

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

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-Granolund, 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

(Ahoenon, 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 kvartssekle 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 kunskaper 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 kunskaper erkänns ofta inte fullt ut i utbildningspolitiska riktlinjer, styrdokument och läroplaner, enligt flera forskare (Autti & Bäck, 2021; Bäck, 2017; Lanan 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 arbetsätt 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 fjärras 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. Parallelskolesystemet 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 resultatenheter 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 effektivisering 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 örönmärkta 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 skraddarsytt 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 skelsektorn 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, återerövas. 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

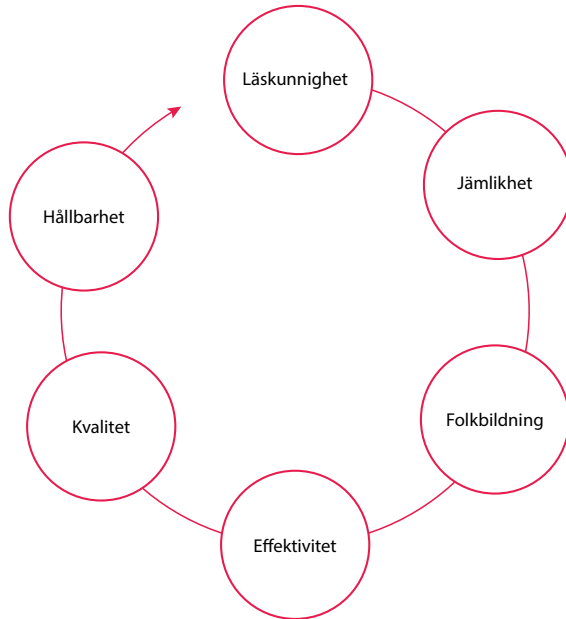
För att förstå utbildningens utvecklingsbehov idag behöver vi förstå historien och de värderingar som utgör grunden för utbildningssystemet. Vilka värderingar bygger vi på, var befinner vi oss idag och vart är vi på väg? Genom den tillbakablick som gjorts i detta kapitel, samt fokuseringen på implicita 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 fjärras 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?	Kostnads-effektivitet? 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 tvålärareskolor, 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 Hyypä (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.opf.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.
- Hyypä, M. T. (2002). *Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys. [Livskraft från gemenskapen. Socialt kapital och hälsa]*. PS-kustannus.
- Hyypä, 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 lärarkyrket. 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-skolnätet>
- 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-samhället>
- 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 proposition till riksdagen med förslag till lagar om ändring av 8 och 85 §§ grundskolelagen, RP 82/1993. (1993). *Regeringens proposition 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. Sluttrapport 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). Opetussuunnitelmaudistukset. [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. Festschrift 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.valtioneuvoisto.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). *Ordande 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-svensksprakiga-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/Gebbers.