

Pettersson, G. & Diehl, M. (2026). Ensamma och tillsammans: Professionsutveckling genom digitalt kollegialt samarbete. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 297–321). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa840512>

12

## **Ensamma och tillsammans**

### *Professionsutveckling genom digitalt kollegialt samarbete*

**Gerd Pettersson & Monika Diehl**

**Abstrakt:** Syftet med detta kapitel är att bidra med kunskap om hur lärare i svenska glesbygdsskolor, genom ett digitalt nätverk, utvecklar samarbeten med fokus på professionsutveckling. Det teoretiska perspektivet utgår från kulturhistorisk teori med betoning på professionella samarbeten, vilket hjälper till att besvara syftet. Begreppen samarbete, lärande och professionsutveckling står i centrum. Inspelade ljudupptagningar transkriberades och analyserades med hjälp av Reflexiv Tematisk Analys (RTA). Analysen identifierade fem meningsbärande teman: 1) Glesbygdsskolenätverket, 2) Nätverksdeltagarnas arbete med ramfaktorer, 3) Deltagarstyrda behov, 4) Ny kunskap efterfrågas och 5) Kollegialt samarbete. Resultaten visar vikten av samordning, enhetlig mötesstruktur och en demokratisk samtalsmodell, vilket skapar förutsättningar för kollegiala utbyten och samarbeten.

*Nyckelord:* Deltagarstyrt innehåll, nätverk, samordnare, undervisningsutveckling, forsknings- och utvecklingsamverkan

**Abstract:** The purpose of this chapter is to contribute knowledge about how teachers in Swedish rural schools, via a digital network, develop collaborations with a focus on professional development. The theoretical perspective is based on cultural historical theory with a focus on professional collaborations, which helps to answer the purpose. The concepts of collaboration, learning and professional development are focused. Recorded audio recordings were transcribed and analysed using Reflexive Thematic Analysis (RTA). The analysis results show five meaningful themes: 1) The formation of the rural school network, 2) The network participants' work with framework factors, 3) Participant-driven needs, 4) New knowledge is demanded and 5) Collegial collaboration. The results show the importance of coordination, similar meeting structure and a democratic conversation model, which provides the conditions for collegial exchanges and collaborations.

*Keywords:* Participant-driven needs, network, coordinator, teaching development, research and development collaboration

## Inledning

*Vi är trötta på att bli marginaliserade och att inte finnas med i några forsknings-samarbeten och vi är även trötta på okunskapen om hur lärande och undervisning i glesbygdsskolor görs* (personlig kommunikation, Sjöström & Öberg, september 2019), så löd delar av ett mejl som skickades till lektor Gerd Pettersson vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. I mejlet framfördes önskemål om ett behovsbaserat forsknings- och utvecklingssamarbete, vilket ledde till bildandet av ett digitalt Glesbygdsskolenätverk. Nätverket startades 2020 med hjälp av medel från en nationell satsning, benämnd ULF (Utbildning, Lärande och Forskning), vars utgångspunkt är att samverka mellan lärare och forskare ska vara behovsbaserad, symmetrisk och komplementär (SOU 2018:19).

Tidigare studier bekräftar lärarnas uttalande: det råder brist på forskning om, med eller i svenska glesbygdsskolor (Öhrn & Beach, 2019). Den låga representationen lämnar därmed utrymme för spekulationer om glesbygdsskolors kvalitet (jfr. Pettersson, 2017). Sådana spekulationer har skapat omfattande irritation och frustration hos vissa lärare i glesbygdsskolor, vilket var ett av skälen till det ovan nämnda mejlet.

Att delta i digitala nätverk har visat sig vara framgångsrikt. ett exempel är det nätverk som finns för nytexaminerade lärare via Sveriges lärare (<https://www.sverigeslarare.se>). År 2025 hade nätverket 6 445 medlemmar och dess syfte är att bidra till en engagerad lärarkår med ambitionen att utveckla lärarprofessionen. Det är inte heller ovanligt att olika universitet har nätverk kopplade till verksamma lärare och olika ämnen eller ämnesområden i skolverksamheten. dessa nätverk kan ha lokal eller nationell karaktär och träffarna sker oftast digitalt, ett exempel är Linnéuniversitetet (<https://lnu.se>). Att samla rektorer i digitala nätverk med fokus på ledarskap i glesbygdsskolor är ytterligare ett exempel på samarbete med forskare, vilket sker vid Mittuniversitetet i Sverige (<https://www.miun.se>).

Glesbygdsskolenätverket, som beskrivs i detta kapitel, bildades som en följd av mejlet från Sjöström och Öberg (personlig kommunikation, september 2019). Antalet deltagande skolor i nätverket har varierat sedan starten, men totalt har omkring 20 lärare från glesbygdsskolor varit aktiva. Variationerna i antalet deltagande skolor beror främst på att glesbygdsskolor har få lärare per skolenhet, vilket innebär att deltagandet i nätverket ofta begränsas av tidsmässiga skäl. Ytterligare en faktor är skolnedläggningar. Dessa utmanin-

gar har även uppmärksammats i tidigare studier om svenska glesbygdsskolor (Cedering, 2016; Lund, 2023; Pettersson, 2017).

