128–138. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2014.01.005

Jacobsson, A. & Laurell, M. (2020). "Därför blir det som det blir, när vi gör det vi gör". En kvalitativ fallstudie av lärares uppfattningar om kollegialt lärande. *Utbildning & Lärande*, *14*(1), 7–26.

Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, *72*, 293–305. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.017

König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career

teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, *43*, 608–622. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650

Lantz-Andersson, A. & Säljö, R. (2014). *Lärare i den uppkopplade skolan.* Gleerup.

Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally organized and informally developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 302–315. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008

Lantz-Andersson, A., Peterson, L., Hillman, T., Lundin, M. & Bergviken Rensfeldt, A. (2017). Sharing repertoires in a teacher professional Facebook group. *Learning, Culture and Social Interaction*, *15*, 44–55. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.07.001

Lind, T. & Stjernström, O. (2015). Organizational challenges for schools in rural municipalities: Cross-national comparisons in a Nordic context. *Journal of Research in Rural Education*, *30*(6), 1–14.

Linnéuniversitetet. (u.å.). *Skolnätverk*. Hämtad 15. mars 2026, fra https://lnu.se/mot-linneuniversitetet/samarbeta-med-oss/Projekt-och-natverk/skolnatverk/

Lund, S. & Jaldemark, J. (2024). Supporting small remote schoolteachers' professional development through networked learning designs. *Proceedings of the fourteenth international conference on networked learning 2024*. https://journals.aau.dk/index.php/nlc/article/view/8052/6763

Lund, S. (2023). *Ledarskap och professionellt lärande i geografiskt perifera grundskolor – en etnografisk studie av relationen mellan praktiker samt deras arrangemang* [Doktorgradsavhandling, Mittuniversitet, DiVA]. https://miun.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1769914&dswid=-906

Mittuniversitetet. (u.å.). *Nätverk för rektorer i små utbildningsenheter*. Hämtad 1. februari 2026, fra https://www.miun.se/utbildning/kompetensutveckling/utveckla-dina-medarbetare/pedagogik-undervisning-och-larande/rektorsprogrammet/natverk-for-rektorer-i-sma-utbildningsenheter/

Paulgaard, G. & Saus, M. (2023). Diverse diversity: Contradictions and challenges in Norwegian rural education. *Australian and International Journal of Rural Education*, *33*(2), 32–49. https://doi.org/10.3316/informit.261371967056213

Pettersson, G. (2017). *Inre kraft och yttre tryck: perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor* [Doktorgradsavhandling, Umeå universitet, DiVA]. https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A1068482&dswid=-8544

Skollag 2010:800. (2010). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.* Utbildningsdepartementet.

Sveriges lärare (2025, 1 september) *Nätverk för nyutexaminerade lärare.* (https://www.sverigeslarare.se/yrkesroll/ny-i-yrket/natverk-nya-larare/).

Tour, E. (2017). Teachers' self-initiated professional learning through personal learning networks. *Technology, Pedagogy and Education, 26,* (2), 179–192. https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1196236

Tydén; T. & Blücher, S. (2006) *Nätverk som redskap för kompetensutveckling*, Dalarnas forskningsråd (DFR). Intellecta Strålins. ISBN 10 91-88791-56-4

Öhrn, E. & Beach, D. (Red.). (2019). *Young people's life and schooling in rural areas*. Tufnell Press.

Bratteng, S. (2026). Kvalitetsutvikling i en liten fådelt skole. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 323–346). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840513

13

Kvalitetsutvikling i en liten fådelt skole

Sylvi Bratteng

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Studien undersøker hvordan en liten fådelt 1–10-skole kan utnytte eget handlingsrom for å styrke kvalitetsutviklingen. Gjennom et treårig utviklingsarbeid i Utdanningsdirektoratets oppfølgingsordning fikk lærere og ledelse støtte til å arbeide systematisk med organisatoriske og pedagogiske endringer.

Det teoretiske rammeverket bygger på Senges (2004) teori om lærende organisasjoner og Bergs (2004) teori om skolekultur. Kvalitetsbegrepet drøftes med utgangspunkt i struktur-, prosess- og resultatkvalitet (NOU 2003:16).

Studien bygger på aksjonsforskning, der intervju med rektor og to teamledere, kombinert med dokumentanalyse, utgjør grunnlaget for empirien.

Funnene viser at følgende faktorer kan fremme utviklingsarbeid ved skolen: *faglig forankring, tidsressurs*, *nivågjennomgripende ledelse, positiv holdning, intern organisering* og at *skolestørrelse* i dette tilfellet kan være en faktor.

Et sentralt funn er at skolekulturen endret seg i retning av større åpenhet for utvikling, refleksjon og samarbeid. Opplevelsen av medvirkning og muligheten til å påvirke skoleutviklingen fremmet både motivasjon og profesjonell mestring. Prosjektet viser at små skoler kan utvikle god kvalitet dersom visse faktorer er til stede.

Nøkkelord: Handlingsrom, profesjonelt læringsfellesskap, medvirkning, skolekultur og holdninger

Abstract: The study examines how a small, few-member 1–10 school can utilize its own room for manoeuvre to strengthen quality development. Through a three-year development work in the Directorate of Education's follow-up scheme, teachers and management received support to work systematically with organizational and pedagogical changes.

The theoretical framework is based on Senge's (2004) theory of learning organizations and Berg's (2000) theory of school culture. The concept of quality is discussed based on structural, process and outcome quality (NOU 2003:16).

The study is based on action research, where interviews with the principal and two team leaders, combined with document analysis, form the basis for empirical data.

The findings from the study show that the following factors can promote development work at the school: *Academic anchoring, time resources*, *level-wide leadership, positive attitude, internal organization* and in this case, *school size may* be a factor.

A key finding is that the school culture changed towards greater openness to development, reflection and collaboration. The experience of participation and the opportunity to influence school development promoted both motivation and professional mastery. The project shows that small schools can develop good quality if certain factors are present.

Keywords: Space for action, professional learning community, participation, school culture and attitudes

Innledning

Bakgrunn for studiet

Kapitlet beskriver en studie av organisatorisk og pedagogisk kvalitetsutvikling ved en fådelt 1–10 skole. Bakgrunnen for dette treårige utviklingsarbeidet var kommunens deltakelse i Utdanningsdirektoratets oppfølgingsordning, forankret i Meldt. St. 21 (2016–2017, s. 93–96). Ordningen innebærer at kommunene får ekstra ressurser for å jobbe med utvikling av kvalitet tilpasset lokale behov.

Kvalitetsutvikling ved små skoler er et aktuelt tema fordi det angår mange lærere, elever og foreldre. Om lag 30% av skolene i Norge har 100 elever eller færre, og disse er definert som små skoler. Til sammen har disse skolene 65000 elever (Utdanningsdirektoratet, 2024). Elever i private skoler utgjør en stor andel av denne elevgruppa[1].

På tross av en omfattende sentralisering av skolene er det mye som tyder på at de små skolene vil eksistere i lang tid fremover. Flere kommuner velger å opprettholde sine skoler, til tross for lave elevtall. I noen tilfeller er årsaken et politisk valg, motivert av ønske om å bevare og også øke bosetting i distriktet. I andre tilfeller kan det være at geografien gjør dagpendling umulig, som for eksempel i noen øykommuner. I tillegg viser erfaringer at når kommunen legger ned den offentlige skolen, opprettes private skoler (Utdanningsdirektoratet, 2022 i Ekren, et al., 2024, s. 13).

Tidligere forskning

Diskursen om faglig kvalitet i små skoler kontra store skoler har pågått lenge og er fortsatt dagsaktuell, spesielt i forbindelse med lokale kamper mot sentralisering av skolen. Kommunepolitikere, skoleforskere og samfunnsdebattanter har drøftet fordeler og ulemper ved store og små skoler uten at noen har funnet fasit eller konkludert.

Seniorforsker Karl Jan Solstad ved Nordlandsforskning uttalte til Utdanningsnytt at det skapes et bilde av at kun store enheter er robuste og

1 277 private grunnskoler i Norge skoleåret 2024–25. Elevgruppa utgjør om lag 5% av elevene i grunnskolen.

kan sørge for kvalitet, selv om det ikke finnes god dokumentasjon på at så er tilfelle (Solstad i Utdanningsnytt, publisert 16.11.2015, s. 1). Rapporten *Skolestørrelser og sammenhenger med elevenes trivsel og læring* (Nordahl, 2022) er en kunnskapsoppsummering om sammenhengen mellom skolestørrelse og elevenes trivsel og læring i skolen. Konklusjonen her er at: «variasjoner mellom skoler i liten grad kan forklares av skolestørrelsen alene når det er kontrollert for andre bakgrunnsvariabler og pedagogiske variablers betydning for elevenes læring (Nordahl, 2022, s. 4). Konklusjonen støttes av Bjørnsrud (2012, s. 1), som i sin studie finner at dersom lærerne har høy kompetanse, er det ingenting som tyder på forskjeller i tilbudet til elevene i små og store skoler.

Lund og Karlberg-Granlund (2023, s. 181) har satt *landlige utdanningsmiljøer* på dagsorden og referer til den «nordiske utdanningsmodellen», som er basert på like muligheter til utdanning. Studiet deres handler om profesjonell læring i små bygdeskoler i Norden.[2] (Lund & Karlberg- Granlund, 2023, s. 182). De peker på behovet for flere kvalitative studier som kan identifisere kjennetegn ved de små skolene, ettersom disse ofte blir neglisjert i ulike nordiske studier (Lund & Karlberg- Granlund, 2023, s. 185). Forskere ved universitetet i New Hampshire har gjort samlet analyse av 59 artikler som handler om lærerutdanning på landsbygden i USA fra 2007 til 2017. Studiet viser at det er relativt lite kunnskap om tiltak for å forberede lærere på undervisning på landsbygden (Azono & Stewart, 2016, s. 108, referert i Reagn et al., 2019, 84).

Lærerutdanningen i dag er innrettet mot undervisning i aldershomogene elevgrupper. Lærere kan derfor oppleve pedagogiske utfordringer i en fådelt skole, der elever fra flere årstrinn er i samme gruppe. Forskjeller i elevens faglige nivå krever en annen metodikk, med mulighet for større grad av individuell tilpasning til hver enkelt elev (Berg-Olsen, 2009). I de små skolene er det i tillegg få lærere, og som regel må de undervise i elevgrupper på både små-, mellom- og ungdomstrinnet. Lærere kan da bli utfordret på å undervise i fag som de ikke har formalkompetanse i.

Et felles behov for skolene i distriktene er videreutvikling av kunnskap og kompetanse som er tilpasset deres særegenheter, som tett integrering med lokalsamfunn og aldersblandede elevgrupper. Skoleforskere som har vært opptatte av fådeltskolen, etterlyste allerede i 2002 mer kunnskap om

2 Norden omfatter her Norge, Sverige, Finland, Island og Danmark.

profesjonsutvikling i forhold til pedagogisk arbeid i små og fådelte skoler (Rønning et al., 2006 s. 48). Undervisning i aldersblanda grupper tilsier at differensiering blir en naturlig del av læringsarbeidet i elevgruppen. Elevene lærer å ta del i et fellesskap der de utvikler relasjoner til ulike barn uavhengig av alder, kjønn, kompetanse og personlige interesser (Berg-Olsen, 2009). De pedagogiske fortrinnene i de små skolene har vært lite fulgt opp i senere års skoledebatter. I en kronikk omtaler Dons (2024) resultater av studier som tyder på at læringsarbeid i aldersblanda grupper kan ha klare pedagogiske fordeler, men mye tyder på at potensialet i dette ikke utnyttes godt nok på fådelte skoler i dag.

Formål med studiet og problemstilling

Formålet med dette studiet er å bidra til økt kunnskap om ulike faktorer og mulige tiltak som kan fremme utviklingsarbeid i en liten skole når handlingsrommet tas i bruk. Studiet er gjennomført ved en fådelt 1–10 skole som ble med i oppfølgingsordningen høsten 2022.

Problemstillingen er: *Hvordan kan handlingsrommet i en fådelt 1–10 skole utnyttes for å fremme kvalitetsutvikling?*

Forskningsspørsmål:

1. *Hvordan sikre kollegiets eierskap til utviklingsarbeidet?*
2. *Hvordan kan kollegiet ved skolen ivareta videre utvikling etter prosjektet er avsluttet?*

Svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene vil kunne identifisere organisatoriske og pedagogiske tiltak som kan realiseres innenfor skolens handlingsrom. Det teoretiske rammeverket er Senges (2004) teori om lærende organisasjoner og Bergs (2000) teori om skolekultur og handlingsrom. Kvalitetsbegrepet er teoretisk forankret i NOU 2003:16 og omfatter tre områder: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Framdriften i arbeidet fulgte fasene i Problem- Solving -modellen (Skogen, 2004). Fasene i denne modellen samsvarer med syklusen i aksjonsforskningen. Metodekapitlet redegjør for aksjonsforskning, gjennomført som et forskende partnerskap, som innebærer tett samarbeid mellom forsker og deltakere i prosjektet. Studiet har en fenomenologisk tilnærming, der målet er å få innsikt i hvordan sko-

lens lærere opplevde og forsto gjennomføringen av utviklingsarbeidet. Det empiriske grunnlaget er tre intervjuer samt skriftlig dokumentasjon fra gjennomføringen av utviklingsarbeidet. Funn og drøfting presenteres i samme avsnitt. Kapitlet av sluttes med en oppsummering og konklusjon i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Teoretisk rammeverk

Teorigrunnlaget presenterer elementer fra Senges (2004) teori om lærende organisasjon og fra Bergs (2000) teori om skolekultur og skolens handlingsrom. Kvalitetsutvikling er skolens mål for utviklingsarbeidet og et sentralt begrep i problemstillingen. Kvalitetsbegrepets tre områder; struktur-, prosess- og resultatkvalitet, er hentet fra NOU 2003:16 (s. 64–65) og presenteres i et eget avsnitt. Fremdriften i utviklingsarbeidet følger fasene i *Problem-Solving-modellen* (Skogen, 2004, s. 54), beskrevet i siste avsnitt i teoridelen.

Ifølge Irgens (2011) forsterkes kompleksiteten i skolen gjennom samfunnets økende krav til skolen og nærgående og avslørende målinger av elevenes læringsresultater. «En konsekvens er at det blir stadig vanskeligere for lærere og ledere å mestre oppgaven alene» (Irgens, 2011, s. 15). For å møte en stadig mer komplisert hverdag i skolen skal lærere utvikle et profesjonsfellesskap der de samarbeider om å løse ulike utfordringer. Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19) forskriftsfester at alle i skolen skal delta i å utvikle gode organisatoriske strukturer som fremmer en delings- og læringskultur. I skolepolitisk styringsdokument beskrives kontinuerlig kompetanseutvikling som en forutsetning for en inkluderende skole som ivaretar mangfoldet (Meld. St. 18 (2010–2011) s. 42).

Lærende organisasjon

En organisasjon som har gode systemer for å utvikle eget profesjonsfellesskap, kan beskrives som en lærende organisasjon. Mer presist kan en lærende organisasjon defineres som; «Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspan-

sive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap» (Senge, 2004, s. 9). Komponentene i dette innovasjonsarbeidet kalles disipliner. «En disiplin er et fagområde der det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter» (Senge, 2004, s. 11). Disiplinene betegnes som *personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring* og *systemtenking*. Trening og utvikling av disiplinene er vesentlig for en organisasjon som vil utvikle systemer for kontinuerlig læring.

Ifølge Senges teori vil opplevelsen av personlig mestring ha betydning for utvikling av egen kompetanse. Å ha reell innflytelse på egen arbeidssituasjon bidrar til opplevelse av personlig mestring. Ideen om personlig mestring baserer seg på et humanistisk perspektiv, der mennesket stadig søker å oppnå personlige og sosiale mål, og der vi i utgangspunktet er interesserte i nye ideer og utvikling. Den individuelle læringen handler ikke om å tilegne seg mer informasjon, men om stadig å bli bedre til å skape ønskede resultater. Forskjellen mellom visjon (ønsket resultat) og realitet kaller Senge for *gap*, som kan være en kilde til energi og kreativ spenning (Senge, 2004, s. 155).

Mentale modeller handler om vårt menneskesyn og vår forståelse av verden, og blir derfor styrende for våre handlinger. I skolen kan dette relateres til en lærers holdninger og praksisteori. Ifølge Senge (2004, s. 181,182) kan forestillinger om verden og tingenes tilstand hindre utvikling. Dette tilsier at det motsatte også vil være tilfelle: Våre forestillinger kan bidra til å fremme utvikling. I et utviklingsarbeid vil det derfor være vesentlig å være bevisst disse mekanismene.

