

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

Sammendrag: Kapitlet 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 NOKUT¹. Gjennom aksjonsforskning, analysert ved bruk av Cultural Historical Activity Theory (CHAT), viser studiet hvordan samskapning mellom ansatte ved lærerutdanningen og praksisfeltet kan føre til nyskaping. 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 NOKUT². 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 landlege 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 ivaretagelse 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 nordiske³ 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 enhets-skolen 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. Samskappingsprosjektet 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 samskapingsteori 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 praksis konteksten, 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 instruksjoner 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. *Problemaforklaring*; 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.

Problemaforklaring

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. Problemaforklaringen 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 problemaforklaringen er en organisasjonsutviklingsprosess i miniatyr.

Utviklingsprosessen

Prosessen igangsettes ved å ta utgangspunkt i problemaforklaringen 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 læringsløyper (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. Gruppen 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).

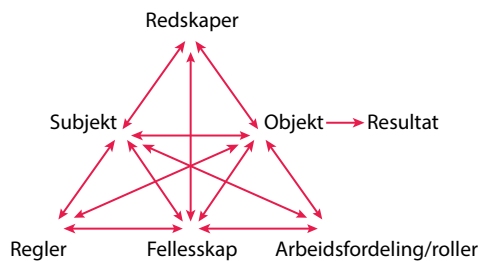
Det teoretiske rammeverket søker å avdekke sammenhenger og motsetninger mellom sosiale og materielle strukturer og individuelle og kollektive

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

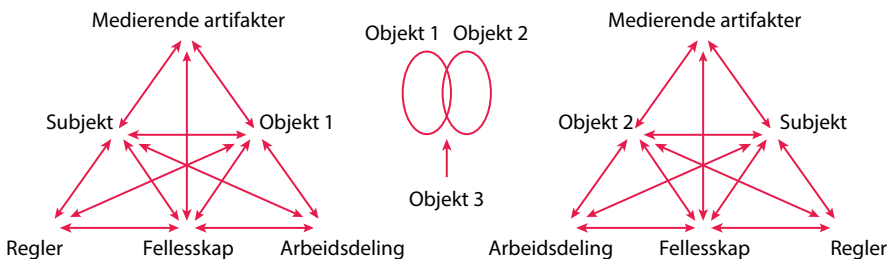
Samskaptlæring er nært relatert til deltakerbasert aksjonsforskning. Dette er en vitenskapelig arbeidsform der ny kunnskap utvikles gjennom løsning av konkrete problemer i lokale kontekster, og der både problemeiere og forskere deltar i prosessen (Klev & Levin, 2021, s. 69).

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 aktivitetssystem 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 arbeidsfelleskap 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 samskappingsprosesser kan bidra til utvikling av en lærerutdanning som er relevant for skoler i rurale strøk.

Metode

Vi har valgt en kvalitativ tilnærming for utforskning av samskappingsprosessen, 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 aksjonsforsknings sirkel (Eri & Aas, 2020, s. 143). Fasene kan relateres til Engeströms (2001) ekspansive lærings sirkel. «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

Aktørmatrix inspirert av Eri og Aas (2020).

Aktivitetssystemer	Aktører	Oppgave	Dokumenter	Kategorier
1 Politisk nivå Kommune- administrativt nivå	Storting og regjeringsmedlemmer Kunnskaps- departementet Medlemmer i Helgelandrådet 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 aktørmatrix 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 Helgelandsrådet⁴ 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 lærerrekuttering 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 samskapingprosessen (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 aktørmatriksen (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. aktørmatriksen (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 nyskapinger 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 reconceptualization. *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/nordland><https://godeskoler.no/skoler/nordland>
- Hargreaves, A. (2009). *The fourth way. The inspiring future and educational change*. Corwin, Thousand 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-grunnskolelærerutdanningene-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 kausstudier* (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/skolenedleggelse/#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 interpreter? A critical examination of Cultural- Historical Activity Theory (CHAT), *Nordic studies in Education*, 31, 275–286.