Syftet med kapitlet är att bidra med kunskap om hur lärare i svenska glesbygdsskolor, via ett digitalt nätverk, utvecklar samarbeten med fokus på professionsutveckling. Syftet besvaras genom två forskningsfrågor: a) Vilka är lärares upplevelser av att bilda och delta i digitala nätverksmöten? b) Hur formas samarbetsinnehållet?

## **Teoretisk utgångspunkt**

För att förstå insamlade data och för att bidra med kunskap om hur lärare i svenska glesbygdsskolor, via ett digitalt nätverk, utvecklar samarbeten, utgår det teoretiska perspektivet från kulturhistorisk teori med fokus på professionella samarbeten (Edwards, 2005, 2017). Professionellt lärarsamarbete är ett centralt tema i det empiriska materialet, och Edwards professionsteori bidrar därför till att besvara syftet.

Edwards (jfr. Edwards, 2005, 2011a, 2011b, 2017; Edwards et al., 2009) har i flera studier fokuserat på och utvecklat innebörden av professionellt samarbete. Edwards (2005) visar att förmågan att samspela i professionella sammanhang syftar till att finna gemensamma lösningar på problem som ofta är komplexa. Detta beskrivs som en aktiv process som leder till kunskapsuppbyggnad och sker i samförstånd och samarbete. Den aktiva processen delar Edwards (2005) upp i två delar som tillsammans bildar en helhet. Den första delen består av behovsbaserade professionssamarbeten som syftar till att utvidga kunskapen om ett gemensamt innehåll. I denna utvidgningsprocess utvecklas den egna förståelsen för utmaningens innehåll och bidrar samtidigt till professionspartnerns utveckling. Den andra delen handlar om att, via den professionella dialogen, förklara det egna kunskapsbidraget i syfte att medverka till utveckling som motsvarar den professionella partnerns kompetensutvecklingsbehov. Dessa två steg utvidgar och fördjupar den gemensamma förståelsen av en utmaning, vilket i sin tur kan bidra till lösningar av pedagogiska och undervisningsmässiga utmaningar.

Det professionella, pedagogiskt strukturerade och behovsbaserade samarbetet mellan lärare syftar till att ge lärare möjlighet att betrakta den

egna verksamheten ur olika perspektiv (Edwards, 2011a, 2011b). Samarbete mellan lärare bidrar till perspektivbyten med målet att tillsammans förstå undervisningens innehåll, ämnesdidaktik och lärmiljöns utvecklingsbehov. När professionellt samarbete tillämpas når lärares kompetensutveckling ofta längre än när enskilda pedagoger agerar på egen hand (Edwards et al., 2009; Edwards, 2011a, 2011b). Denna professionella kapacitetsuppbyggnad utvecklar förmågan att känna igen och identifiera utvecklingsbehov, för att sedan kunna diskutera vad som kan åstadkommas utifrån den omgivande kontexten. När ny kunskap läggs till lärarnas befintliga erfarenheter integreras kunskap från andra kollegor i den egna professionen (Edwards et al., 2009). Samarbeten mellan lärare kan, enligt Edwards (2017), förstås som en vilja att belysa behov av skol- och undervisningsförbättring genom att lärare medvetet och strukturerat diskuterar utifrån ett behovsbaserat innehåll.

Lärarnas förmåga att interagera utvecklar en relationell kapacitet som leder till att erfarenheter och kunskap delas i syfte att utveckla gemensamma synsätt på likartade utmaningar. I sådana professionella utbyten, där fokus ligger på lärarnas kompetens och erfarenhet, framträder strävan att utveckla undervisningen (Edwards, 2005). Sammantaget kan professionellt samarbete således leda till att utveckla den enskilda lärarens kompetens att beskriva och uttrycka olika problem och utmaningar i undervisningen. Samarbetet ökar även kollegans förmåga att uppfatta, aktivt lyssna, tolka och diskutera undervisningens utmaningar, och i vissa fall ge förslag på olika lösningar som utvecklar undervisningen (Edwards, 2017).

Perspektivet professionella samarbeten (Edwards, 2005; Edwards et al., 2009; Edwards, 2017) erbjuder möjligheten att undersöka lärares samarbete, deras interaktioner och samspel, vilket syftar till att utveckla undervisningen och i slutändan förbättra elevens lärande och utveckling.

## Tidigare forskning

### Glesbygdsskolor

Tidigare studier visar att elevgruppen i glesbygdsskolor ofta framställs som homogen och med svensk etnisk tillhörighet, till skillnad från stadsområden

där elevgruppen beskrivs som mångkulturell (Farrugia, 2014; Hedberg & Haandrikman, 2014). Även mediabilden tenderar att skildra livet i glesbygd på ett likartat sätt, där glesbygdsskolan och dess elever ofta beskrivs negativt (Stenbacka, 2011). Forskning visar dock att processer i omvärlden har påverkat elevgruppen i glesbygdsskolan, då migration från andra länder har bidragit till ökad mångfald och variation bland eleverna (jfr. Hedberg & Haandrikman, 2014; Pettersson, 2017). Mångfalden i glesbygdsskolor innebär även att det kan finnas elever som representerar den samiska befolkningen och nationella minoriteter (Paulgaard & Saus, 2023).