Senge (2024, s. 186–190) referer til Argyris (1975) som i sitt arbeid med mentale modeller og organisasjonslæring har utviklet en *handlingsvitenskap*. I hovedsak dreier dette seg om å styre mentale modeller på personlig og mellommenneskelig nivå. Handlingsvitenskapen legger vekt på refleksjons- og granskingsferdighet. Refleksjon handler om å bevisst styre egne tankeprosesser i møte med virkeligheten. Refleksjonsferdigheten kan utvikles gjennom dialog, der tanker og oppfatninger kan deles med kollegaer. Gruppelæring eller samarbeid i team kan gi rom for en slik dialog, der en deler tanker og erfaringer for sammen å finne gode løsninger. Ifølge Senge (2004, s. 241) «er det et avgjørende skritt i arbeidet med å skape en lærende organisasjon at man mestrer gruppelæring».

Visjon representerer overordnet mål, og skal fungere som retningsviser slik at utviklingsarbeidet holder stø kurs og får støtte i en langsiktig innsats.

I motsetning til visjoner som er utarbeidet av leder, skal organisasjonens felles visjon være som et hologram, satt sammen av alle aktørenes personlige visjoner (Senge, 2004, s. 217–218). Kollegiet skal være omforent om målsettingen for utvikling og endring, slik at en kan arbeide i samme retning.

Systemtenking beskrives av Senge som den femte disiplinen, der de fire andre disiplinene går sammen til en enhet av teori og praksis. Ivaretakelsen av organisasjonens virksomhet som et overordnet system er ledergruppens hovedoppgave (Senge, 2004, s. 269). For skolens utviklingsarbeid innebærer dette at ledergruppen har en grunnleggende forståelse av at ting henger sammen.

Skolekultur

Skoler er forskjellige, og lærere ved samme skole er forskjellige. Ved oppstart og gjennomføring av utviklingsarbeid vil det være ulike holdninger og forutsetninger hos ansatte i ulike skoler, men også internt på hver enkelt skole. Ifølge Berg (2000, s. 26) forklares dette med begrepet *skolekultur*, et abstrakt fenomen som på et uformelt plan legger vesentlige premisser for virksomheten ved skolen. Internt på skolen kan det eksistere flere kulturer, men det vil ofte være *en* kultur som er dominerende. «De som representerer den dominerende kulturen har ofte funksjoner som uformelle ledere og er dermed skolen reelle makthavere» (Berg, 2000, s. 27). Kjennskap til skolens kultur og de uformelle lederne er derfor en viktig forutsetning for å bidra til skolens utvikling. Dette innebærer kunnskap om lærernes holdninger og forutsetninger i forhold til skolens daglige virksomhet og til utviklingsarbeid. Begrepet *aktørberedskap* omfatter kunnskap, ferdigheter og holdninger hos aktørene som skal involveres i utviklingsarbeid (Berg, 2000, s. 105). Ifølge Berg kan *aktørberedskapen* representere skolens evne til å fungere som en lærende organisasjon.

Dagens lovverk regulerer de ytre grensene for skolens virksomhet, mens skolekultur forholder seg til virksomhetens egne grenser, den indre grensen. Ifølge Berg (2000, s. 27) oppstår det et frirom, eller *handlingsrom*, mellom de ytre og de indre grensene. Evne til selvfornyelse innebærer en vurdering av hvordan skolens handlingsrom kan utnyttes. Hvorvidt en skole utnytter handlingsrommet fullt ut, beror på både *skolekulturen* og *aktørberedskapen.*

Kvalitetsutvikling i skolen

NOU 2003:16 inneholder en vurdering av ulike sider ved skolens virksomhet, samt en redegjørelse for hvordan skolene kan ivareta kvalitetsutvikling. Utvalget beskriver tre kvalitetsområder som til sammen representerer en helhetlig tilnærming til kvalitet i opplæringen og til læringsmiljø generelt (NOU 2003:16, s. 64, 65). Resultatkvalitet er en overordnet del, men struktur- og prosesskvalitet er viktige forutsetninger.

Strukturkvalitet handler om ulike faktorer ved skolens virksomhet som er av betydning for læringsmiljøet. Konkret kan dette være regelverk og planverk som danner grunnlag for skolens organisering, samt system og rutiner knyttet til drift og organisering av skolehverdagen. Strukturkvalitet omfatter også tre nivåer: loven, skoleeier og skoleleder (NOU 2003:16, s. 64). Det kan videre dreie seg om fysiske omgivelser ved skolen, samt lærerens og elevenes kompetanse på ulike områder. Videre kan det handle om tilrettelegging for kompetanseutvikling, kollegial og administrativ støtte og veiledning. I hvilken grad lærerne opplever strukturene som funksjonelle i forhold til egne arbeidsoppgaver, vil kunne si noe om skolens strukturkvalitet.

Prosesskvalitet handler om de indre og relasjonelle kvalitetene i skolen, som læringsmiljø og elevenes læringsprosess. Dette kan dreie seg om utvikling av metoder for tilpasset opplæring for elever på ulike nivåer og med ulike utfordringer i forhold til læring. Prosesskvalitet omfatter også arbeid med elevmedvirkning, skole- hjem -samarbeid samt kollegialt samarbeid, som bidrar til utvikling av profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Resultatkvalitet handler om graden av måloppnåelse i forhold til elevenes helhetlige læringsutbytte. På samme måte som lærerne har en opplevelse av strukturkvalitet, kan deres opplevelse av egne og elevens læringsprosesser si noe om prosesskvaliteten i egen organisasjon. Resultatkvalitet vil kunne dokumenteres gjennom målbare resultat på faglige kartlegginger og elevundersøkelser. Samlet sett vil dokumenterte resultat og lærernes opplevelse av struktur- og prosesskvalitet gi et bilde av kvaliteten ved skolen.

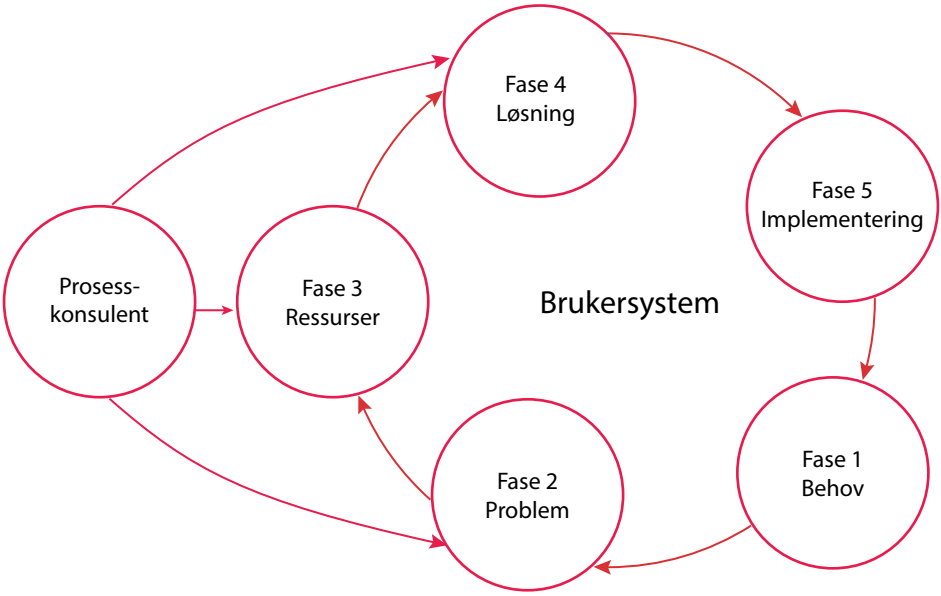
Problemløsningsmodell (P-S-modellen)

Problem-Solving- modellen, også kalt P-S-modellen, er hentet fra Skogen (2004). Modellen har som utgangspunkt at endring og utvikling er basert på at de involverte opplever behov for endring. Modellen er svært anvendelig

i et forskende partnerskap fordi de ulike fasene kan relateres til aksjonsforskningssyklusen. Utviklingsprosessen består av seks ulike faser, med glidende overganger. De første to fasene innebærer et *følt behov for endring* og *problemdefinisjon*. Fase tre i P-S-modellen tar utgangspunkt i *problemdefinisjon* og undersøker og kartlegger *ressurser* og muligheter i skolens handlingsrom. Fase fire består av valgte *løsninger*, som *implementeres* i fase fem. Sjette fase er *evaluering*, som danner grunnlag for justering før en ny sirkulær prosess starter på ny runde i fase en. Den utvidede problemløsningsmodellen viser også en ekstra sirkel der en veileder eller prosesskonsulent kan bidra (Figur 13.1).

Prosesskonsulet

Figur 13.1
Utvidet problemløsningsmodell (Skogen, 2004, s. 55).



Metode

Målet for studiet var å lære mer om hvordan lærerne i en liten skole kan iverksette eget utviklingsarbeid, og om forutsetningene for ønsket måloppnåelse. Valget av metode var kvalitativ forskning, som kan defineres som en undersøkelse av menneskelige og sosiale prosesser i deres naturlige setting (Postholm, 2010, s. 35). En fenomenologisk tilnærming innebærer interesse for hvordan mennesket opplever sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 33).

Kvalitativ forskning innebærer et nært samarbeid mellom forsker og forskerdeltaker (Cuba & Lincoln, 1988 i Postholm, 2010, s. 22). Som veileder og deltaker i utviklingsarbeidet var det naturlig å velge aksjonsforskning i dette studiet. Aksjonsforskning uttrykker eksplisitte mål og virkemidler for å få til endringer (Tiller, 1999, s. 40). Første trinn består av en situasjonsanalyse som danner grunnlag for iverksetting av en aksjon, som blir studert gjennom innsamling av empiri (Bjørnsrud, 2005, s. 37).

I skolen kan aksjonsforskning handle om å delta i forskende fellesskap med de som daglig tilhører fellesskapet (Bjørnsrud, 2005, s. 34). En kobling mellom aksjonsforskning og aksjonslæring kan beskrives som et forskende partnerskap. Lærernes bidrag i dette arbeidet er karakterisert som aksjonslæring, som kan defineres som; «en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer, der intensjonen er å få gjort noe» (Tiller, 1999, s. 47). Vesentlig i samarbeidet er at de ansatte på skolen eier sin egen utviklingsprosess, og etter hvert selv tar ansvar for eget utviklingsarbeid. På samme måte som målet for frigjørende aksjonsforskning er at læring- og utviklingsprosesser skal ende med at forskeren avslutter og overlater videre lærings- og utviklingsprosess til praktikerne (Carr & Kemmis, 1986, sitert i Bakken & Dalland, 2021, s. 216–217).

Kontekst og utvalg

Tilbud om deltakelse i oppfølgingsordningen var begrunnet med grunnskolens poengskåre på nasjonale prøver i lesing og regning samt data fra elevundersøkelsen. Deltakelse i det treårige prosjektet omfattet ekstern veiledning og administrativ støtte (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 93–96). Arbeidet i første prosjektår bestod av en forfase med planlegging og gjennomføring av planene de to påfølgende skoleårene. Studiet ved Havblikk skole er gjennomført i forfasen for prosjektet og ett og et halvt år i gjennomføringsfasen. Deltakere i samarbeidet var 12 lærere og en rektor ved en skole med 59 elever fordelt

i tre elevgrupper, småskole, mellom- og ungdomstrinn. De valgte intervjupersonene var rektor (R), som leder av utviklingsarbeidet, og to teamledere som hadde ansvar for henholdsvis ungdomstrinnet (T1) og barnetrinnet (T2). Intervjuene var gjennomført på Teams midtveis i tredje prosjektår.

Datainnsamling

Empirien er analyse og kategorisering av intervjupersonenes erfaringer og oppfatninger, sammenstilt med innholdet i skriftlige dokumenter.

Intervjuene ble gjennomført i en samtalepreget form som åpnet for å bringe inn nye momenter som kunne ha betydning for undersøkelsen. En slik semistrukturert form gir en fleksibilitet der intervjupersonene kan reflektere fritt (Krumsvik, 2014, s. 125). Denne formen åpner for en fenomenologisk tilnærming, som vil kunne bidra til en dypere forståelse av intervjupersonenes oppfatninger og handlinger (Postholm, 2010, s. 43). Skriftlige kilder som opplevdes relevante for forskningen, utgjorde tilleggsdata i undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). Møtereferat fra fellesmøter med lærerne, fra ledermøter med skoleleder og skolesjef, samt egne notater og skolens utviklingsplaner ga et bilde av utfordringer og fremdrift i utviklingsarbeidet.

Analyse

Analysen er en kategorisering av funn knyttet til de tre ulike fasene i innovasjonsmodellen relatert til de tre kvalitetsområdene. Ved gjennomlesning av intervjuene og relevante dokumenter fra utviklingsarbeidet var det enkelte faktorer i strukturendringene og utviklingsprosessen som syntes vesentlige for fremdriften.

Funn og drøfting

I dette avsnittet presenteres data fra studier av skolens arbeid med kvalitetsutvikling. Funn fra forfasen omfatter arbeidet i P-S-modellens (Skogen, 2004) fire første faser, mens de to siste fasene i modellen relateres til arbeidet i prosjektets gjennomføringsfase. Arbeid i alle fasene knyttes til de tre områdene

for kvalitetsutvikling (NOU 2023:16, s. 64–67). Avsnittet avsluttes med en drøfting av disiplinen etter Senges teori (2004) om lærende organisasjoner.

Forfasen

Vurdering av *behov for endring*, knyttet til fase 1, ble drøftet i første plenumsmøte på skolen høsten 2022. Skoleeier hadde allerede bestemt at kommunen skulle delta i Oppfølgingsordningen. Møtet var derfor å betrakte som en orientering til lærerne. Referat fra møtet gjenspeiler en avventende holdning hos lærerne. Flere lærere uttrykte skepsis til ordningen og var usikre på hva prosjektet egentlig ville bety for deres arbeidssituasjon. De følte at «ting ble bestemt over hodet på dem». Noen uttalte seg positivt og sa seg enige i at skolens poengskåre viste behov for forbedringer. Til tross for ulike reaksjoner hos lærerne stilte alle seg villige til å gjennomføre en behovskartlegging.

I løpet av fase to, *problemdefinisjon,* ble det utarbeidet konkrete forslag til endring i organisering og faglig innhold i læringsarbeidet. Fase tre og fire i P-S-modellen ble gjennomarbeidet samtidig, ettersom flere *løsningsforslag* ble vurdert opp mot *ressursbehov* og muligheter i skolens *handlingsrom* (Berg, 2000). Matriser etter kartlegging og møtereferat fra arbeid i forprosjektet viste at kollegiet hadde kommet frem til enighet om videre utviklingsarbeid. Plan for fremdrift i arbeidet ble koblet til teori for organisasjonsutvikling.

Prosjektplanen for Havblikk skole omfattet endringer knyttet til kvalitetsområdene *struktur, prosess* og *resultat* (NOU 2003:16, s. 64–67). Overordnet mål for prosjektet var å forbedre elevenes læringsresultater. Veien mot *resultatkvalitet* var å forbedre skolens organisatoriske og faglige virksomhet.

Tiltak innenfor *strukturkvalitet* var omfattende. Det skulle opprettes en intern ledergruppe og to nye lærerteam, samt etableres rutiner for tverrfaglige møter med skolenes eksterne støttefunksjoner. I tillegg var det bestemt å endre organisering av undervisningsøkter, friminutt, møtestruktur og informasjonsrutiner.

Tiltak innenfor området *prosesskvalitet* dreide seg om utprøving og innføring av metodikk for aldersblanda elevgrupper, samt å utvikle felles kompetanse i forhold til elever med ulike behov for tilpasset opplæring. Disse tiltakene var en viktig del av den helhetlige planen, og skulle iverksettes i løpet av gjennomføringsfasen i andre prosjektår.

Gjennomføringsfasen

Ved skolestart første gjennomføringsår høsten 2023 startet arbeidet knyttet til P-S-modellens fase fem og seks, *implementering* og *evaluering*. Planlagt omorganisering ble iverksatt. Lærerne hadde brukt vårhalvåret 2023 på å forberede høstens skolestart og ny organisering av skolehverdagen.

Teamene og ledergruppa gjorde en fortløpende vurdering av omorganiseringen, og det var også rom for justeringer.

Opprettelse av egen ledergruppe fikk umiddelbare positive tilbakemeldinger. Både lærere og rektor mente at ordningen med en ledergruppe fungerte godt. Rektor uttalte at «det var fint som dere sa at kan man spre ansvar for utviklingsarbeid» (R). Hen hadde tidligere beskrevet ledelse av skolen som en ensom jobb, hvor utfordringer i hovedsak var drøftet med skoleeier. Ledergruppen bestod av rektor, de to teamlederne og sosiallærer. De utgjorde en felles ledelse som ivaretok lærernes medvirkning i skolens virksomhet.