Pettersson (2017) visar i en studie att det saknades en nationell svensk definition som ur olika perspektiv förklarade vad en glesbygdsskola är. Därför definierade Pettersson följande kännetecken, baserade på resultat från studiens 58 glesbygdsskolor. Det *statistiska* kännetecknet för en svensk glesbygdsskola är att den har 55 elever eller färre. Skolan har i genomsnitt 3,7 klasslärare anställda, men alla arbetar inte heltid. Elevgrupperna i glesbygdsskolan uppvisar stor variation, exempelvis vad gäller etnicitet och specialpedagogiska behov. Skolans rektor, det *ledningsmässiga* kännetecknet, leder skolan på distans och är fysiskt placerad i kommunens centrum, i genomsnitt tre mil från glesbygdsskolan. Det *kompetensmässiga* kännetecknet är att glesbygdsskolan vanligtvis har utbildade klasslärare. Undervisningen organiseras i åldersblandade grupper som utgör skolans klasser. I dessa grupper undervisar läraren flera årskurser parallellt vid samma tidpunkt, vilket utgör det *pedagogiska* kännetecknet.

Den ovan beskrivna definitionen av vad som kännetecknar en svensk glesbygdsskola (jfr. Pettersson, 2017) har även använts för att ringa in de skolor som inbjöds att ingå i Glesbygdsskolenätverket. Det innebär att skolorna i nätverket är typiska svenska glesbygdsskolor belägna i kustlandet, inlandet och fjälltrakterna.

Tidigare forskning har visat att det råder brist på vetenskapliga studier om svenska glesbygdsskolor. Denna kunskapslucka riskerar att leda till ogrundade antaganden och spekulationer om glesbygdsskolor (Lind & Stjernström, 2015). Innan policydokument för skolan formuleras och beslutas krävs att beslutsfattare, exempelvis på nationell nivå, oavsett land, har goda kunskaper om hur olika skolverksamheter fungerar (Karlberg-Granlund, 2019; Pettersson, 2017; Öhrn & Beach, 2019). Detsamma gäller för skolhuvudmän, då det ofta saknas objektiva underlag som grund för beslut som rör glesbygdsskolor (Cedering, 2016). Kunskapsluckans omfattning är ett tecken på att glesbygdsskolan och

dess lärare inte har uppmärksamats i tillräcklig utsträckning (Pettersson, 2017). Eftersom förhållanden i glesbygdsskolor till stor del är ett outforskat område finns det risk att detta missgynnar lärare och därmed elever i den svenska glesbygdsskolan. Glesbygdsskolans verksamhet blir föremål för ogrundade spekulationer, vilket i sin tur kan leda till att glesbygdsskolans lärare osynliggörs eller riskerar att utsättas för en kunskapssvag debatt (Pettersson, 2017).

### **Lärande i nätverk för lärare**

Tydén & Blücher (2006) beskriver att lärande i olika fysiska kunskapsnätverk är ett effektivt verktyg för kompetensutveckling och menar att nätverk ofta används för att tillföra kunskap till den egna verksamheten. Lärares vana och självförtroende (König et al., 2020) att använda och kommunicera via datorer har utvecklats i takt med att datorer numera är ett naturligt inslag i klassrummet (Lantz-Andersson & Säljö, 2014). Studier visar dessutom att kommunikationen med kollegor utanför den egna skolan har utvecklats med hjälp av digital kommunikation (Lund & Jaldemark, 2024).

Fairman och kolleger (2022) visar i en amerikansk studie att det kan vara utmanande att ge lärare den kompetensutveckling de behöver för att hålla sig aktuella och relevanta i sitt uppdrag att stödja elevernas lärande. Studien påvisar även att det kan uppstå konflikter mellan läroplanens mål och lärarnas egna kompetensutvecklingsbehov. Forskarna menar att lärares professionella kunskapsbehov kan tillgodoses genom deltagande i digitala mötesplatser. Tidigare forskning visar att lärares efterfrågan på behovsbaserad kompetensutveckling ofta har svårt att matcha innehållet i de insatser som erbjuds (jfr. Tour, 2017). I en svensk studie av Jacobsson och Laurell (2020) framkommer att kollegialt lärande bidrar till kunskapsförflyttning mot ett kollektivt kritiskt förhållningssätt, vilket i sin tur leder till förändrade handlingar i praktiken.

Vad gäller innehållet i onlinegemenskaper för lärare framstår det som mycket viktigt att deltagandet möjliggör utrymmen för meningsfulla professionella diskussioner (Duncan-Howells, 2010). Studien omfattade 98 lärare som var medlemmar i tre olika onlinegemenskaper, och resultaten tyder på att deltagandet i dessa gemenskaper motiverades av ett sökande efter praktiska klassrumsstrategier. Ytterligare viktiga aspekter om innehållet i digitala nätverk framkommer i Goodyear och kolleger (2014), där lärarna betonade

vikten av att få lyfta fram och diskutera eget utbildningsmaterial samt samtala om idéer och information som framkommit från kollegor.

Svenska lärares professionsutveckling via deltagande i digitala plattformar, såsom sociala medier, har studerats i en kunskapsöversikt av Lantz-Andersson och kolleger (2018). Översikten omfattar 52 empiriska studier av formellt organiserade och informellt utvecklade online lärargemenskaper under en tidsperiod av 20 år. Resultaten visar att kontinuitet, tillgänglighet och möjligheten att själv styra innehållet är centralt för lärares deltagande i grupper via sociala medier. Studien visar även att lärares deltagande i grupper via sociala medier ger möjligheter att dela undervisningsupplägg, tipsa om appar samt ge och få stöd, både professionellt och emotionellt. I en annan forskningsstudie av Lantz-Andersson och kolleger (2017) framkommer att innehållet i digitala lärplattformar inte enbart handlar om att dela tips och idéer, utan även om att utveckla kollegiala samtal kring lärarnas arbete med den egna yrkesidentiteten.

I en studie av Lund och Jaldemark (2024), som syftade till att belysa hur lärares professionella utveckling i små skolor kan stödjas via nätverksbaserat lärande, återfanns två olika nätverksgrupper. I den ena gruppen träffades lärarna digitalt, medan den andra gruppen hade en mix av nätverksbaserade möten och fysiska träffar. Resultatet visar att nätverksbaserade möten för professionell utveckling av lärare i glesbygdsskolor är betydelsefulla. De två olika nätverksarrangemangen var både möjliggörande och begränsande. Den digitala designen möjliggjorde att lärare kunde träffas ofta, men denna mötesform verkade begränsa relationerna mellan lärare och deras möjlighet att relatera till varandras undervisningsmetoder. Den mixade nätverksbaserade lärandedesignen, där bland annat middagsmöten ingick, var mer tidskrävande och lärarna träffades inte lika ofta som vid webbaserade möten.

## Metod

### Informantgrupp

Datainsamlingen består av sex inspelade nätverksträffar där tolv lärare från tio glesbygdsskolor har deltagit.

Data har samlats in under en period om tolv månader (juni 2020–juni 2021), vilket var den tid då Glesbygdsskolenätverket startade och formerades. Under perioden hölls totalt sex digitala nätverksträffar om cirka en timme per träff. Samtliga träffar spelades in via ljudupptagning. De flesta lärare deltog vid alla träffar, men några var frånvarande vid enstaka tillfällen, vilket bedöms ha haft begränsad påverkan på det totala innehållet. Majoriteten av lärarna har lång erfarenhet av arbete i glesbygdsskolor, men anställningsåren varierar mellan 2–30 år.

### **Datainsamling och analys**

Analysen genomfördes manuellt eftersom antalet lärare och mängden data-material var hanterbar. Det inspelade och transkriberade materialet lästes igenom flera gånger för att först skapa en helhetsbild och därefter urskilja mönster, likheter och olikheter.

Med inspiration från Braun och Clarke (2006) genomfördes en Reflexiv Tematisk Analys (RTA-analys) av det kvalitativa datamaterialet. RTA-analysen består av fem steg och betonar vikten av kritiskt tänkande. I det första steget kategoriserades det transkriberade materialet i kortare och längre meningar, vilka markerades med preliminära koder. Exempel på sådana koder är den digitala mötesplatsen, glesbygdsskolors utvecklingsbehov, vikten av samarbete mellan glesbygdsskolor samt samarbete med forskare. I det andra steget skapades en matris över de preliminära koderna, vilket tydliggjorde att flera kategorier hade likartat innehåll. I det tredje steget slogs dessa likartade kategorier samman för att bilda preliminära teman. I det fjärde steget sorterades de identifierade temana in i slutgiltiga resultatteman.

Fem slutgiltiga resultatteman identifierades: Glesbygdsskolenätverket, Nätverksdeltagarnas arbete med ramfaktorer, Deltagarstyrda behov, Ny kunskap efterfrågas och Kollegialt samarbete.

Analysens teman är heltäckande i relation till studiens resultat, men temana är inte helt renodlade från varandra utan innehållet kan i viss mån vara överlappande. I vissa fall har det varit svårt att härleda en utsaga till endast ett tema; när detta har uppstått har utsagan placerats i det tema som bäst representerar dess innehåll.