Begge teamlederne mente at lengre undervisningsøkter, færre og lengre friminutt samt ny møtestruktur bidro til mer plass for faglige diskusjoner, selv om det fortsatt var mye som kunne bli bedre:

> *Det går mye tid til enkelte ting som sånne driftssaker og sånt selvfølgelig, og vi og er en liten skole og her er vi jo faktisk nødt til å gi kunne gi innspill på ting som har med drift å gjøre (T1).*

Den andre teamlederen mente at møtetiden ble bedre utnyttet:

> *Jeg føler jo det at vi gjør ting og tang som er matnyttig… så absolutt, ja, jeg føler det at vi har litt mer orden i syskrinet når vi har teamledere….» (T2).*

Rektor, som tidligere hadde vært lærer ved skolen, opplevde også endringsforslagene som positive og i tråd med hens ønsker. Dette gjaldt særlig en annen organisering av møter, med økt vekt på faglige diskusjoner.

Teamlederne opplevde også at de nye møterutinene med eksterne støttespillere bidro til økt kontinuitet og forutsigbarhet:

> *… spesielt ja, PP- tjenesten – så det det er liksom et system som fungerer, det er rutiner på det og de kjenner skolen veldig godt (T1).*

Tilbakemelding fra alle tre intervjupersonene viser at forprosjektperioden var viktig for utvikling av et *felles* prosjekt. Mulighet til tid til drøfting av behov og tiltak så ut til å være vesentlig. Lærernes skepsis til utviklingsprosjektet på første møte ble gradvis endret til en positiv holdning i løpet av forprosjektperioden. Flere formidlet i et fellesmøte før jul at de opplevde å bli hørt og følte at de hadde innflytelse i planleggingen. Et bedre system for intern felles informasjon mente noen ga en følelse av kontroll og oversikt, og ble en styrke for gruppefellesskapet. I tillegg mente både rektor og teamledere at veiledere og skoleeier var viktige støttespillere i utviklingsarbeidet. Intervjupersonene understreket betydningen av faglige og administrative bidrag fra veiledere.

Drøfting underveis i arbeidet viste også ulike oppfatninger blant lærerne. Enkelte kritiske stemmer tok til orde for at det var litt for mye «omorganisering og uro». Rektor mente at dette var lærere som har jobbet lenge og har et annet erfaringsgrunnlag.

> *Det er det egentlig ikke noe å si på. De må få lov å få litt mer tid (R).*

Flertallets tilbakemelding var positive:

> *… læreren synes at det har vært bra, bra faglig påfyll i de tingene som vi har hatt og så handler det også om at man må jo få omsatt det ut i praksis» (R).*

Noen av lærerne uttalte at det var enklere å få til endring i en liten organisasjon hvor det var kort vei til ledernivå, som en av lærerne uttalte i et fellesmøte:

> *Det er enklere å snu ei lita skute enn et hangarskip.*

Evaluering etter ett og et halvt år med gjennomføring viste at kollegiet har hatt fremdrift i arbeidet. De hadde utarbeidet en felles plan for utviklingsarbeid med prioriterte arbeidsområder. Planen inneholdt tidsfrister og operasjonalisering av konkrete arbeidsoppgaver. Skoleeiers aktive deltakelse opplevdes som positiv og som en legalisering av de omfattende endringene.

Resultatkvalitet

Ettersom de enkelte faktorene innenfor struktur og prosess har betydning for resultatkvalitet, som elevens læringsutbytte, vil endringer her påvirke resultatet (NOU 2003:16, s. 66). Relatert til målsetting om elevens læringsresultater er det ingen markante endringer, men poengskåre viser at en er på rett vei. Lærere opplever mer ro i skolehverdagen og en positiv endring i skole- hjem -samarbeidet. Teamutvikling samsvarer med mål om å utvikle profesjonsfelleskapet ved skolen.

Strukturkvalitet

Omorganisering av skolehverdagen beror på faktorer innenfor området strukturkvalitet.

Tilbakemelding tyder på at lærerne og rektor opplever omorganiseringen som en positiv forbedring av rammer for organisasjonens virksomhet. Evalueringen viser at de strukturelle endringene ga lærerne bedre muligheter for det faglige og administrative samarbeidet de ønsket, og at endringene bidro til deres egen kompetanseutvikling.

Prosesskvalitet

Arbeid i forhold til prosesskvalitet startet allerede ved første møte, der lærerne drøftet deltakelse i oppfølgingsordningen. Kollegiet måtte bli enige om hvordan de skulle forholde seg til deltakelse i ordningen. De første felles planene dreide seg i hovedsak om strukturendringer, fordi lærerne beskrev behov knyttet til møtestrukturer og manglende medbestemmelse og involvering.

Arbeid i første gjennomføringsår viste at etter hvert som strukturene og rammene for skolens daglige virksomhet ble etablert, fikk prosess økende oppmerksomhet. De beskrevne utfordringene i forhold til læringsarbeid i klasserommet og inkludering ble møtt med utprøving av metodikk som ga større rom for variasjon av arbeidsmetoder og tilpasning av faglig nivå. Erfaringer fra bruk av blant annet læringsstrategier, stasjonsundervisning og Storytell var gjenstand for felles drøfting og vurdering. Utprøving av nye arbeidsmetoder i elevgruppas læringsarbeid bidro til økt elevmedvirkning. Felles refleksjoner og drøftinger i teamet virket inn på relasjonene i kollegiet

og positivt for relasjonsbygging mellom elevene og lærere, som igjen påvirket forholdet elevene imellom.

Erfaringene fra dette utviklingsarbeidet viser tendens til endring av skolekulturen. Flere beskriver en endring i egen holdning til arbeid med skolens kvalitetsutvikling. I forhold til tidligere har de en mer åpen holdning til å prøve ut og iverksette nye tiltak, og et flertall av lærerne gir tydelige signaler om at de ser frem til å fortsette med videre utvikling og læring.

Som teamleder 1 uttalte:

> *… ja men sant, det er jo mye, det er jo mye å ta tak i, ja det er jo det, og så er det liksom å holde hodet kaldt og å tenke på det riktige når vi holder på med det vi gjør, og det er ikke bestandig man er like påskrudd, sant etter enn en dag med elever, men jeg håper å krysse fingrene for at vi vi får få gjort det vi skal.*

Utvikling av lærende organisasjon

Lærerne ved Havblikk skole opplevde økende motivasjon for utviklingsarbeidet etter hvert som de selv kartla behov for endring og utarbeidet egne forslag til løsninger. Ifølge teorien om lærende organisasjoner er det forskjellen, eller gapet, mellom realiteter og egne visjoner som utløser energi for endring; dette omtales som kreativ spenning (Senge, 2004, s. 155). Motivasjonen beskrives av en teamleder som har jobbet med skolens leseopplæring:

> *Jeg gleder meg til å begynne med en leseplan og komme med innspill og jeg tror vi har masse å komme med all alle sammen som jobber, ja ulike ting … (T2).*

Lærernes reelle medvirkning i skolens virksomhet bidrar til økt grad av personlig mestring, der en har mulighet til å skape den arbeidssituasjonen en ønsker seg. I tillegg til opplevelsen av personlig mestring er det tydelig at lærerne opplever arbeidet i teamene som nyttig. Ved Havblikk skole er det relativt få lærere som samarbeider i små team. De blir kjent med hverandre og er trygge i møtene. Teamsamarbeid gir anledning til utvikling av handlingsvitenskap (Argyris, 1975 i Senge, 2004, s. 186–190). Handlingsvitenskap innebærer å bruke dialog til å reflektere over egne mentale modeller, og bidrar

til faglig utvikling. Felles refleksjon bidrar til utvikling av egne holdninger og valg av handlinger. Lærere som utvikler denne ferdigheten sammen, utøver det profesjonelle læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Teamleder 1 beskriver en egen holdningsendring, der en opptrer mer lyttende i forhold til utfordringer som skal løses:

> *… så prøver jeg nå, jeg har lyttet til de andre, ringer hjem til foreldre og høre hva de mener og ikke være beinhard og holde på mine prinsipp.*

Lærere som har utarbeidet en felles visjon og opplever personlig mestring, og som utøver refleksjon i forhold til egne mentale modeller i læringsfellesskapet, opplever at det skapes en helhet som utgjør den femte disiplinen, kalt systemtenkning (Senge, 2004, s. 17,18). Systemtenkning viser til en helhetlig sammenheng i organisasjonen. Organisering og strukturer skal tjene det faglige innholdet og være funksjonelle i forhold til skolens mandat. Ivaretakelse av systemperspektivet er en hovedoppgave for en ledergruppe. Gruppen binder sammen helheten i utøvelsen av de ulike disiplinene og bidrar til utvikling av strukturkvalitet og prosesskvalitet, som er grunnlaget for utvikling av resultatkvalitet. Lærernes utvikling av de ulike disiplinene danner grunnlaget i en lærende organisasjon (Senge, 2004, s. 147–148).

Relatert til Bergs teori om skolekultur kan utviklingen ved skolen tyde på at aksept for endring nå tilhører den dominerende kulturen (Berg, 2004, s. 27). Konsolideringen i kollegiet, som gir seg utslag i praksisendring, kan knyttes til aktørberedskapen, som viser til lærernes evne og mulighet til å drøfte utnyttelse av skolens handlingsrom (Berg, 2004, s. 106).

Oppsummering

Studiet viser hvordan en kan utnytte skolens handlingsrom for å fremme kvalitetsutvikling innenfor kvalitetsområdene struktur, prosess og resultat.

Gjennom egen deltakelse i utviklingsarbeidet, samtaler med intervjupersoner og dokumentanalyse har det vært mulig å identifisere faktorer eller

tiltak som er vesentlige for å fremme kvalitetsutvikling ved en liten fådelt 1–10 -skole. Hvorvidt disse faktorene er spesifikke for små skoler, er mer usikkert, ettersom resultatet kanskje kunne vært det samme dersom en studerte utviklingsarbeid ved en stor skole. Imidlertid er det flere lærere ved Havblikk skole som mener at det var en fordel med en liten organisasjon for å gjennomføre omfattende endringer.

Følgende faktorer trekkes frem:

- faglig forankring av praksis
- tidsressurs
- nivågjennomgripende ledelse
- holdninger i kollegiet og
- intern organisering.

En faktor som synes å ha grunnleggende betydning for et vellykket utviklingsarbeid, er *faglig forankring av praksis*. Valg av tiltak ble knyttet til anerkjent teori for organisasjonsutvikling. Senges (2004) teori om utvikling av lærende organisasjon og Bergs (2004) teori om skolekultur var gode veikart å følge i dette arbeidet. Politiske styringsdokumenter, som handler om blant annet kvalitet, bidro til å peke i riktig retning for skolens målsetting. P–S-modellen (Skogen, 2004) har vært rettesnor for fremdrift i prosjektet. I dette arbeidet var det derfor viktig å la lærerne bruke tid til faglige drøftinger for å komme til enighet om hvordan teorien skulle brukes i forhold til deres egne utviklingsplaner.

Den andre faktoren som tidlig i prosjektet ble vesentlig, er *tidsressurs*. Muligheten til å bruke tid til konsolidering av lærernes holdninger til fremtidige mål og arbeidsoppgaver så ut til å være avgjørende for videre arbeid med prosjektet. I løpet av forprosjektet ble mål, strategi og ledelse av utviklingsarbeidet avklart, slik at alle fikk delta og opparbeide seg eierskap til dette. Avsatt tidsressurs og konstruktiv bruk av denne var tema for lærerne underveis i hele prosjektet.

En tredje faktor som viste seg å være av betydning, var *nivågjennomgripende ledelse* av prosjektarbeidet. Skoleeiers deltakelse og støtte understreket prosjektets status og legitimitet. Spesielt var dette viktig i forhold til en omfattende omorganisering og utvidet bruk av skolens handlingsrom.

Etter hvert ble det tydelig at *holdning i kollegiet* var en faktor som fikk betydning for utviklingsarbeidet. At stadig flere lærere etter hvert ble motiverte til å jobbe med endringene, bidro til økt fremdrift i arbeidet. En annen viktig effekt var at endring av holdninger, mentale modeller, kan bidra til å sikre kontinuiteten i skolens utvikling.

Etablering og utvikling av arenaer for samarbeid i kollegiet, i teamene viste seg å bidra til økt deltakelse og oppslutning om tiltak i videre arbeid for utvikling på skolen. *Intern organisering* som er funksjonell i forhold til oppgaver som skal ivaretas, er en viktig faktor.

Konklusjon

Studiet viser at lærere som utnytter mulighetene i skolens handlingsrom, vil kunne fremme kvalitetsutviklingen i eget arbeid. Dette studiet undersøker mulighetene i en 1–10-skole, fordi målet er mer kunnskap om kvalitetsutvikling i små skoler. Faktorene som er identifisert som vesentlige i dette utviklingsarbeidet, kan også være gjeldende for store skoler. Forprosjektperioden var viktig for å sikre lærernes eierskap til utviklingsarbeidet. Det må være tid og rom for medvirkning og medbestemmelse i forhold til endringer som skal iverksettes. Videre ivaretakelse av skolens utvikling vil bero på hvorvidt lærerne beholder og videreutvikler kvaliteten på eget systemarbeid.

Målet med dette studiet har vært å synliggjøre mulige faktorer som bidrar til kvalitetsutvikling gjennom utnyttelse av handlingsrommet i en liten skole. I denne sammenhengen representerer faktorer konkrete tiltak og endringer i skolens organisering, samt pedagogiske valg i læringsarbeidet som skjer i klasserommet. Graden av måloppnåelse for utviklingsprosjektet vil bero på resultater i forhold til elevenes læringsresultat og trivsel.

Det empiriske grunnlaget avdekker faktorer som har betydning for skolens kvalitetsutvikling. Noen av faktorene, som tid og tilrettelegging for utvikling av profesjonsfellesskapet, svarte i noen grad til forventede resultater. Mer overraskende var funn om holdningsendringen i kollegiet og betydningen av dette. Flere lærere uttrykte at den positive holdningen som vokste frem i løpet

av forprosjektet, virket motiverende for videre arbeid og ga tro på at skolen ville lykkes med både strategi og målsetting. I tillegg var det ulike innspill om fordelene ved at de jobbet ved en liten skole, der det var lett å få oversikt og relativt enkelt å legge til rette for en omorganisering av skolehverdagen.

Skolen jobbet videre i prosjektet etter midtveisevaluering og avsluttet samarbeidet med Oppfølgingstjenesten våren 2025. I etterkant forteller rektor at tre års utviklingsarbeid viser en positiv utvikling i forhold til elevenes læringsutbytte og trivsel. Skolens poengskåre er på et nivå som tilsier at det ikke er behov for å delta videre i oppfølgingsordningen. Oppsummeringen etter endt prosjektperiode viser også at skolen har planer for å videreutvikle det de har startet på.

Det er fortsatt mye som kan utforskes når det gjelder kvalitet og kvalitetsutvikling ved små skoler, særlig knyttet til mulige pedagogiske fortrinn ved læringsarbeid i aldersblandede grupper. Mer kunnskap på dette feltet vil være nyttig for å ivareta mangfoldet også i store klasser, der inkluderende læringsmiljø kan by på utfordringer. Som lærerutdanner har det vært både et privilegium og en læringsreise å følge lærerne i deres utviklingsarbeid. Samarbeidet har resultert i ny kunnskap og erfaringer som tas med videre i arbeidet med nye lærerstudenter.

Referanser

Berg, G. (2000). *Skolekultur, nøkkelen til skolens utvikling.* Skaff Forlag.

Berg-Olsen, A. B. (2009). *Aldersblanding som læringssystem.* [Sammendrag av *Omsorg eller formål. Rasjonalitet og dilemmaer i fådeltskolen*.]. Universitetet i Tromsø.

Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring, om tilpasset opplæring, inkludering og læreplaner*. Akademika.

Bjørnsrud, H. (2012, 13. august) *Skolen må være nær*. www.forskning.no

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstact forlag.

Dons, C. F. (2024, 3. mai) *Skolen trenger en hel landsby, negative trender i skolen kan ikke knyttes til skolen alene. Det betyr at flere må ta ansvar for å snu utviklingen.* Kommunal rapport. https://www.kommunal-rapport.no/kronikk/skolen-trenger-en-hel-landsby/272685

Ekren, R., Stengrundet, A. & Kalcic, M. (2024). *Hva kjennetegner private skoler? Kjennetegn ved private grunnskoler og videregående skoler og deres elever og lærere* [Rapport]. Statistisk sentralbyrå.

Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: lederen som konstruktør av den gode skole. I. Andreassen, E. J. Irgens & M. Skaalvik (Red.), *Kompetent ledelse* (s. 125–145). Tapir.

Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner, ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring.* Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskingsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.

Lund, S. & Karlberg-Granlund, G. (2023). Å gjøre landlige områder attraktive for lærere og rektorer: Sette landlige utdanningsmiljøer på dagsordenen. *Nordiske studier i utdanning*, *43*(2), 181–196. https://doi.org/10.23865/nse.v43.3983

Meld. St. 18 (2010–2011). (2010). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 21 (2016–2017). (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.NOKUT. (2024). Sluttrapport fra evaluering av grunnskolelærerutdanningen nr. 7/2024. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/sluttrapport-fra-evalueringen-av-grunnskolelarerutdanningene-for-trinn-17-og-510_7-202

Nordahl, T. (2022). Skolestørrelse og sammenhenger med elevenes trivsel og læring. [SEPU skriftserie 9- 2022]. Senter for praksisrettet utdanningsforskning.