## Etik

Forskarens oppdrag har varit tudelat. Den ena delen har bestått i att som vetenskaplig ledare stödja uppbyggnaden av Glesbygdsskolenätverk som digital mötesplats, bidra till behovsinventeringar och tematisera dessa tillsammans med de två lärarna som samordnar nätverket. Det har även inneburit att bjuda in andra forskare för att stödja lärarnas skol- och kompetensutvecklingsbehov, där önskan har varit att nätverksträffarnas innehåll, så långt som möjligt, ska vila på vetenskaplig grund (Skollagen, 2011:800). Den andra delen av forskarens oppdrag har varit att som vetenskaplig ledare bidra till ny forskning, vilket innebär att ett etiskt förhållningssätt har tillämpats vad gäller *tillförlitlighet* avseende forskningens kvalitet, *ärlighet* och *respekt* i relation till informanter och deras deltagande samt hur studien presenteras. Det har även inneburit att ta *ansvar* för forskningen från idé till publicering, vilket genomsyrar kapitlets innehåll (Vetenskapsrådet, 2024).

## Resultat och analys

Resultatdelens teman utgår från det valda teoretiska perspektivet, vilket i sin tur hjälper till att besvara syftet med kapitlet: Att bidra med kunskap om hur lärare i svenska glesbygdsskolor, via ett digitalt nätverk, utvecklar samarbeten med fokus på professionsutveckling.

### Glesbygdsskolenätverket

Glesbygdsskolenätverket utgör den formella och kontinuerliga mötesarenan där digitala möten är grunden för lärares lärande i nätverket. Innan nätverkets start hade de lärare som initierade nätverket, i samarbete med forskaren, genom egna sökningar identifierat glesbygdsskolor i norra Sverige. Detta var nödvändigt eftersom ett nationellt register över glesbygdsskolor saknades. En ytterligare sökväg var att kontakta Regionernas skolenheter i de två nordligaste länen, vilka i sin tur lyfte frågan med skolchefer för att få hjälp att identifiera glesbygdsskolor i de olika kommunerna. Samordnarna erhöll via skolcheferna listor från rektorer över vilka glesbygdsskolor som fanns i respektive kommun.

Genom detta arbetskrävande förfarande fick det planerade nätverket även en viss förankring i respektive kommuns skolledning. Rektorerna kontaktades därefter via e-post och/eller telefon av samordnarna för att få kontaktuppgifter till presumtiva skolor och deras lärare. Detta arbete resulterade slutligen i att skolkontakter kunde upprättas och inbjudan till den första nätverksträffen skickades ut via e-post våren 2020. Covid-19-pandemin, som i huvudsak pågick mellan 2019–2023, omöjliggjorde fysiska träffar. Därför beslutade samordnarna från de två skolorna tillsammans med forskaren att hålla de första mötena digitalt. Dessa digitala möten mellan lärare i glesbygdsskolor fortsatte under det första året och pågår fortfarande, men idag är det inte Covid-19-pandemin som är orsaken till att mötena är digitala, utan de långa avstånden mellan glesbygdsskolorna som omöjliggör fysiska träffar.

### **Nätverksdeltagarnas arbete med ramfaktorer**

Avsikten med bildandet av nätverket uttrycktes och diskuterades under det första digitala mötet, där deltagarna enades om att Glesbygdsskolenätverk ska fungera som en mötesplats bestående av både digitala och fysiska träffar. Nätverket syftar till att, utifrån lärarnas behov av utveckling och lärande, främja kollegialt lärande och kompetensutbyten inom och mellan glesbygdsskolor. (<https://www.umu.se/forskning/projekt/glesbygdsskolepedagogik/>)

Deltagarna var överens om att det är avgörande med regelbundenhet och tydlig struktur (jfr. Edwards 2017) för nätverksträffarna, och därför beslutades att träffarna skulle hållas en gång i månaden, alltid samma veckodag och tidpunkt. Detta innebar cirka fyra till fem träffar per termin. Varje träff var en timme lång, vilket ansågs viktigt för att mötena skulle ske efter arbetsdagens slut, men samtidigt inte ta för mycket tid i anspråk med tanke på läraruppdragets omfattning.

Strukturen omfattade även en särskild mötesform, kallad ”Rundan”. Rundan innebär att samtliga deltagare får möjlighet att framföra sina tankar, frågor och synpunkter kring det aktuella temat. Alla ges, i tur och ordning, möjlighet att diskutera temat utifrån sin undervisningsverksamhet, förståelse, erfarenhet och specifika behov, vilket säkerställer att samtalstiden fördelas jämnt. Efter att Rundan avslutats kan frågor ställas till respektive deltagare, och antalet träffar samt datum och längd för varje nätverksträff fastställs.

Informanten Vera betonar vikten av nätverkets strukturerade upplägg:

*Strukturen med Rundan gör att alla får ta plats, höras och uttrycka sig. Det är superviktigt i vårt nätverk. Inte minst när vi tvingades starta på det här sättet, med bara digitala möten.*

Detta strukturerade professionella samarbete, som initialt etablerades mellan lärarna i Glesbygdsskolenätverket, visar på deras vilja att gemensamt belysa de unika behov av skol- och undervisningsförbättring som finns i glesbygdsskolor. Det framgår särskilt genom att lärarna medvetet och systematiskt diskuterar angelägna frågor utifrån ett behovsbaserat innehåll (jfr. Edwards, 2017).