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.* https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Reagan, E. M., Hambacher, E., Schram, T., McCurdy, K., Lord, D., Higginbotham, T., & Fornauf, B. (2019). Place matters: Review of the literature on rural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *80*, 83–93. https://doi.org/10.1016/

Rønning, W., Solstad, K. J. & Øines, T. (2006, 16. november). *Det trengs ei hel bygd for å oppdra et barn.* http://skoleplassen.hisf.no/FILER/rapport%20Nord.pdf

Senge, P. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Egemont, Hjemmets bokforlag.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving.* Universitetsforlaget.

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen.* Høyskoleforlaget AS.

Utdanningsdirektoratet (2024). *Fakta om grunnskolen 2023–2024.* https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/fakta-om-grunnskolen-20232024/fakta-om-grunnskolen/

Utdanningsdirektoratet (2026). Oppfølgingsordning for kommuner, https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/oppfolgingsordningen/

Utdanningsnytt (2015,16. november). *Det blir færre små skoler og flere store skoler.* https://www.utdanningsnytt.no/skolenedleggelse/216-faerre-skoler-de-siste-ti-arene/368221

Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i aksjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & P. C. Dallan (Red.), *Intervensjonsbegreper i fire kvalitative forskningsdesign. Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 214–218). Universitetsforlaget.

Jarvoll, A. B. & Lillevik, R. (2026). Ja til nettundervisning i distriktskolen – eller? Helsefaglæreres vurderinger av nettbasert undervisning i videregående skole. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 347–370). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840514

14

Ja til nettundervisning i distriktskolen – eller?

Helsefaglæreres vurderinger av nettbasert undervisning i videregående skole

Agnieszka B. Jarvoll & Raymond Lillevik

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Artikkelen beskriver hvordan faglærere ved en rural videregående skole vurderer nettundervisning i opplæringen til helsefagarbeider. Lærerne mener at nettundervisning under visse forutsetninger kan være nyttig, men at det verken vil være faglig eller etisk forsvarlig dersom den ikke kombineres med fysisk opplæring. Analysen tydeliggjør at helsefag krever mer enn bare kognitive oppgaver, og at det også trengs praktisk og pasientrettet kompetanse, som kan være vanskeligere å undervise i og vurdere på nett. Artikkelforfatterne mener at funnene løfter fram behovet for grundig refleksjon over samhandling, organisering og etikk knyttet til bruk av digital undervisning i yrkesfaglig opplæring. Til en viss grad utfordrer dette en overfladisk teknologioptimisme og en ukritisk tro på nettundervisning som utjevning av forskjeller mellom rurale og sentrale strøk.

Nøkkelord: Fjernundervisning, rural, helsefagutdanning, yrkesfag, digital kompetanse

Abstract: This article describes how vocational teachers at a rural senior high school reflect upon the use of online and distance learning in nurse assistant education. While the teachers claim that online learning may have some benefits under certain conditions, they nevertheless argue that unless implemented in combination with face–to–face instruction it would be neither disciplinarily nor ethically sustainable. The analysis clearly shows that nurse assistant education requires more than just cognitive tasks, and that practical and patient-oriented competence is also needed–competence that can be more difficult to teach and assess online. The authors of the article suggest that the results highlight the imperative of deep reflection concerning interaction, facilitation, and ethics regarding the use of digital learning within vocational education. However, to some extent these understandings challenge an uncritical embracement of distance learning as the equalizer between rural and urban communities.

Keywords: Distance/online learning, rural, nurse assistant education, vocational education, digital competence

Innledning

Bruk av digital teknologi i norsk skole er et aktuelt og omstridt tema. Mens regjeringen ønsker å stramme inn på skjermbruk i skoletiden, åpnet opplæringsloven for mer bruk av skjerm til *fjernundervisning*[1] for både grunnskole og videregående da den ble revidert i 2024 (Opplæringsloven, 2024 § 14-4; Støre, 2023).

«Jeg er ikke negativ til nettundervisning. Jeg bare tenker at vi skal spørre hvordan vi skal greie …, hjelpe de best over nett? For vårt fag er praktisk. Vi trenger å være i lag fysisk og jobbe med ting», – sa en lærer til oss under intervjuet om nettundervisning for elever i helsefag.

Etter ønske fra skoleledelsen begynte to lærere i helsefag ved en videregående skole i en distriktskommune å ta i bruk nettundervisning som hjelpemiddel overfor enkelte elever skoleåret 2023–2024. Intensjonen var å gi tilpasset opplæring (TPO) ved hjelp av nettundervisning for å styrke gjennomføringsevnen hos noen elever, der blant annet geografisk avstand ga utfordringer. Tiltaket var altså å forstå som tilpasset opplæring, og ikke en generell dreining til fjernundervisning for hele elevgruppen. Lærerne var relativt erfarne brukere av teknologi til undervisningsformål, ettersom de hadde arbeidet mye med utvikling av et undervisningsrom basert på velferdsteknologi. Velferdsteknologi handler om ulike teknologiske løsninger som kan bidra til en enklere hverdag og fremme mer selvstendighet/uavhengighet for de som trenger det, samt støtte for flere målgrupper, inkludert ansatte i helsetjenesten (NOU 2011:11, s. 98).

Som alle andre i skolesektoren hadde lærerne erfaring med nettundervisning fra pandemiårene 2020–2021. Nettundervisning fordrer en profesjonsfaglig digital kompetanse blant skolepersonale, som i kjølvannet av Covid-19 har fått en bratt læringskurve (Røkenes et al., 2023; Smith et al., 2021). Det synes fremdeles å være den enkelte lærers ansvar å utvikle egen teknologisk kompetanse (Skantz–Åberg et al., 2022). Som følge av ledelsens ønske måtte de to lærerne derfor tenke gjennom hvordan de skulle gjennomføre nettundervisning overfor enkeltelever, samtidig som de hadde ordinær klasse-

1 Fjernundervisning er et begrep som brukes i opplæringsloven (2024). Senere i artikkelen vil forfatterne gjøre rede for forholdet mellom fjernundervisning og nettundervisning.

romsopplæring for de øvrige elevene. For lærerne var den rurale konteksten en viktig årsak til implementeringen av nettundervisningen, med et ønske om å redusere geografi som en barriere. Når det er sagt, er ruralitet eller urbanitet i seg selv ikke egenskaper som påvirker denne læringsformen, selv om geografiske forhold utgjør en forutsetning og en kontekst. Skolens virksomhet drives av pedagogiske vurderinger for å være relevant for elevene og faget. Søkelyset i artikkelen rettes derfor mot hva lærere i helsefag sier om kravene i læreplanen for helsearbeiderfag, sett i forhold til bruk av utdanningsteknologi i opplæringen, med spesiell oppmerksomhet på nettundervisning. Siden kjerneelementer i læreplanen tar for seg verdier knyttet til det å møte mennesker i ulike livssituasjoner med omsorg og empati, får relasjoner og samhandling en sentral plass (Utdanningsdirektoratet, udat.).

Studiens problemstilling er som følger: *Hvordan vurderer faglærerne ved distriktskolen bruk av nettundervisning til opplæringen i Helsearbeiderfag?* med følgende forskningsspørsmål: *Hvordan bidrar nettundervisning til opplæringen i Helsearbeiderfaget?*

Forskningsforankring

Kontekstuelle utfordringer med nettundervisning

Begrepsmessig er det ikke konsensus om denne formen for læring. I denne artikkelen lar vi fjernundervisning som regel være synonymt med nettundervisning. I noe anglosaksisk litteratur skjelner man mellom nettundervisning («online learning») og fjernundervisning («distance learning»), samt en kombinasjon av begge («blended learning») (Barbour, 2011, s. 13; Barbour, 2018, s. 2). Mens nettundervisning gjerne favoriserer mer elevstyrt læring, kan fjernundervisning inneholde dette, men den kan også ende opp som undervisning på Teams eller Zoom, der det i liten grad tas hensyn til didaktiske muligheter eller ulemper. Det siste var gjerne det mange erfarte under pandemien (Barbour & Hodges, 2025; Gilje et al., 2021).

OECD–miljøer ser på nettundervisning i grunnskole og videregående opplæring som en måte å styrke utdanningens kvalitet og omfang på i rurale skoler (Echazarra & Radinger, 2019, s. 53–56). Bakgrunnen for dette er at

utkantstrøk i Europa, Oceania og Nord–Amerika i stadig større grad kommer dårligere ut enn de sentrale urbane områdene når det gjelder sosio–økonomiske forhold (Echazarra & Radinger, 2019, s. 7–9). Dette lider skolesystemet også under, og for å redusere forskjellene i utdanningstilbud ser man gjerne fjernundervisning som et egnet tiltak. I rurale strøk har man ofte hatt slik undervisning i mange tiår, i form av brev- eller radiokurs, også for ganske unge elever (Pratt, 2018, s. 620). Tilbudet har økt betydelig i kjølvannet av utviklingen av internett og de mulighetene som åpnet seg, noe som også har gjort fjernundervisning synonymt med nettundervisning. Selv om behovet i rurale strøk for å redusere distanseproblemene ofte er utgangspunktet for nettundervisning (Bratteng & Kristensen, 2023), har den generelle interessen også økt (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 154–157), ikke minst på grunn av mulighetene det gir til mer tilpasset og fleksibel opplæring til elever, og et bredere fagtilbud.

Før endringene i opplæringsloven fantes det erfaringer med nettundervisning når det gjelder samisk i grunnskolen. Det var kun i samisk språkopplæring at nettundervisning tidligere har vært mulig å praktisere i norsk grunnskole og videregående opplæring (Riksrevisjonen, 2019). Et forsknings- og utviklingsprosjekt i regi av Nord universitet og Rødøy kommune, en rural kommune i Nordland, er et sjeldent tilfelle av følgeforskning på undervisning på nett i grunnskolen. Prosjektet ble finansiert av Forskningsrådet (Bratteng & Kristensen, 2023; Forskningsrådet, 2024). Siden norsk skolelovgivning inntil nylig i svært liten grad åpnet for nettundervisning i grunnskolen, krevde prosjektet dispensasjon fra forbudet.

På tross av gode intensjoner med lovendringen knyttet til fagportefølje, fleksibilitet og tilpasning er det en viss skepsis blant norske lærerorganisasjoner. Her frykter man dels at endringen vil øke arbeidsbyrden blant ansatte, dels at skoleeiere vil bruke den som et sparetiltak (Rein, 2024, s. 12–13). Også eksempelvis i Canada, hvor nettundervisning er betydelig mer utbredt, kan man spore en viss reservasjon knyttet til læringsutbyttet. Domstolen i Québec i 2022 (Quebec mot Karounis) slo fast at undervisning med fysisk tilstedeværelse er å foretrekke fremfor full fjernundervisning, og viste til forskning og rapporter som understøttet myndighetenes syn, blant annet om begrenset internett-tilgang, lite sosial kontakt samt skolers manglende teknologiske ressurser og lærerkompetanse til å tilby fjernundervisning til alle. Retten påpekte at fjernundervisning ikke er særlig sammenlignbar med undervis-

ning i klasserommet, og at det ikke finnes bevis for at fjernundervisning gir et bedre læringsmiljø enn hjemmeundervisning, som også er et alternativ i Canada (Di Cristofano & Thangarajah, 2022). Hjemmeundervisning eller fulltidsundervisning på nettet er lite brukt i Canada; den vanligste måten å ta i bruk fjernundervisning på er at elever tar enkelte fag på nett, parallelt med at de følger sin lokale skole (se Raymond Lilleviks kapittel på side 209–229).

Den nye muligheten i norsk skole og behov for kompetanse

I Opplæringsloven vektlegges det at *fjernundervisning* i hovedsak skal skje på skolen, men at det i særlige tilfeller er mulig å gjøre det for eksempel hjemmefra (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette blir formulert slik i opplæringsloven:

> Delar av opplæringa kan gjennomførast utan at læraren er til stades saman med elevane (fjernundervisning) dersom det er gode grunnar for det og det er trygt og pedagogisk forsvarleg. At det må vere gode grunnar betyr at fordelane for elevane må vere større enn ulempene ved å gjennomføre opplæringa som fjernundervisning. Når det skal vurderast om det vil vere trygt og pedagogisk forsvarleg å gi delar av opplæringa som fjernundervisning, skal det mellom anna takast omsyn til elevane sitt høve til læring, utvikling, trivsel og sosial samkjensle.
>
> Elevane skal få fjernundervisning på skolen. I særlege tilfelle kan ein elev få fjernundervisning andre stader enn på skolen. Elevar i vidaregåande skole kan også få unntak etter avtale med rektor.
>
> Fjernundervisninga skal gjennomførast slik at elevane og læraren kan kommunisere effektivt. Dei tekniske løysingane som blir nytta, må leggje til rette for kommunikasjon i sanntid eller med kort responstid. (Opplæringsloven, 2024, § 14-4)

Ut fra teksten ovenfor kan nettundervisning/fjernundervisning dermed ses som et tiltak i skolelokalene, men med mulighet for hjemmeundervisning i relasjon til tilpasset opplæring. Uansett fremstår dette som et relevant virkemiddel for å redusere geografiske og værmessige utfordringer som spesielt kan oppstå i rurale områder.

Det er strenge betingelser for å ta i bruk nettundervisning, men endringen i loven er særlig viktig i videregående opplæring, siden fullmakt til å organisere nettundervisning her legges til rektorene. Behovet for nettundervisning i dette skoleslaget er velkjent. Allerede før den nye loven hadde fylkeskommunen i både Vestfold og Nordland egne nettskoler, som i utgangspunktet gjaldt voksne elever (Horten videregående skole, 2024; Nordland fylkeskommune, 2023). Som et fylke med hovedsakelig distriktskommuner har Nordland dessuten et høyt antall unge voksne som har falt utenfor utdanning, opplæring og yrkeslivet, såkalt NEET; Not in Employment, Education or Training (Indeks Nordland, 2024). Her har videregående opplæring et spesielt ansvar, siden denne gruppen dekker alderen 15–34 år.

Nettundervisning vekker en viss ambivalens hos mange. Noe av grunnen kan være at digital teknologi gir et mangfold av teknologiske løsninger og måter å lære på som krever bred kompetanse hos læreren. I Rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse blir digital kompetanse forstått som en «trygg, kritisk og kreativ bruk av digitale ressurser for å oppnå mål relatert til arbeid, arbeidsevne, læring, fritid, inkludering og/eller deltakelse i samfunnet» (Kelentrić et al., 2024, s. 15).

Hvis nettundervisning skal støtte/styrke kvaliteten på utdanningen som tilbys, kreves nødvendig digital kompetanse for å få dette til. Hva digital kompetanse faktisk handler om, problematiseres i rapporten «Hva innebærer egentlig digital kompetanse for utvalgte roller i kommunen?» (Slemdal et al., 2022), som omhandler sju kommuner i Norge. I rapporten vises det til at målet har vært å skaffe et kunnskapsgrunnlag om hva digital kompetanse innebærer, med et spesielt søkelys på skolen. I en mer internasjonal sammenheng har det vært mye forskning rundt lærernes kompetanse, også når det kommer til lærere som er spesielt raske til å tilegne seg nye, spesialiserte digitale løsninger, såkalte *early adopters* (Bar–El & Ringland, 2021; Cipollone et al., 2014; Nebel, et al., 2016). Men de fleste lærerne er ikke *early adopters* (Cipollone et al., 2014; Cuban, 2001). Når vi skriver om digital kompetanse her, avgrenser vi derfor til den jevne lærer. Samtidig bør tematikken knyttet til digital kompetanse ikke bare handle om den enkelte lærers kompetanse, men også løftes til et mer kollektivt nivå der skoleledere har et overordnet ansvar (Skantz–Åberg et al., 2022).

Utdanningsdirektoratet peker på at selv om yrkesfagopplæringen i norsk videregående skole generelt trenger mer spesialiserte digitale læremidler,

opplever lærere på yrkesfag generelt mer teknologisk mestring enn lærerne på fellesfagene. Dette inkluderer også lærere i helsefag, selv om det ikke oppleves like sterkt som lærere i IKT og mediefag (Utdanningsdirektoratet, 19.10.2024).

Likevel viser skoleforskningen at til tross for slik kompetanse i lærermiljøene, oppleves implementeringen av utdanningsteknologi som utfordrende. Rapporten *Digitalisering i grunnopplæring; kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov* (Munthe et al., 2022) avdekker en rekke kunnskapshull knyttet til forskning på digitalisering av yrkesfagopplæring internasjonalt. Selv om det ikke handler spesifikt om nettundervisning, tematiserer denne rapporten *online learning* og *internett*, og oppsummerer situasjonen slik:

> Vår klare vurdering er at yrkesfag fortsatt er sterkt underrepresentert i forskning. Det er behov for studier av pedagogiske og fagdidaktiske prinsipper og prosesser; hvordan anvendes video (og andre digitale ressurser) av lærerne for å oppnå læring hos elever? Vi vet heller ikke noe om varigheten av kompetanse. Hva vil det si at en kompetanse er *lært*? (Munthe et al., 2022, s. 72)

I forlengelsen av dette er en av anbefalingene i rapporten at myndighetene legger til rette for mer forskning på blant annet didaktisk design (Munthe et al., 2022, s. 123).

Teoretisk inngang

Profesjon, etikk og digital kompetanse sett i sammenheng med læreplanen

Innen yrker i helse- og skolesektoren, som helsefagarbeidere og yrkesfaglærere i helsefag, er profesjonsetikk et sentralt emne. I utdanningsløpene til helse- og omsorgssektoren er det vanlig at studentene og elevene blir kjent med såkalt nærhetsetikk, representert ved ulike etiske tenkere som etter andre verdenskrig har vært opptatt av å formulere motiverende imperativer for omsorg. I nordisk sammenheng gjelder det særlig Knut E. Løgstrup, men også Martin Buber og Emmanuel Levinas. Disse tre er opptatt av prosesser

der utvikling av empati hos det moralske subjektet står sentralt (Aadland, 1993, s. 34; Aadland, 2019, s. 95). I lys av denne etikktradisjonen forstås relasjonen mellom pasient og hjelper som et forhold preget av påvirkning og kommunikasjon, men også av makt (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 145, 154). Ikke minst er man her opptatt av at pleierens ansvar gis non-verbalt, der for eksempel det å eksponeres for en annens ansikt blir en forutsetning for den verbale kommunikasjonen: «Møtet med den andre er den første etiske hendelsen; ansiktet til den andre er, ved å utstede en ordløs appell, det første som beveger oss» (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 227). Et slikt etisk møte som finner sted i fysisk nærhet, spiller dermed en sentral rolle for profesjonsetikken innenfor helsefagene. Spørsmålet blir da hvilke konsekvenser dette kan ha for undervisning som er nettbasert.

Krumsvik (2022) argumenterer for at vi nå kan snakke om en egen diskurs innenfor digital kompetanse, knyttet til en *post pandemic practise dicourse*. Han viser til at det allerede har oppstått ulike diskurser knyttet til *digital literacy,* for eksempel innenfor helsesektoren eller i skolen. Under pandemien ble digital undervisning nødvendig, noe som resulterte i en rask og nødvendig kompetanseheving for å kunne manøvrere en vanskelig situasjon knyttet til nedstengningen av samfunnet. Nå befinner vi oss i en *post–pandemic era* (Krumsvik, 2022, s. 149), der det er nødvendig å undersøke nærmere hvordan erfaringene med digital kompetanse kan videreutvikles eller komme til nytte, for eksempel i skolen. Ifølge Slemdal og kolleger (2022) spenner digital kompetanse over flere dimensjoner og er knyttet til både utdannings- og helsesektoren (Krumsvik, 2022; Slemdal et al., 2022). En av dimensjonene gjelder personvern og etikk; her fremheves behovet for å sikre at teknologi brukes, og at den brukes riktig. Det må sørges for god praksis og rutiner for personvern. Også evnen til å skape gode holdninger knyttet til bruk av teknologi i møte med pasienter, ses som sentral. Ved innkjøp av ny velferdsteknologi er det behov for god kjennskap til både brukernes og arbeidernes behov, i tillegg til lovverk og etiske vurderinger (Slemdal et al., 2022, s. 24–25). Slik vi forstår det ut fra det ovenfor nevnte, er digital kompetanse innenfor helsesektoren knyttet til nødvendig profesjonsfaglig forståelse.

Hva elevene på helsefag skal lære, finner vi i den aktuelle læreplanen. Men er det egentlig så enkelt? Goodlad (1979) presenterer fem ulike nivåer en læreplan kan forstås ut ifra. I vår sammenheng er det særlig *den formelle læreplanen*, *den oppfattede læreplanen* og *den gjennomførte læreplanen* som er sen-

trale. Den formelle læreplanen er den offisielt vedtatte læreplanen, som i denne studien er læreplanen i vg2 for helsearbeiderfag (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Den oppfattede læreplanen er læreplanen slik den blir forstått av den enkelte læreren. Denne forståelsen er avhengig av lærerens erfaringer, tilnærming til læring og tenkning rundt de muligheter/rammer som finnes for gjennomføring av undervisningen. Den gjennomførte læreplanen er lærerens oppfattede læreplan satt ut i praksis. Oppsummert kan vi si at undervisningen læreren gir, er et resultat av hvordan læreren forstår/har tolket den formelle læreplanen. Ut fra problemstillingen, forskningsspørsmålet og de teoretiske overveielsene mener vi at følgende av kompetansemålene i læreplanen er aktuelle å se på i denne sammenhengen:

- «beskrive ulike kommunikasjons- og relasjonsferdigheter og vise hvordan slike ferdigheter kan fremme trygghet og tillit.»
- «vise empati og reflektere over egne holdninger og atferd og hva det vil si å vise endringsvilje.»
- «beskrive digitale kommunikasjonsverktøy som kan brukes i samhandling med pasienter, brukere, pårørende og helsepersonell»
- «reflektere over hva det vil si å være en profesjonell helsefagarbeider»
- «gjøre rede for hva yrkesetikk er og reflektere over etiske problemstillinger»
- «gjøre rede for ulike hjelpemidler og velferdsteknologi som kan bidra til selvstendighet, og som kan opprettholde funksjoner i dagliglivet»
- «gjøre rede for ulike hjelpemidler og velferdsteknologi som kan bidra til selvstendighet, og som kan opprettholde funksjoner i dagliglivet» (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Metodisk fremgangsmåte

Våren 2024 gjennomførte vi intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) med to informanter som arbeidet som lærere ved en videregående skole lokalisert i en rural del av Nordland. Dette er et fylke med en stor andel av den unge befolkningen i gruppen som ikke er i utdanning, arbeid eller arbeidstrening. Skolen har elever fra ulike deler av landet, og nettundervisning blir her sett på som en løsning for å kunne tilpasse opplæringen bedre til elevene og hjelpe dem til å fullføre opplæringen de har begynt på, selv om de av ulike grunner ikke kan være fysisk til stede på skolen.

De deltakende lærerne ble involvert av rektor for å styrke skolens pedagogiske praksis på nett, og fulgte opp enkeltelever på nett så mye som mulig. Begge lærerne er mellom 40–50 år og har henholdsvis 14 (Informant 1) og 24 (Informant 2) års erfaring som lærere på det yrkesfaglige utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag vg2, Helsearbeiderfag. Dette er et program som leder til to år som lærling før man får fagbrev. De underviser i programfagene *Helsefremmende arbeid*, *Kommunikasjon og samhandling*, *Yrkesliv i helse- og oppvekstfag*, samt *Yrkesfaglig fordypning*.

Lærerne har fra før pandemien erfaring med hele klasser på nett, organisert som videokonferanser. De siste årene har mye av opplæringen vært knyttet til en demonstrasjonsbolig for velferdsteknologi. På intervjutidspunktet var de nettopp ferdige med et skoleår der enkelte elever hadde fått mye av opplæringen i form av nettundervisning.

Utvalg, intervju og koding

Lærere er blitt valgt ut gjennom et strategisk utvalg (Skilbrei, 2021) etter følgende kriterier: 1) underviser i den innledningsvis nevnte videregående skolen i helsefag, og 2) har kompetanse i bruk av digitale verktøy og nettundervisning. Med støtte i Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) har vi vurdert det slik at de to aktuelle lærerne er tilstrekkelige for formålet, ettersom skolen er relativt liten.

Forskningsprosjektet følger retningslinjene til NESH[2] og er registrert i Sikt[3]. Intervjupersonene har i forkant fått informasjonsbrev om prosjektet, inkludert et samtykkeskjema som ble underskrevet i forkant av intervjuet. Intervjuet ble gjennomført av begge forskere på den videregående skolen og foregikk uten forstyrrelser i en time. Konferanserommet vi satt på, var i en rolig del av bygningsmassen. Samtalen fløt bra og holdt seg til tematikken. Begge intervjupersonene var engasjerte og hadde mye å bidra med, slik at vår semistrukturerte intervjuguide for det meste ble brukt som støtte for å sjekke om vi holdt oss til tema. Vi spurte blant annet om hvilken erfaring de har med bruk av digital teknologi i helsefag og med nettundervisning, og om hvordan de tenkte om vurdering og tilbakemeldinger til elever i helsefag i kombinasjon med nettundervisning. Intervjuet er tatt opp gjennom diktafonappen fra Nettskjema.no.

Underveis i intervjuet var det flere ganger behov for å sammenfatte/konkretisere det som ble sagt, for å undersøke om vi hadde forstått informantene riktig. Disse sammenfatningene ble i analyseprosessen til god hjelp, ved at de bidro til å bekrefte at vi var på riktig vei i vår forståelse av datamaterialet.

Transkriberingen ble i utgangspunktet gjort automatisk gjennom Nettskjema.no. Vi har funnet det nødvendig å gå gjennom transkriberingen og har hørt på opptaket flere ganger for å gjøre språklige korreksjoner i den transkriberte teksten. Enkelte dialektord ble misforstått av programmet. Dette gjelder for eksempel dialektordet *nøttig* som betyr nyttig, men ble forstått som ordet *nødt* eller *nøtt*. Et annet ord som ofte ble misforstått, var ordet nettundervisning. Ordet ble konsekvent tolket av programmet som *nattundervisning*. Mindre opplagte ord ble korrigert så langt det var rimelig i forhold til konteksten de var blitt brukt i. Det vi ikke har klart å tyde, er blitt utelukket fra analyseprosessen.

Transkripsjonen er blitt analysert ved hjelp av konstant komparativ analysemetode (Corbin & Strauss, 2008), som er blitt utviklet innenfor Grounded Theory-tradisjonen (Corbin & Strauss, 2008). Denne analysemetoden kan benyttes innenfor alle kvalitative studier der koding og kategorisering kan inngå som del av en analyseprosess. Koding blir dessuten gjerne oppfattet som det første trinnet i et analysearbeid (Kvale & Brinkmann, 2015).

2 Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

3 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.

Etter inspirasjon fra Eggebø (2020), som argumenterer for at kollektivt analysearbeid sjeldent blir beskrevet i metodelitteraturen, ønsker vi å fremheve at vårt arbeid med analysen kan beskrives som en kollektiv prosess. Det har vært en dynamisk prosess der vi i fellesskap i kodingsfasen har delt opp teksten etter samme meningsinnhold. Enheter med samme meningsinnhold ble så satt sammen i flere kategorier som vi arbeidet videre med. Da analysefasen var over, satt vi igjen med tre hovedkategorier: *samhandling*, *organisering av undervisning* og *profesjonsfaglig forståelse*.

Kategorien *samhandling* omfatter samhandling på ulike nivåer: samhandling mellom lærere, samhandling mellom lærere og elevene, samhandling mellom elevene, og samhandling mellom elevene og pasienter/brukere. I den andre kategorien, *organisering av undervisning*, skilles det mellom nettundervisning og undervisning ved hjelp av velferdsteknologi. Kategorien omfatter også en ideell tredeling av undervisningen i helsefag og en ambisjon om å kunne tilpasse opplæringen. Den tredje kategorien består av en overordna, helhetlig tenkning knyttet til etisk forståelse og profesjonsfaglig integritet forankret hos lærere. Denne kategorien har vi kalt *profesjonsfaglig forståelse*. Resultatene fra analyseprosessen organiseres etter de ovenfor presenterte hovedkategoriene, og diskuteres deretter i etterkant.

Resultat

Samhandling

For informantene fremstår samhandling som en vesentlig dimensjon i opplæringen, så vel som i helsefagarbeideryrket. Informant 1 sier: «Vi jobber med folk», og dette blir kommentert av Informant 2: «Ting skjer underveis». Informant 1 fortsetter: «og da skal du lære å samhandle. Det er kanskje det som er vanskelig. Du kan ikke bare gjøre det teoretisk, du må faktisk lære å utøve det». Begge informantene svarer ja på at de samarbeider mye og har gjort det en stund. De samarbeider både når de planlegger og når de retter oppgaver. Samarbeidet oppleves som trygt og viktig, siden fagene de underviser i glir inn i hverandre. Samarbeid gjør det også enklere å arbeide temabasert.

Begge informantene peker på at samhandling er nevnt i læreplanen, og at det handler om å samhandle med ulike grupper. Som Informant 1 sier: «Det er derfor vi har stort fokus på samhandling, for du må kunne samhandle hvis du skal jobbe med folk». Dette gjelder ikke minst i den praktiske opplæringen i prosedyrer. Informant 1 utdyper dette slik: «De skal jo få et godt håndlag i det de skal gjøre, og da er det jo kjempeviktig det her». Informant 2 tilføyer at:

> *Vi har jo mye praktisk arbeid med prosedyre, som for eksempel reising av blodtrykk og sånne ting, og det må man øve på, og øve på. Du skal øve på å automatisere en del ting så du kan stå i situasjoner når de oppstår.*

Elevenes evne til samhandling med pasienter og brukere kommer ikke nødvendigvis av seg selv, og tryggheten opplæringen søker å etablere handler derfor vel så mye om elevenes følelse av mestring: «Livet går opp og ned. Det skal være lov å ikke mestre alt på en gang». For å støtte dette tas det konkrete skritt i fysiske omgivelser. Informant 1 eksemplifiserer gjerne hvordan de arbeider med elevene når samhandling med brukere eller pasienter står sentralt. De drar på besøk til sykehjem. Bilder hos brukerne blir gjerne brukt som triggere for en samtale. Elevene skal bli vant med å snakke med noen de ikke kjenner. Dette er noe som elevene må utøve, og som de får tilbakemeldinger på fra lærerne.

Samhandling som tema kommer altså tidlig opp i intervjuet. Det handler om samhandling mellom lærerne for å gi elevene en helhetlig opplæring, og om elevenes samhandling under opplæringen. Kommunikasjon og samhandling er, som nevnt, et eget fag i studieprogrammet. I læreplanens kompetansemål går det blant annet frem at ulike kommunikasjons- og relasjonsferdigheter skal lede fram til tillit og trygghet for de ulike aktørene (Utdanningsdirektoratet, udat.). Lærere beskriver hvordan de arbeider med relasjoner, der mye handler om at elevene skal være trygge i ulike situasjoner som krever mestring av både det relasjonelle og det praktiske arbeidet. Lærere legger opplæringen til reelle arenaer, som sykehjem, for at elevene skal få konkrete erfaringer. Lærernes oppfattelse av læreplanen (Goodlad, 1979) handler om tilrettelegging av praktiske erfaringer for elevene. Kompetansemålene som ble løftet frem tidligere, gjenspeiler denne praktiske siden og vektleggingen av trygghet for både pasient og elev. En genuin opplevelse av yrket knyttes tett opp til samhandling og tilstedeværelse der det skjer, noe som skal kunne legge et godt grunnlag for

elevenes refleksjon over hva det vil si å være en profesjonell helsefagarbeider (Utdanningsdirektoratet, udat.). Informantene gjenspeiler her dimensjonene innen nærhetsetikken, spesielt relasjonen mellom pasient og hjelper som et forhold preget av kommunikasjon (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 145, 154). Det å blant annet trene på å føre samtaler ved å eksponeres for ekte pasienter og brukere blir sentralt for opplæringen.

Organisering av undervisning

Noe som blir trukket frem, spesielt av Informant 2, er den manglende fleksibiliteten i nettundervisning. Informanten uttrykker at det er vanskeligere å være spontan på nett og å «ha kontinuiteten», ved å kunne ta tak i ting og følge det opp med f.eks. rollespill eller litt teori.

Begge informantene er enige om at nettundervisning kan gjennomføres når de skal gå gjennom teoretisk fagstoff, som f.eks. sykdomslære. Nettundervisning er også blitt brukt som en løsning ved sykdom hos elever, men fører til at elevene mister en del av faget når de ikke kan være fysisk til stede. I noen tilfeller kan elever filme seg selv når de trener på utøvelse, både i sanntid og ved å bruke opptak, men begge er tydelige på at nettundervisning alene gjør det vanskelig å dekke kompetansemålene. Dette eksemplifiseres ved at elevene ikke har utstyret de trenger når de er hjemme.