En informant sammanfattar det första nätverksmötet med en kommentar som speglar den avslutande Rundan:

*Jag är så glad över att vi är i gång med det här nätverket. Äntligen. Det känns superkul. Jag ser jättemycket fram emot nästa träff och få diskutera mer med er (Magda).*

De två lärare som kontaktade forskaren via mejl (se Inledning) angående behovet av ett Glesbygdsskolenätverk, valdes vid första träffen till samordnare för nätverket. Samordnarna beslutade att den ena skulle leda mötet och den andra föra korta minnesanteckningar, vilka skickas ut till deltagarna efter varje möte. Samordnarnas uppdrag omfattade, utöver att skicka ut inbjudningar till nätverksmedlemmarna, även att samarbeta med forskaren, exempelvis genom att genomföra och analysera behovsinventeringar som i sin tur utgjorde teman för kommande nätverksmöten (se nedan, Deltagarstyrda behov).

## **Nätverket och nätverksdeltagarna**

Tolv lärare från tio glesbygdsskolor hörsammade inbjudan och deltog i den digitala träffen. I Rundan under de första träffarna framkom följande utsagor från fem informanter, vilka på olika sätt sammanfattar deltagarnas tankar om att möta lärare från andra glesbygdsskolor.

*Visst är det trevligt att träffa kollegor från större skolor men i sådana möten måste jag förklara för kollegorna så dom förstår vilka förhållanden jag har på min skola, exempelvis att jag undervisar i årskursblandade klasser (Petra).*

Moa förtydligar:

*...redan vid första träffen i Glesbygdsskolenätverket så upptäcker jag att jag inte behöver förklara det grundläggande vad gäller skolans förutsättningar och min undervisning.*

Vi kunde gå direkt på ”djupet” och samtala om undervisningens innehåll och upplägg, det är mycket lärorik och givande för mig (Moa).

Sara inflikar...

*att det är så speciella lösningar som vi arbetar med i glesbygdsskolor jämfört med skolor i större samhällen och städer. Jag vet det eftersom jag även arbetat i större skolor.*

Klara ser tillbaka och säger att

*...i min kommun är många glesbygdsskolor nedlagda. Och då tänkte jag att i det här nätverket får jag en chans att träffa andra som har ungefär samma frågor och utmaningar som jag själv har.*

Alva reflekterar över nätverkets möjligheter i nästa steg:

*...efter några träffar så tänker jag att vi delar inte bara tips och idéer utan jag blir inspirerad av att utveckla min undervisning.*

Det som framträder som det gemensamma i utsagorna ovan är att lärarna upplever det som både viktigt och intressant att få samtala med andra lärare som arbetar i glesbygdsskolor. Utsagorna vittnar om lärarnas vilja att samarbeta genom professionella utbyten för att tillsammans försöka finna lösningar på utmaningar som ofta är förhållandevis komplexa (jfr. Edwards, 2005). Denna form av kunskapsuppbyggnad har stora likheter med det Edwards (2005) benämner som steg ett, vilket innebär fördjupade behovsbaserade samtal och samarbeten som syftar till att utvidga kunskapen om ett gemensamt innehåll.

Informanten Vera uttrycker behovet att få mötas i professionella samtal på följande sätt:

*På min skola har vi haft elevgrupper som består av elever från årskurs 1–3 och en annan grupp som har elever från årskurs 4–6 och nu ska vi lämna denna indelning på grund av färre elever. Från hösten ska vi ha en elevgrupp som representerar årskurserna 1–6. För mig känns det därför bra att jag, via nätverket, ges möjlighet att dela erfarenheter av olika åldersblandade elevgrupper samt hur ni andra bedriver undervisningen när det är flera olika kursplaner som vi undervisar i, vid samma tidpunkt.*

Siv uttrycker sig likartat:

*Vid min skola har vi som minst haft två elever, nu har det vänt och vi har nitton elever. Nästa höst svänger det igen och då kan skolan ha fyra elever. Det är spännande att arbeta i en glesbygdsskola, det svänger snabbt och när barnrika familjer flyttar in eller ut ur en by så blir det stor skillnad i skolans klassindelning.*

Vid de inledande nätverksträffarna framkom att det fanns stora variationer mellan glesbygdsskolornas förutsättningar, men även att det förekom betydande svängningar i elevantal från läsår till läsår inom varje skola. Exemplet med de stora svängningarna i antalet elever får till följd att det påverkar skolans elevpeng och därmed glesbygdsskolans ekonomiska förutsättningar, vilka är svåra att förutse alltför lång tid i förväg.

Informanten Lo får avsluta vad som framkom vid en av de första nätverksträffarna om behovet av att bilda Glesbygdsskolenätverket:

*Oj, så fantastiskt intressant, tänk nu behöver jag inte jag förklara så mycket för nu är vi normen. När vi träffas i det här forumet så är normen att vara lärare i en glesbygdsskola med få elever och få kollegor. Här i nätverket är normen att jobba åldersblandat, ha kluriga scheman, speciella lösningar. Det är så häftigt!*

### **Deltagarstyrda behov**

De inbjudna lärarna uppmanades, via e-post från samordnarna, att inför den första nätverksträffen beskriva sina förväntningar och behov för deltagande

i Glesbygdsskolenätverket utifrån frågan: *Vilket innehåll har du behov av att vi arbetar med i nätverket?* Nätverkets innehåll ska så långt som möjligt styras av deltagarnas behov av skol- och kompetensutveckling, och därför beslutade samordnarna och deltagarna tidigt att dessa behovsinventeringar skulle göras regelbundet. Inför varje terminsstart skulle deltagarna, både muntligt och skriftligt, framföra vilket innehåll de önskade fokusera på under kommande träffar.