Nettundervisning krever også gode arbeidsvaner, noe som ikke er helt til stede hos alle elevene. Lærere viser til koronatiden, der de har hentet mye av sin erfaring. Det er forskjell på voksne og unge elevers evne til å følge nettundervisningen. De unge trenger å bli hentet inn når oppmerksomheten begynner å svikte. De trenger også mer støtte underveis. Gode refleksjonsprosesser krever flere, mener Informant 1. Å være overlatt til seg selv (på nett) i en refleksjonsprosess er ikke like bra. «For det er en dannelse dette her, og det er vanskelig å korrigere over nett» uttrykker Informant 1. For lærere er det ikke lett å lese kroppsspråket og dermed tilpasse eller støtte utviklingen av elevenes potensial. Praksisperioder er spesielt egnet til tilpasset opplæring, mener Informant 1, og sier at:

> *Et mål for oss er at elevene føler seg sett og forstått. De trenger av og til hjelp til å finne oppgaver som passer dem best, og de trenger å få tilbakemelding og oppleve mestring. Hvis helsefag skulle bare*

> *kunne gis som nettundervisning, så krever dette at elevene allerede har den nødvendige praktiske erfaringen fra feltet, ellers så ville det ikke ha vært forsvarlig.*

I tilknytning til dette leser Informant 2 fra læreplanen at «det handler også om å utvikle yrkesutøvere som har praktiske ferdigheter, pluss, pluss, pluss. Det står jo høyt hos oss da».

Bruk av teknologi/digitale ressurser handler også om bruk av velferdsteknologi, nettopp for å trene på slike praktiske ferdigheter. Her forteller informantene at de har bygd opp øvelseslokaler i samarbeid med en IT–klasse for helsefagelevene. Disse øvelseslokalene er fylt med ulike typer velferdsteknologi til opplæring. Å lære å bruke de ulike teknologiske verktøyene fordrer naturlig nok at elevene er fysisk til stede i øvingslokalene, men det pekes også på en annen grunn, nemlig muligheten for å gi elevene nødvendig psykisk støtte. Informantene forteller at de bruker rollespill, og at de også bruker VR–briller som er tilgjengelige i øvelseslokalene for å trene på trusselsituasjoner. «Noen elever har måttet legge vekk VR– brillene for det kan oppleves sterkt, men vanlig rollespill kan bli mer troverdig», sier Informant 1. «Vi må uansett være sammen etterpå», sier Informant 2 og utdyper:

> *Elevene kan oppleve mye stress og det er noe med det nonverbale at noen trenger en klem eller en klapp på skulderen, det har vi mye erfaring med. Siden det er en reise så er det så viktig med den tette oppfølgingen, og man kan få mye informasjon av bare håndtrykk.*

Vi har tidligere henvist til nærhetsetikkens oppmerksomhet på det nonverbale aspektet i pasient/hjelper–relasjonen. Informantene anvender den samme tenkingen på sine elever under opplæring. Vi kan si at elevene på denne måten, i sine egne sårbare situasjoner, selv får erfare betydningen av for eksempel en klem eller et håndtrykk (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 227).

Informant 1 sier at mange er redde for velferdsteknologien og derfor velger å ikke bruke den. Informantene selv oppfatter dette som innovasjonsarbeid. Informant 1 utdyper dette ved å si at: «… andre skoler kommer på besøk for å se på øvingslokalene våre for å lære». Informanten tilføyer også at «Det handler om å tørre å leke seg. Det handler om kompetanse om brukernes behov og ikke minst den aldersrelaterte utviklingen til brukerne. Det handler

om å gjøre viktige vurderinger ved bruk av for eksempel medisinsystemer». Informanten sier videre:

> *Ja, og da tenker jeg at vi som lærere skal være nysgjerrige på det. Hva fungerer, og hva fungerer ikke. Vi er pliktige til å tilegne oss kompetanse. Skal elevene lære fra oss, er vi pliktige til å faktisk også finne ut av ting vi ikke kan, men her er vi veldig nysgjerrige.*

Informantene mener at de også arbeider med egen kompetanse, fordi det handler om å utvikle en forståelse som gjør dem i stand til å vurdere bruken av velferdsteknologi. «Å navigere i et landskap, å kunne skille mellom det nyttige og *gimmick*», utdyper Informant 1.

Informantene er også enige om at det på sikt er svært kostbart å holde seg oppdatert på den teknologiske utviklingen. Her skisserer de derfor en tydelig utfordring. De deltar på messer og har kontakt med ulike leverandører som tilbyr utstyr og ønsker tilbakemelding, men som Informant 1 sier: «… men vi må være kritiske for hva vi kan ta imot».

Det ligger en spenning hos lærerne når det gjelder bruk av nettundervisning i opplæringen til helsefagarbeider. Både Informant 1 og 2 blir underveis i intervjuet tydelige på at opplæringen kan inneholde nettundervisning, men at den også må inneholde praktisk utøvelse, både når elevene har undervisning og gjennom erfaringer fra praksis på en institusjon. I den pedagogiske litteraturen kalles dette gjerne *blended learning* (Barbour, 2011, s. 13; Barbour, 2018, s. 2). En slik tredeling er de enige om at kan fungere, og at den også kan omfatte et kontinuerlig arbeid med tilpasset opplæring. De har elever med ulike behov, og mener at de kommer tettere inn på elevene sine enn det som er vanlig innenfor de andre retningene i videregående opplæring. De mener at kun nettundervisning ikke vil dekke kompetansemålene, og dermed heller ikke være forsvarlig for dem å tilby. Lærerne reflekterer over egen integritet som helsefaglærere, og er tydelige på at det er vanskelig for dem å innfri forventningen om ren nettundervisning ut fra egen forståelse (Goodlad, 1979) av hva elevene skal lære, slik dette kommer til uttrykk i læreplanens kompetansemål. Lærerne viser en kritisk og grundig forankring av velferdsteknologi i undervisningen. Deres refleksjon rundt bruk av ulike digitale løsninger er forankret i en digital kompetanse (Krumsvik, 2022) som kan være nyttig i fremtidig planlegging og organisering av nettundervisning i den videregående skolen (Opplæringsloven, 2024).

Profesjonsfaglig forståelse

Tidlig i intervjuet bruker informantene begrepet *yrkesutøvelse* og gjør den praktiske gjennomføringen av yrket nærmest til et verb, *å yrkesutøve*: «Det er ikke nok med å skrive, men du må faktisk utøve det. Så får de tilbakemelding når de gjør det veldig … Bare det å kunne sette seg ned med noen er jo vanskelig for noen», som Informant 1 sier det.

Yrkesutøvelse som helsefagarbeider handler i denne forstand både om kunnskap og praktiske ferdigheter, men ikke bare det. Ifølge informantene er målet med opplæringen blant annet at du skal læres opp til å være der for andre.

En opplæring med en slik praktisk tilnærming til mennesker, særlig når samhandling er et så sentralt tema, beskriver informantene som både krevende og givende. Informant 1 sier: «Men det er jo et tøft yrke egentlig. Det er ikke så greit å stå i mange ting …» Informant 2 tilføyer: «Men veldig givende». Dette gjelder ikke bare for elevene, men også for dem selv som lærere. Elevene skal ikke bare trene for seg selv og, som de fleste andre elever, bli eksponert for egen utilstrekkelighet, men må også konfrontere livssituasjoner der de bevisst skal mobilisere egne følelser og empati for å kunne utøve yrket på en hensiktsmessig måte. Hvis man i tillegg kommer i situasjoner som berører private opplevelser, eller kjenner på utrygghet, er det viktig at læreren står klar med «en god hand som veileder deg litt ekstra» sier Informant 1.

Opplæringen har et svært eksplisitt element av etikk i seg. Informant 1 uttrykker at «du skal vise at du er skikket til dette yrket. Vi må ha noen som tar vare på oss hvis vi blir syke». I tillegg peker informantene også på en annen side ved opplæringen som har et etisk trekk, nemlig forpliktelsen til å utvikle egen kunnskap. Dette er også noe som blir fremhevet av Slemdal som et særskilt viktig moment (Slemdal et al., 2022, s. 24–25). I første omgang handler det om dem selv, som lærere, med plikt til å tilegne seg teknologikompetanse og å se etter hva som fungerer av velferdsteknologi i undervisning. Her kan informantene ses som raske til å tilegne seg nye digitale løsninger innenfor velferdsteknologi, som såkalte *early adopters* (Bar–El & Ringland, 2021; Cipollone et al., 2014; Nebel, et al., 2016). Men her er det også snakk om en plikt, og denne pliktfølelsen må også internaliseres hos elevene, fordi «yrket vårt handler om å tørre å prøve», som Informant 1 sier det. Her knytter informantene yrket til et spørsmål om mot til å prøve og feile. Tidligere i intervjuet kommer det fram ved Informant 2 at dette motet er nødvendig

for elevenes egen skyld, siden det er helsefagarbeiderens evne til å vurdere de teknologiske hjelpemidlenes nytte i ulike livsfaser og livssituasjoner som står i fokus: «Det er ikke bare dømmekraft, men også at de blir trygge på å bruke det, sånn at de tør å bruke det ute i praksis».

Å sette teoritilegnelse opp mot praksis kan muligens forstås som en dikotomi, der det å lese teori settes i motsetning til den praktiske siden ved yrket. Men i denne sammenhengen ser vi at det dreier seg om å anerkjenne at nettundervisning kan ha nytteverdi i teoriopplæringen. Dikotomien gjelder i større grad hvorvidt nettundervisning egner seg til praktisk opplæring, kontra tradisjonell fysisk undervisning. Senere kommer det fram flere pregnante uttrykk og setninger der informantene prøver å formidle det de oppfatter som essensen i det å være helsefagarbeider. Dette henger sammen med hva informantene mener yrkesutøvelsen går ut på, og hva de forventer at elevene skal sitte igjen med på slutten av opplæringsløpet. I profesjonsutdanningen går en slik forståelse under konseptet den profesjonsfaglige kompetansen.

Målet med opplæringen sies å være å kunne være der for andre. Dette går langt ut over en ren instrumentalistisk oppfatning, ettersom det berører både egen identitet og ansvaret en helsefagarbeider får for andre mennesker. Ikke minst ser vi det når informantene snakker om «å tørre». Å være modig er en egenskap som i etikk tradisjonelt har vært kalt en dyd (eller dygd), på linje med for eksempel å være rettferdig og lignende. Eleven må altså være modig nok til å utfordre seg selv, som ledd på veien til å kunne «ta vare på oss». Slike uttalelser ligner tematisk på beskrivelser av omsorgsyrker som et kall, enten bakgrunnen er religiøs eller mer sekulær. Opplæringen handler dermed ikke bare om elevenes egenutvikling i seg selv; den er også et middel for å fremme personlig egnethet til å arbeide med omsorg. Her trer opplevelsen av ansvaret for pleietrengende fram som et etisk imperativ. Dette gjør at spørsmålet om bruk av nettundervisning eller ei, og eventuelt hvordan, blir mer omfattende enn rene didaktiske overveielser.

Konklusjon

Studiens problemstilling er *Hvordan vurderer faglærerne ved distriktskolen bruk av nettundervisning til opplæringen i Helsearbeiderfag?* med forskningsspørsmålet: *Hvordan bidrar nettundervisning til opplæringen i Helsearbeiderfaget?*

Et kort svar på forskningsspørsmålet vil være at nettundervisning kan være et bidrag i opplæringen, men at den da må koordineres med praktisk utøvelse når elevene har undervisning, og ikke minst med erfaringer fra praksis på en institusjon. En slik tredeling med nettundervisning, undervisning på skolen og institusjonspraksis kan fungere. Kun nettundervisning vil ikke dekke kompetansemålene eller være forsvarlig ifølge våre informanter.

Svaret på problemstillingen er todelt: Mens nettundervisning kan fungere under gitte betingelser, kan feil bruk ha både faglige og etiske konsekvenser.

Resultatene reiser en diskusjon om nettundervisning egentlig gir noen fordeler av betydning når det anvendes i fag som helsefag, da det også reiser spørsmål om det er etisk riktig. Dersom nettundervisning skal kunne være en del av opplæringen, må det kritisk vurderes hvordan. Ifølge Krumsvik (2022) skal denne *post pandemic practise discoursen* ha gitt lærerne nok kompetanse til å kunne manøvrere i et komplisert digitalt landskap og ta reflekterte valg.

På bakgrunn av vårt datamateriale kan det stilles spørsmål om vi egentlig trenger nettundervisning for opplæring til yrkesutøvelse i helsefag. En mulighet er å gå for en *blended learning* (Barbour, 2018, s. 2) som en tilnærming til en slik tredeling av opplæringen som informantene beskriver. Nettundervisning kan ses på som en kompensasjon og erstatning i møte med ulike barrierer, som geografisk avstand i rurale strøk. Sett ut fra informantenes ståsted tilfører imidlertid ren nettundervisning kanskje ikke en styrking av denne opplæringen, slik det for eksempel uttrykkes av OECD (Echazarra & Radinger, 2019). Et slikt kritisk blikk på nettundervisning vil da være mer i tråd med praksisen i Canada (Di Cristofano & Thangarajah, 2022).

Informantene fremstår som optimistiske om potensialet i velferdsteknologi, men mer nyanserte og kritiske til nettundervisning. De gjør dermed pedagogiske og informerte vurderinger basert på erfaring, kompetansemål og digital kompetanse. Dette kan ses på som en kritikk av forestillingen om at det er lærernes konservative holdning eller hang til tradisjonell og kjent peda-

gogikk som gjør at integreringen av utdanningsteknologi går sakte (Ertmer, 2005, s. 36–37).

Hva kan vi hente ut av denne studien i tilknytning til at det nå i den norske opplæringsloven i 2024 er blitt åpnet for nettundervisning for både grunnskole og videregående (Utdanningsdirektoratet, 2024)? Det kan for eksempel være relevant å undersøke eller evaluere undervisningsopplegg innen helsefag eller andre profesjoner der man har forsøkt en slik tredeling som informantene nevner.

Informantenes erfaringer er knyttet til nettundervisning som tilpasset opplæring for å styrke gjennomføringsevnen hos noen elever. Refleksjonene og erfaringene som dette prosjektet ved en liten skole har avdekket, kan ikke generaliseres eller forventes å ha en direkte overføringsverdi. Likevel fremstår funnene som et eksempel på hva helsefaglærere i rurale strøk tenker om, og hvordan de bruker digitale ressurser i opplæringen. Ut fra antagelsen om at erfaringer fra slike lokalt forankrede forskningsprosjekter ved små rurale skoler bør være aktuelle og relevante for skoleledere som vurderer grep for å fylle mulighetsrommet i den nye opplæringsloven, sikter dette forskningsprosjektet mot å være et relevant bidrag til bakgrunnskunnskapen, for eksempel for rektorer i videregående skole, fylkeskommunenes skoleavdelinger og lærere i skolen.

Referanser

Barbour, M. K. (2018). *Funding and Resourcing of Distributed Learning in Canada*. A special report of the State of the Nation: K–12 E–Learning in Canada project. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23535.69283.

Barbour, M. K., & Hodges, C. B. (2025). History repeats, we forget: Short memories when it comes to K–12 distance learning. *Education Sciences*, *15*(4), Article 482. https://doi.org/10.3390/educsci15040482

Barbour, M., Brown, R., Hasler Waters, L., Hoey, R., Hunt, J.L., Kennedy, K., Ounsworth, C., Powell, A., Trimm, T. (2011). *Online and blended learning: A survey of policy and practice of K-12 schools around the world.* International Association for K-12 Online Learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537334.pdf

Bratteng, S. & Kristensen, A. (2023). *Nettbasert undervisning i grunnskolen – hva fremmer og hemmer elevenes læring?* Undervisningsforskning. no. https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/nettbasert-undervisning-i-grunnskolen--hva-fremmer-og-hemmer-elevenes-laring/

Cipollone, M., Schiffer, C. C. & Moffat, R. A. (2014). Minecraft as a creative tool. A case study. *International Journal of Game–Based Learning,* 4(2), 1–14. https://doi.org/10.4018/ijgbl.2014040101

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. utg.). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781452230153

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom.* Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674030107

Di Cristofano, S. & Thangarajah, R. (2022). Distance learning and the Quebec Karounis decision. I M. Barbour & R. Labonte (Red.), *State of the Nation: K–12 E–Learning in Canada. Canadian E–Learning Network.* https://k12sotn.ca/papers/distance-learning-and-the-quebec-karounis-decision/

Echazarra, A. & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools; Insights from PISA, TALIS, and the literature.* Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling. https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en

Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift.*, *4*(2), 106–123. https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, *53*(4), 25–39. https://doi.org/10.1007/BF02504683

Forskningsrådet. (2024, 24. juni). *Rødøyprosjektet II – 2019–2022: Use of distance education in small schools for quality education*. Prosjektbanken, Forskningsrådet. https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/296559

Gilje, Ø., Thuen, F. & Bolstad, B. (2021). *Hjemmeskolen under korona–pandemien – hva forskningen kan fortelle*. Utdanningsforskning.no. https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hjemmeskolen–under–korona–pandemien––hva–forskningen–kan–fortelle/

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice.* McGraw–Hill.

Henriksen, J. & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Gyldendal.

Horten videregående skole. (2024, 18. oktober). *Nettskolen Vestfold (nettundervisning)*. https://www.vestfoldfylke.no/no/skoler/horten–vgs/meny/opplaringstilbud/nettundervisning/nettundervisning/

Indeks Nordland. (2024, 5. mars). *Unges utenforskap.* Indeks Nordland https://www.indeks-nordland.no/nyheter/utenforskap

Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A. –T. (2024). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/kvalitet–og–kompetanse/digitalisering/ rammeverk–larerens–profesjonsfaglige–digitale–komp/

Krumsvik, R. J. (2022). Digital competence across the education and health sector. *Nordic Journal of Digital Literacy.*, *17*(3), 149–154. https://doi.org/10.18261/njdl.17.3.1

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Høringsnotat: Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/d5a871191c604340a42e-5fe97f96373e/horingsnotat–forslag–til–endringer–i–friskoleloven–om–opplaring–som–gjen-nomfores–uten–at–lareren–er–til–stede–sammen–med–eleven–fjernundervisning.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal Akademisk.

Munthe, E., Erstad, O., Bergsten Njå, M., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S. & Bergill Hagen, S. (2022). *Digitalisering i grunnopplæring; kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov*. Kunnskapssenter for utdanning. Universitetet i Stavanger. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28985.54889

Nordland fylkeskommune. (2023, 24. mai). *Om nettskolen i Nordland*. https://nettskolen.nfk.no/om–skolen/

NOU 2011:11. (2011). *Innovasjon i omsorg*. Helse– og omsorgsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/5fd24706b4474177bec0938582e3964a/no/pdfs/nou201120110011000dddpdfs.pdf

Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30

Pratt, K. (2018). K–12 online and blended learning in Aoetearoa New Zealand. I R. E. Ferdig & K. Kennedy (Red.), *Handbook of research on K–12 online and blending learning* (2. utg., s. 617–630). ETC Press.

Rein, I.J. (2024). Endringer i ny opplæringslov. *Lektorbladet. Tidsskrift for fag og utdanning*, 3.

Riksrevisjonen. (2019). *Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk*. https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/no-2019-2020/opplaringiogpasamisk.pdf

Røkenes, F. M., Andreasen, J. K., Aagaard, T., Nagel, I., Amdam, S. H., Pedersen, C. & Vika, K. S. (2023). Digital nødundervisning under covid–19–nedstengning: Lærerutdanneres utvikling av profesjonsfaglig digital kompetanse. *Nordic journal of digital literacy*, *4*, 234–245. https://doi.org/10.18261/njdl.18.4.3

Skilbrei, M.L. (2021). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon.* Fagbokforlaget.

Slemdal, L.A., Wagner, E., Gitlestad, K., Frey, J.M., Makridis, I.M. & Krumsvik, R.J. (2022). *Hva innebærer egentlig digital kompetanse for utvalgte roller i kommunen*? (Sluttrapport FoU–prosjekt 214005). Rambøll Management/KS.

Smith, K., Ulvik, M., Curtis, E., Guberman, A., Lippeveld, L., Shapiro, T. & Viswarajan, S. (2021). Meeting the Black Swan: Teacher educators' use of ICT – pre, during and eventually post

Covid19. *Nordic Journal of Comparative and International Education* (NJCIE), 5(1), 17–33. https://doi.org/ 10.7577/njcie.397

Støre, J. G. (2023, 15. desember). Mer læring med mindre skjermbruk. *Dagens Næringsliv*. https://www.dn.no

Utdanningsdirektoratet. (2024). *Den digitale tilstanden i barnehage og grunnopplæring*. Den digitale tilstanden i fag- og yrkesopplæringen. Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Kompetansemål etter kommunikasjon og samhandling*. Læreplan i vg2 helsearbeiderfag (HEA02-04). https://www.udir.no

Aadland, E. (1993). *Etikk for helse– og sosialarbeidere.* Det norske samlaget.

Aadland, E. (2019). *Etik i professionell praksis.* Dansk psykologisk forlag.

Ström, K., Pettersson, G. & Knutsen, O. (2026). Mot en utvidgad förståelse av det rurala utbildningslandskapet. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 371–381). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa840515

Avslutning

Mot en utvidgad förståelse av det rurala utbildningslandskapet

Kristina Ström, Gerd Pettersson & Oddbjørn Knutsen

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Antologins syfte har varit att ur olika perspektiv bidra med kunskap om aktuella och relevanta forsknings- och utvecklingsarbeten (FoU) kring utbildning i rurala skolor i Norge, Sverige och Finland. Genom att presentera dessa forsknings- och utvecklingsarbeten i antologins kapitel vill vi förmedla en mångsidig bild av det rurala utbildningslandskapet, till nytta för lärare, skolledare, beslutsfattare och forskare, samt för invånarna i rurala områden. Vi hoppas även att bidragen ska inspirera till nya FoU-arbeten som tar tilvara den potential som finns i rurala utbildningslandskap, inklusiv samverkan med praxisfältet där ett positivt resurstänkande och handlingskraft lyfts fram (jfr. Rappaport, 1987).

Antologins kapitel visar dels på flera viktiga behovsbaserade perspektiv från utbildning i rurala områden, dels synliggör relevant forskning om och med aktörer i rurala områden som hittills har saknats. Att antologins bidrag är skrivna på nordiska språk är ett medvetet val, eftersom det gör texterna mer lättillgängliga även för läsare utanför vetenskapssamfundet. Texterna kommer sannolikt att behandlas på seminarier, konferenser och nätverkssammankomster som fokuserar på att öka kunskapen om forsknings- och utvecklingsarbete i rural utbildningskontext. I detta avslutande kapitel blickar vi framåt och reflekterar kring antologins bidrag och hur de kan bidra till att främja jämlikhet och likvärdighet i samhället i stort, och särskilt när det gäller utbildning, utvecklingsarbete och forskning i rurala områden. Antologins bidrag relaterar på olika sätt till tre teoretiska kärnbegrepp inom det rurala forskningsfältet: handlingskraft (empowerment), engagemang (engagement) och likvärdighet (equity) (Ledger, 2019). Dessa begrepp kan fungera som ledstjärnor för att stärka handlingsförmåga (agency) hos personer som lever, lär och undervisar i rurala områden. I det följande diskuteras antologins bidrag i relation till dessa nyckelbegrepp.

Mot en likvärdig utbildning

Bidragen inom temaområdet ”Lärarutbildning och politik” (Kapitel 1–4) riktar uppmerksamheten mot grundläggande förutsättningar för rurala skolor att organisera en utbildning som ger lärare möjlighet att erbjuda barn

och ungdomar i rurala områden en utbildning som är samhälleligt och kulturellt relevant. Högklassig utbildning som en del av den nordiska välfärdsstatens samhällsservice utgör en garanti för att rurala områden ska kunna utvecklas på samma jämlika grunder som urbana områden. Trots att de tre ländernas skollagar bygger på principen om likvärdiga utbildningsmöjligheter oavsett boningsort, är utfallet ofta annorlunda. En förklaring till detta är förekomsten av en ”urban-normativitet”, där den medelstora skolan i den medelstora staden blir den rådande skolnormen. Kulturella konstruktioner av motsättningar mellan stad och landsbygd har lett till en normativ föreställning om att urbana områden är överlägsna rurala områden (se till exempel Pfrenger, 2024). Detta använd syns även i forskning och utbildningspolitik, som tenderar att förbise rurala områden (Kvalsund, 2009). När forskning bedrivs och finansieras, och skollagar och läroplaner bereds och beslutas, måste mångfalden av skolor i landet beaktas. Om detta inte såsker riskerar utbildningar i rurala områden att utarmas, eftersom lagar och planer utgår från att undervisningen bedrivs på samma sätt i alla skolor. Detta bidrar till att osynliggöra skolor i rurala områden och försvårar användningen av nationella styrdokument i undervisningen för den skolgrupp.

Antologins bidrag visar att det är möjligt att skapa hållbara förutsättningar för att utveckla skolor i rurala områden, vilka skiljer sig avsevärt från urbana utbildningsförhållanden, om kunskap och respekt för den rurala utbildningens förutsättningar kombineras med nationell vilja, ambisjon och uthållighet. Denna kunskap behöver sträcka sig bortom ekonomiska kalkyler och beräkningar, och bortom de små kommunernas ansvar för de egna skolorna. Norge är ett gott exempel på hur den nationella politiken i Stortinget har uppmärksammat och agerat för att landets lärarutbildningar ska möta alla skolors behov av välutbildade lärare. Stortingets agerande innefattar bland annat att komplettera den befintliga lärarutbildningen med innehåll som exempelvis handlar om att undervisa i åldersblandade klasser (1–10 utbildning), vilket är en högst relevant kompetens för lärare som ska arbeta i rurala skolor (Rosø & Bratteng, kapitel 1). Ett sådant utvecklingsarbete kräver vilja, omfattande förarbete och en gedigen samverkansprocess mellan olika aktörer, vilket Rosø och Brattengs kapitel tydligt visar. För att barn och ungdomar i rurala skolor ska få möjlighet till en relevant utbildning krävs att det finns lärare som känner till de rurala områdenas särdrag och som verkligen vill arbeta i små glesbygdsskolor. Universitetens lärarutbildningar har ett ansvar,

inte bara att inspirera lärarstudenter att göra sin verksamhetsförlagda utbildning (praktik) i rurala skolor, utan också att förse dem med den specifika kompetens som krävs, till exempel fungerande lösningar för fjärrundervisning (Diehl & Pettersson, kapitel 2; Lillevik, kapitel 4). Även Karlberg-Granlund (kapitel 3) lyfter fram lärarens betydelse för den rurala skolan. Lärare som arbetar i rurala skolor befinner sig dock i ett korstryck mellan humanistiska och demokratiska värderingar om jämlikhet och ekonomiska värderingar som fokuserar på kostnadseffektivitet. Karlberg-Granlund konstaterar i en tidigare studie (Karlberg-Granlund, 2009) att lärararbetet i en liten skola handlar om att utveckla, balansera och överleva. I en sådan situation behöver lärare som arbetar i små skolor stöd för att kunna förverkliga styrdokumentens intentioner om jämlikhet, god utbildning och livskvalitet.

Platssensitiv, engagerande och kulturellt relevant utbildning

Trots att det finns både positiva och negativa signaler är den sammantagna bilden oklar, och det råder en tydelig risk för att rurala områden osynliggörs. Den ”svaga signa” som hörs uppmärksammas inte tillräckligt. Begreppet ”svag signal” eller ”weak signal” (Hiltunen, 2007), fungerar som en metafor för områden som studerats i begränsad utsträckning. Metaforen syftar till att väcka intresse för något hotat, något som väcker oro eller något som förtjänar uppmärksamhet. Det svala intresset för forskning om, och med lärare i glesbygdsskolor är ett tydligt tecken på att det finns en svag signal. Därför är studier om platsens betydelse särskilt viktiga för att rural utbildning ska kunna utvecklas på egna villkor. Bidragen i temaområdet ”sted och identitet” (kapitel 5–9) belyser platsens och identitetens betydelse ur olika perspektiv och tillför nordiska pedagogiska perspektiv till den omfattande forskningslitteraturen om plats och identitet. Meek (kapitel 5) diskuterar sambandet mellan relationer och lokalsamhällets, det vill säga attraktivitet, medan de övriga bidragen (Kjelen, kapitel 9, Oksfjellelv, kapitel 7, Sørmo et al., kapitel 8, Wie, kapitel 6) presenterar innovativa didaktiska perspektiv på plats, identitet och kulturuttryck.

Platsens betydelse i rural forskning handlar om relationen mellan den rurala skolan, dess verksamhet och de aktörer som finns i lokalsamfundet. Det finns alltid en social och kulturell dimension, vilket innebär att de kulturella och sociala aspekter som berör livskvalitet, social hållbarhet och känslan av att höra till inte kan förbises (jfr. Hargreaves et al., 2009). Howley och Howley (2014) kallar detta för ”sense of place” och menar att det är omöjligt att förstå den rurala skolan utan att förstå det omgivande lokalsamhället. Platsbegreppet är mångfacetterat och relationellt, och uppstår i mötet mellan lokalsamhället och de människor som lever och bor där. Gillespie och kolleger (2022) diskuterar platsbegreppet och dess betydelse och menar att en känsla för platsen, det vill säga att det finns ett emotionellt band mellan människorna och platsen (place attachment) och att de känner sig hemma och trygga där (belonging in place). Forskarna fann i sin forskningsöversikt om sjukvårdspersonal som arbetade i rurala områden att en positiv relation till en plats påverkar personalens vilja att söka jobb, trivas och stanna kvar. Dessa fenomen kan antas ha betydelse även för de lärare som väljer att arbeta i rurala skolor. Antologins bidrag tyder på att detta antagande stämmer, men flera forskningsbelägg behövs. I likhet med Corbett och White (2004) hävdar vi att den rurala skolan är värd att studera, inte trots kopplingen till det omgivande lokalsamhället utan tack vare den. Det är just denna koppling som gör den rurala skolan unik.

Handlingskraft och engagemang genom samverkan

Antologins tredje temaområde ”nätverk, samarbete och fjärrundervisning” belyser vikten av fungerande samarbetsnätverk som bidrar till utvecklingen av lärande, undervisning och ledarskap i rurala skolor. Digitala mötesplatser är viktiga arenor för erfarenhetsutbyte och professionell utveckling, vilket bidragen av Pettersson och Diehl (kapitel 12) samt Lund (kapitel 11) visar. Bratteng (kapitel 13) och Stoll, Gårdvik och Sørmo (kapitel 10) belyser hur lokal och global samverkan bidrar till skolutveckling och utveckling av undervisningspraxis, medan Jarvoll och Lillevik (kapitel 14) diskuterar fjär-

rundervisning i relation till organisering, samskapande processer och etiska frågeställningar.

Forskning har visat att samverkan mellan skolor när det gäller skolutveckling är viktigt för alla skolor, men särskilt för skolor i rurala områden, eftersom de ofta blir åsidosatta till förmån för skolor i urbana områden (Muijs, 2015). Muijs fann i sin studie av samverkan mellan rurala skolor i England att det finns viktiga förutsättningar för att samverkan ska lyckas. Det måste finnas tydeliga visioner och handlingsplaner för samverkan; att diskutera och utbyta erfarenheter är inte nödvändigtvis tillräckligt för att samverkan ska få långtgående positiva effekter. En ytterligare faktor som Muijs lyfter fram är vikten av förtroendefulla relationer mellan aktörerna, särskilt de ledande lärarna och rektorerna i samverkansnätverken (jfr. Lund, kapitel 11). Liknande tankar framkommer i en introduktion till ett temanummer i tidskriften The Rural Educator (Harmon, 2017). Genom att gå igenom tidigare studier med konkreta exempel på samverkan kunde Harmon dra slutsatsen att samverkande partnerskap mellan skolor i rurala områden har stor potential att bidra till lösningar för aktuella och kommande utmaningar i rurala skolor.

Fungerande samverkan och samsyn mellan olika aktörer i det rurala utbildningslandskapet kan stärka både handlingskraften och den kollegiala handlingsförmågan som finns i rurala områden. Grimm och kolleger (2025) benämner detta som en form av kollektiv handlingsförmåga, vilket möjliggör att nationella läroplaner kan omsättas och tolkas utifrån den lokala skolkontexten. På så sätt stärks både elevernas skolresultat och välmående, samtidigt som banden till det omgivande lokalsamhället fördjupas.

Rurala skolor måste få rätt att utvecklas

Det är anmärkningsvärt att det råder stor brist på vetenskapliga studier om glesbygdsskolor, trots att denna skolverksamhet pågår varje dag, oavsett land. Denna kunskapsbrist är bekymmersam, då den riskerar att marginalisera både lärare och elever i glesbygdsskolor. När skolnedläggning diskuteras blir lärare ifrågasatte, vilket i sin tur skapar misstänksamhet mot skolhuvudmännens avsikter med glesbygdsskolan (jfr. Cedering, 2016). Det finns därför en

risk att lärarnas, föräldrarnas och allmänhetens misstänksamhet leder till bristande förtroende för den kommunala skolhuvudmannen. Detta pekar på att alla blir förlorare när forskningen är bristfällig, eftersom vetenskapligt stöd ofta saknas i debatten om rurala skolor. När vetenskaplig grund saknas kring en skolverksamhet, uppstår ofta spekulationer som bygger på tro och tyckande om skolans kvalitet (jfr. Nordahl, 2025; Pettersson, 2017), vilket är en pågående offentlig diskussion från media, allmänhet och politiker. Detta ovetenskapliga förhållningssätt och de många implicita uttrycken bidrar till ett obefogat yttre tryck på lärare i rurala skolor som redan är en utsatt och ifrågasatt lärargrupp (jfr. Nordahl, 2025; Pettersson, 2017; Vestheim, 2024). Media har här ett omfattande ansvar när det gäller att rapportera om utbildning i rurala områden. Det rurala utbildningslandskapet är komplext och medias rapportering behöver vara nyanserad och allomfattande. Annars riskerar medierapporteringen att begå samma misstag som okunniga nationella politiker.