Nätverksmedlemmarna beslutade att innehållet i det digitala nätverkets månatliga sammankomster skulle utgå från de behov som samtliga deltagare hade skrivit och muntligt presenterat. I praktiken innebär det att lärarna, innan terminens första nätverksmöte, har funderat och diskuterat med kollegor vid den egna skolan – i de fall läraren har kollegor – vilket innehåll som är mest angeläget. Under mötet skriver alla lärare in sina olika behov i möteschatten när det gäller kommande träffars innehåll. Det önskade innehållet kan variera stort och bestå av omfattande teman, exempelvis *hur arbetar vi med nationella prov i olika ämnen* eller *vikten av att välja bra läromedel i olika årskurser*, till mer konkreta och mindre behov av tips och idéer, som exempelvis *hur man tar emot nya elever i skolstarten* eller *hur firar ni Lucia*.

Det är ett grannlaga arbete för forskaren och samordnarna att analysera och tematisera de framskrivna innehållsliga behoven. Tematiseringsprocessen utgår oftast från att forskaren och samordnarna samlar alla lärares önskemål om innehåll i ett gemensamt dokument. Därefter diskuteras varje önskat innehåll för att fördjupa förståelsen av om det utgör ett eget tema eller om det kan ingå i ett större tema, utan att förminska. I denna arbetsprocess framträder slutligen utkast till nya teman. Utkastet presenteras, diskuteras, eventuellt revideras och beslutas i samråd med nätverkets medlemmar vid nästa nätverksmöte. på så sätt formas kommande termins mötesteman.

För att använda Edwards vetenskapliga analytiska lins på det som sker i nätverket utifrån deltagarstyrda behov, kan den professionella dialogen dels förstås som en form av behov som utgår från den egna professionsutvecklingen, dels bidra till lärarkollegans utvecklings- och kompetensutvecklingsbehov. Det är detta Edwards (2005) beskriver som steg två när det gäller att utvidga och fördjupa förståelsen av ett eget upplevt problem, vilket i sin tur kan bidra till lösningar av gemensamma pedagogiska och undervisningsmässiga utmaningar.

I likhet med Edwards (2011a, 2011b) framstår det som att glesbygdsskolelärarnas professionella, pedagogiskt strukturerade behovsbaserade

samarbeten bidrar till nätverksdeltagarnas möjlighet att betrakta den egna verksamheten ur olika perspektiv.

### **Ny kunskap efterfrågas**

Nätverksdeltagarna uttrycker ofta behov av ny kunskap, vilket framkommer när forskaren tillfrågas om vad forskningen säger, eftersom lärarna önskar att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet (Skollagen, 2010:800). Eller som nätverksdeltagaren Erika uttryckte det: *Kanske det finns forskning i något tema som vi har behov av att diskutera, kanske något vetenskapligt att tillföra.*

En annan lärare, Diana, utvecklade sina tankar om vetenskapligt baserad kunskap:

*Det är viktigt att vi så långt som möjligt kan luta oss mot vetenskapliga belägg och forskningsresultat, vi ska inte luta oss mot floskler och olika tyckande. Utan vi ska kunna bemöta dom som ifrågasätter oss genom att säga ”vad grundar du det på? Vilken forskning grundar du dina argument på? För jag grundar mina argument på den ‘här’ forskningen”. Så vi måste hjälpa varandra att utbilda varandra i var vi hittar relevant fakta om en glesbygdsskola och då är det bra att du som forskare ingår i nätverket.*

Relevanta föreläsningar som svarar mot deltagarnas kunskapsbehov efterfrågas inom många teman, och det är här forskaren, som ingår i nätverket, har möjlighet att föreslå om ett tema även kan innehålla en föreläsning från en forskare. Denna form av ny kunskap är något som regelbundet efterfrågas.