Som tidligare konstaterats är det rurala perspektivet komplext. Delvis beror detta på att det varken inom eller mellan länder finns en enhetlig definition av vad ett ruralt område är. Ytterligare en faktor som ökar komplexiteten är de olika förutsättingarna mellan länder att bedriva utbildning i glesbygd. Antologins bidrag visar dock att det finns goda forskningsbaserade exempel och innovationer som kan bidra till en fördjupad förståelse för mångfalden i det rurala utbildningslandskapet.

Slutord – att forska i och med det rurala utbildningslandskapet

I denna antologi presenteras det rurala utbildningslandskapet som ett forskningsfält som rymmer både pedagogiska och ämnesdidaktiska perspektiv, men också mer generella kritiska perspektiv på dagens lärarutbildning och kompetensutveckling. Att problematisera dagens lärarutbildning är ett sätt att söka en jämlik utbildning som tar hänsyn till de unika förutsättningar som kännetecknar skolor i rurala områden. Forskningsfältet, så som det har presenterats i denna antologi, är praktikorienterat, kontextorienterat

och inte minst tvärvetenskapligt. De olika forskningsbidragen visar på en mångfald av tillvägagångssätt och ansatser i ett försök att omfamna detta forskningsfält. Genom att rikta en vetenskaplig strålkastare mot det rurala utbildningslandskapet har vi skapat förutsättningar för ökad insikt och förståelse för lärande, undervisning, samverkan och innovationer som finns på små orter. Därmed har vi visat på det möjlighetsrum, de existerande möjligheter och den potential som finns i rurala områden. Den forskning som ligger till grund för de olika kapitlen har också belyst hur skolor och lokalsamhällen är sammankopplade genom ömsesidig påverkan, vilket bidrar till att förankra den plats där människor bor. Denna relationella koppling utgör det unika med de rurala skolorna, men glöms ofta bort i de politiska processer som drivs av ekonomiska argument för att lägga ner små skolor. Vi hoppas därför att den forskning som presenteras i antologin kan bidra till utvecklingen av alternativa perspektiv bland beslutsfattare – perspektiv som ger en rättvis bild av skolor i rurala områden.

Antologin har endast dokumenterat en begränsad del av de möjligheter som landsbygdens utbildningslandskap erbjuder. Samtidigt hävdar vi att vi har täckt många centrala områden inom rural forskning, och antologins bidrag överensstämmer väl med de forskningsteman som Harmon (2017) lyfter fram:

- rektorer i rurala områden och de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som krävs för att skapa en skolkultur präglad av samarbete, vilket stödjer innovation i undervisning och lärande
- strategier för online-samarbete som är mest effektiva för lärare i rurala miljöer, för att utveckla innovativa lösningar på praktikutmaningar inom ramen för nätverkssamarbete
- policy, program och praxis som främjar samarbetsinriktade insatser mellan skoldistrikt, skola och samhällsledning i rurala områden, och som leder till ömsesidigt fördelaktiga resultat för både elever och lokalsamhället
- tvärvetenskaplig forskningssamverkan för att belysa centrala frågor inom rural utbildning, såsom kompetensförsörjning i rurala områden

Det finns dock ett behov av att ytterligare fördjupa forskningen inom området. För att förstå ett forskningsfält på djupet krävs mer forskning ur olika vetenskapliga och teoretiska perspektiv, med varierande forskningsansatser och en

mångfald av både kvantitativa och kvalitativa datainsamlingsmetoder. Innan ny forskning argumenterar vi för att forskare och lärare bör ställa sig frågan; är utbildning i glesbygd ett problem som ska lösas, eller har dessa utbildningar ett egenvärde med egna eller andra kvaliteter som behöver belysas? Vi avslutar i likhet med Gunther och kolleger (2026), med att betona vikten av att bedriva platssensitiv forskning. Genom att placera platsen i förgrunden för rural forskning är det möjligt att bemöta den bristdiskurs som ofta dominerar debatten om rurala skolors existensberättigande.

Referenser

Cedering, M. (2016). *Konsekvenser av skolnedläggningar. En studie av barns och barnfamiljers vardagsliv i samband med skolnedläggningar i Ydre kommun.* [Doktorgradsavhandling] Uppsala universitet, (uu.diva-portal.org), https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:883424/FULLTEXT01.pdf

Corbett, M. & White, S. (2014). Why put the 'rural' in research? I S. White & M. Corbett (Red.), *Doing educational research in rural settings: Methodological issues, international perspectives and practical solutions*, (s. 1–5). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315778440

Gillespie, J., Cosgrave, C., Malatzky, C. & Carden, C. (2022). Sense of place, place attachment, and belonging-in-place in empirical research: A scoping review for rural health workforce research. *Health and Place*, *74*, 1–7. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2022.102756

Grimm, F., Ärlestig, H. & Johansson, O. (2025). Working together towards rural school success in a rural school context: "It works well but we are not satisfied". *Journal of Educational Administration, 64*(3), 340–354. https://doi.org/10.1108/JEA-11-2024-0376

Gunther, J., Fugua, M. & Hudson, C. (2026). What's rural about rural education research? *Australian and International Journal of Rural Education*, *30*(1), i–x. https://doi.org/10.47381/aijre.v3611.889

Hargreaves, L., Kvalsund, R. & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, *48*(2), 80–88. https://doi.org/10.1016/j.jier.2009.02.001

Harmon, H. J. (2017). *Collaboration: A partnership solution in rural education*. Virginia Advanced Study Strategies Inc. And Institute for the Advancement of Research, Innovation and Practice in Rural Education at the University of Central Florida.

Hiltunen, E. (2007). The future sign and its three dimensions. *Futures*, *40*(3), 247–260. https://doi.org/10.1016/j.futures.2007.08.021

Howley, C. & Howley, A. (2014). Making sense of rural educational research: Art, transgression, and other acts of terroir. I S. White & M. Corbett (Red.), *Doing educational research in rural settings: Methodological issues, international perspectives and practical solutions* (s. 7–25). Routledge.

Kvalsund, R. (2009). Centralized decentralization or decentralized centralization? A review of newer Norwegian research on schools and their communities. *International Journal of Educational Research*, *48*(2), 89–99. https://doi.org/101016/j.ijer.2009.02.006

Ledger, S. (2019). Engagement, empowerment and equity in rural education. *Australian and International Journal of Rural Education, 29*(2), 1–7. https://doi.org/10.3316/informit.639582443254301

Muijs, D. (2015). Collaboration and networking among rural schools: Can it work and when? Evidence from England. *Peabody Journal of Education*, *90*(2), 294–305. https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022386

Nordahl, T. (2025). – *Skoler med under 100 elever er for små* https://www.utdanningsnytt.no/bygdeskole-bo-i-vesteralen-fau/skoler-med-under-100-elever-er-for-sma/460543

Pettersson, G. (2017). *Inre kraft och yttre tryck. Perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor* [Doktorgradsachandling, Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, www.diva-portal.org]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1068482/FULLTEXT01.pdf

Pfrenger, W. (2024). Critical rural theory: A decade of influence on rural education research. *Rural Sociology*, *89*(3), 524–544. https://doi.org/10.1111/ruso.12556

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, *15*(2), 121–148. https://doi.org/10.1007/BF00919275

Vestheim, O. P. (2024). En kamp om anerkjennelse: Lærerliv i fådelte skoler. I O. P. Vestheim & I. Elden (Red.), *Lærerliv i en mangfoldig norsk skole* (s. 119–136). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa3401

Forfatteromtaler

Sylvi Bratteng er førstelektor i spesialpedagogikk og er nå emerita ved Nord universitet, campus Nesna. Hun har tidligere vært studieleder ved lærerutdanningen, leder for interkommunal PP-tjeneste og engasjert som ressursperson ved Læringsmiljøsenteret knyttet til Universitetet i Stavanger. Forskningsinteressene hennes omhandler skoleutvikling og læringsmiljø, særlig i skoler i distriktene og fådeltskoledidaktikk. Gjennom arbeidet har hun bidratt til å utvikle tilbud om 1–10 allmennlærerutdanning, og hun har deltatt i forskningsprosjekter i både nasjonale og nordiske faglige nettverk. Hun har publisert artikler og formidlet forskning på ulike konferanser.

Monika Diehl är lektor vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Hon har en bakgrund som mellanstadielärare och mångårig erfarenhet av undervisning i åldersblandade klasser, till stor del i glesbygd. Diehl har under lång tid undervisat blivande förskollärare och lärare och bland annat engagerat sig i att utveckla deras yrkesmässiga och akademiska skrivande. Hennes avhandling handlar om entreprenöriellt lärande, men på senare tid har hennes forskningsfokus kretsat kring förutsättningar för undervisning och kompetensförsörjning i glest bebyggda områden. Diehl är vetenskaplig ledare för Glesbygdsskolenätverket, som består av lärare från små skolor med åldersblandad undervisning i svensk glesbygd.

Mette Gårdvik er dosent i fagdidaktikk kunst og håndverk ved Nord universitet, Nesna. Hun har faglærerutdanning og hovedfag i kunst- og håndverk fra USN, og er medlem av forskningsgruppen Stedsbasert læring og utdanning for bærekraftig utvikling. Gårdvik representerer Nord i UArctic thematic network *Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD)*, med faglig og administrativt ansvar for internasjonale og tverrfaglige kurs på master- og PhD-nivå i samarbeid med University of Lapland, Rovaniemi, Finland. Hun underviser i design, fagdidaktikk og kunst og håndverk på alle nivåer i lærerutdanningene.

Agnieszka B. Jarvoll er førsteamanuensis ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kultur ved Nord universitet, campus Nesna. Hun har doktorgrad fra NTNU med fokus på klasseromsforskning/praksisutvikling og bruk av dataspill i skolen. Jarvolls interessefelt befinner seg i skjæringspunktet mellom kulturhistorisk aktivitetsteori, mediepsykologi og pedagogikk. Hun har undervist på alle nivåer i lærerutdanningen, men har nå et særlig fokus på masterstudenter. Hun er leder for forskningsgruppen Forskning i rurale utdanningslandskap (FRU), og har i denne sammenhengen vært initiativtaker til denne vitenskapelige antologien.

Gunilla Karlberg-Granlund är docent i pedagogik och arbetar som lärarutbildare vid Fakulteten för human- och samhällsvetenskap vid Åbo Akademi i Finland. I sin forskning fokuserar hon på professionellt lärande hos både blivande och yrkesverksamma lärare och rektorer, samt på likvärdighet, kvalitet och hållbarhet inom utbildning, med ett särskilt intresse för små landsbygdsskolor.

Hallvard Kjelen er professor i norskdidaktikk ved Nord universitet, Nesna. Han arbeider særleg med litteraturdidaktikk, barnelitteratur, noveller og regional litteraturhistorie. Han forskar på litteraturundervisning og nordisk litteratur og har publisert fleire bøker og artiklar på desse felta.

Oddbjørn Knutsen er dosent i pedagogikk og spesialpedagogikk ved Nord universitet, og er dosent emeritus fra 1. august 2025. Han har ledet ulike forsknings- og utviklingsprosjekter i skoler, barnehager, i pedagogisk-psykologiske tjeneste (PPT) og i lærerutdanningene. Han har publisert en rekke forskningsrapporter og vitenskapelige artikler. Han har også utviklet spesialpedagogiske studier på ulike nivåer, og har undervist ved disse gjennom mange år.

Raymond Lillevik er førsteamanuensis ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kultur ved Nord universitet, samt lektor ved Kristen videregående skole Nordland. Han har doktorgrad i teologi og master i ledelse og entreprenørskap i nordområdene, og forsker på jødisk-kristne relasjoner, bibeltolkning og nettundervisning i grunnskole og videregående skole i rurale strøk. Han har publisert bøker og fagartikler nasjonalt og internasjonalt.

Sandra Lund är filosofie doktor i pedagogik och universitetslektor vid Mittuniversitetet. Hennes forskning rör främst skolledarskap och skolutveckling i rurala områden. Därtill studerar hon specifika frågor som berör utbildning i Sápmi och som tredje intresseområde arbetar hon med studier av rektorers rörlighet på arbetsmarknaden. Lunds forskning utgår oftast från plats som något mer än det geografiska och från relationer som knutna till platsen.

Anne Meek er teaterinstruktør og dosent i drama og teater ved Nord Universitet. Hun har en doktorgrad i Kulturvitenskap og forsker på forholdet mellom mennesker og steder i et dramaturgisk perspektiv. Meek har satt opp en rekke teaterforestillinger på ulike nivå og har tidligere publisert bok og artikler om forholdet mellom lek, drama og teater. Hennes bidrag i denne antologien undersøker hvordan man kan bruke dramaturgi til å forstå skolers betydning for opplevelsen av steders attraksjonsverdi.

Berit Oksfjellelv er PhD-stipendiat i pedagogikk på profesjonsvitskapsprogrammet ved Nord universitet, Nesna. Ho forskar på taus, handlingsboren og tradisjonell kunnskap. Oksfjellelv har bakgrunn mellom anna som norsklektor i skulen. Studien til denne artikkelen vart gjort då ho underviste i norsk språk på grunnskulelærarutdanninga ved Nord universitet.

Gerd Pettersson är lektor vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Pettersson har en bakgrund som lärare och har även varit expert för Skolverket i frågor som rör utveckling av kurs- och läroplaner i gymnasieskolan. Doktorsavhandlingen *Inre Kraft och Yttre tryck – specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor* väckte hennes forskningsintresse för att bidra med kunskap om glesbygdsskolors styrkor och utmaningar. Pettersson har varit vetenskaplig ledare för Glesbygdsskolenätverket, bestående av lärare från glesbygdsskolor med åldersblandad undervisning. Forskning i samverkan med lärare har varit och är en viktig del av hennes forskningsarbete.

Anne Mette B. Rosø er førstelektor i pedagogikk og faggruppeleder i Samfunnsfag og RLE. Hun har bakgrunn som lærer og rådgiver i videregående skole, som utdanningsleder og som faggruppeleder i lærerutdanningene ved Nord universitet. Hun er særlig opptatt av utdanningsledelse

og profesjonsutvikling i nett- og samlingsbaserte utdanninger, og har koordinert utviklingsarbeidet med grunnskolelærerutdanning Pilot 1–10 ved Nord universitet. Hun er opptatt av skoler i distrikt og har også utviklet emner innen fådeltskoledidaktikk for skoler i rurale strøk.

Marit Solstad er førstelektor i pedagogikk ved Nord universitet, der hun underviser i pedagogikk og samfunnsfagsdidaktikk. Hun har forsket på utdanningsreform i Guatemala fra et urfolksperspektiv, og hun var sentral i evalueringer og kartlegginger knyttet til LK06 Samisk, samisk fjernundervisning og situasjonen for samiske språk i ulike deler av landet. Interessen for et likeverdig skoletilbud, uavhengig av kulturell bakgrunn og geografisk bosted, er gjennomgående. Hun var med i Nettverk for skole og små samfunn, som rettet seg mot hvordan skolenedleggelser påvirker bygder og menneskene som bor i områder preget av uttynningsproblematikk, og har publisert på dette feltet.

Karin Stoll er dosent i naturfagdidaktikk ved Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord universitet. Hun leder forskningsgruppen *Stedsbasert læring og utdanning for bærekraftig utvikling*. Arbeidet hennes retter seg mot å utvikle stedbaserte og tverrfaglige undervisningsstrategier i naturfag, med integrasjon av kunst og naturvitenskap og vekt på urfolksperspektiver i utdanning. Hun har også deltatt i utviklingen av studiemodellen 1–10 ved Nord universitet, campus Nesna, et nasjonalt pilotprosjekt med søkelys på rural utdanning, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

Kristina Ström är professor emerita i specialpedagogik vid Fakulteten för human- och samhällsvetenskap vid Åbo Akademi i Finland. Till hennes främsta forskningsintressen hör speciallärarprofessionen inom olika utbildningsstadier, specialpedagogik och specialpedagogiskt stöd ur ett utbildningspolitiskt perspektiv, specialpedagogisk verksamhet i rurala kontexter samt inkludering.

Wenche Sørmo er førsteamanuensis i naturfagdidaktikk ved Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord universitet. Hun tilhører forskningsgruppen *Stedsbasert læring og utdanning for bærekraftig utvikling* og har gjennom en årrekke utviklet og evaluert undervisningsopplegg innen bærekraft og stedsbasert læring i tverrfaglige team. Hun leder følgeforskningsgruppen som forsker på MAGLU Pilot 1–10-utdanningen ved campus Nesna.

Anne Lise Wie er fyrstelektor i norsk ved lærarutdanninga ved Nord universitet, campus Nesna. Ho har cand. philol.-grad frå Universitetet i Tromsø. I forskinga si er ho oppteken av folkedikting og barns skriftspråklege utvikling i barnehagen.