*Sen är det viktigt att vi inte bara samarbetar och delar innehåll som exempelvis ”vad har vi för läromedel” utan vi behöver också inspireras av vetenskapligt baserade föreläsningar. Att vi liksom ändå försöker att ta till oss nya forskningsresultat och om möjligt utveckla vår undervisning. Det gillar jag. Nätverket är inte en pratklubb utan det vi arbetar med i nätverket ger en knuff framåt i mitt yrke, tycker jag (Alva).*

Nätverksdeltagarnas utsagor visar tydligt att forskarsamarbete är önskvärt och ses som något viktigt, inte minst för att det kan både utmana och utveckla lärarnas undervisning och deras profession. Det är också i samband med en föreläsning om glesbygdsskolor som det blir tydligt att innehållet i föreläsningen får lärarna att reflektera över föreläsningens innehåll. En informant uttrycker följande efter en föreläsning från en forskare:

*Jag är alldeles mållös. Men det känns, det känns så himla bra att höra att det jag gör i min undervisning faktiskt är bra, vilken bekräftelse... fan, vi gör det ju bra! Vi är ju duktiga! Den här föreläsningen var informativt, väldigt upplyftande och hoppigivande. Och så känns det som att, jamen nu har jag nu något och tycker jag kan säga ”jamen det är inte så att vi är sämre än någon annan”. Och det känns jättebra (Magda).*

Med utgångspunkt i Edwards teori om kollegialt samarbete ökar inte bara kollegans förmåga att uppfatta, aktivt lyssna, tolka och diskutera undervisningens utmaningar, utan även forskarens möjlighet att analysera och diskutera samt, i vissa fall, föreslå olika lösningar eller föreläsningens innehåll som kan prövas för att utveckla undervisningen (Edwards, 2017).

### **Kollegialt samarbete**

Nätverksdeltagarnas kollegiala utbyten via digitala möten utgår från samtal om det specifika temat som valts och placerats i lärarens egen verksamhet och kontext (jfr. Edwards et al., 2009). Studiens empiri visar att enskilda lärare anstränger sig för att förklara vad de gör i klassrummet, hur de tänker i planeringsfasen, när och hur genomförandet sker samt reflekterar över varför det blev som det blev. Detta, i linje med vad Edwards (2005) framhåller, visar att den professionella dialogen innebär att noggrant förklara den enskilda lärarens tematiska kunskapsbidrag i syfte att bidra till utveckling som motsvarar den professionella partners kompetensutvecklingsbehov.

*I nätverket delar vi med oss av våra erfarenheter, att... att vi är, vi är experter på det som vi gör i en glesbygdsskola och vi förklarar för varandra och delar våra erfarenheter mellan oss. Också bra*

*att vi arbetar med samtalsrundan, då kommer alla till tals och får förklara för varandra hur vi arbetar och varför (Petra).*

I förlängningen tycks nätverksdeltagarnas samarbeten leda till att utmana den egna praktiken och därmed, via det digitala nätverkets kollegiala samarbete, utveckla den egna undervisningen (jfr. Edwards, 2005, 2017). Detta blev tydligt när lärarna med hjälp av exempel beskrev hur det aktuella temat använts i undervisningen tidigare och hur de bestämde sig för att pröva ett annat angreppssätt med avsikt att få fler elever intresserade av temat (jfr. Edwards, 2017).

*När jag träffar er i nätverket så får jag så mycket inspiration, tips och idéer. Ofta blir jag inspirerad att testa något nytt i min undervisning (Vera).*

Nätverkets lärare diskuterade samordnarnas och forskarens förslag om att ta fram en webbsida för att synliggöra Glesbygdsskolenätverkets arbete och teman. Förslaget möttes positivt och en lärares röst får sammanfatta vad nätverksdeltagarna ansåg:

*Bra att vi syns mer och visar att det här nätverket finns. Och som sagt, det är många som funderar på vad vi... vad vi pysslar med och så där. Det blir bra med en webbsida där det står vad Glesbygdsskolenätverket är och vad vi gör. Jag tycker att det är bra att vi skriver fram vilka skolor som ingår och vilka teman vi arbetar med. Jag kan även hänvisa till webbsidan och berätta att det här är jag med i och innehållet är behovsstyrt och viktigt för oss. Det här gör vi tillsammans för att hjälpas åt att utveckla undervisningen i glesbygdsskolor (Lo).*

Det framstår som att ett kollegialt samarbete uppstår mellan lärare som arbetar i olika glesbygdsskolor, inte minst med tanke på hur angelägna lärarna är att dela med sig av det behovsstyrda tematiska innehållet och att de som lyssnar, lyssnar aktivt och ställer följdfrågor för att fördjupa förståelsen av vad kollegan menar (Edwards, 2017).

När det gäller samarbete mellan lärare enligt Edwards (2017), bidrar perspektivbyten till att tillsammans förstå undervisningens innehåll, ämnes-

didaktik och lärmiljöns utvecklingsbehov i glesbygdsskolans kontext. Vidare menar Edwards och kolleger (2009) och Edwards (2011a, 2011b) att när professionellt kollegialt samarbete tillämpas, når lärares kompetensutveckling ofta längre jämfört med när pedagoger agerar på egen hand. Resultatet visar att nätverkets lärare, genom samarbetet, får tillgång till egen professionell kapacitetsuppbyggnad och förmågan att identifiera utvecklingsbehov för att kunna diskutera vad som kan åstadkommas i det kollegiala samarbetet. Det innebär enligt Edwards och kolleger (2009) att när ny erfarenhetsdelning och kunskap läggs till i lärarnas befintliga praktiker, integreras kunskap från andra kolleger i den egna professionens utveckling.

Den teoretiska linsen om professionella samarbeten enligt Edwards (2005), Edwards et al. (2009) samt Edwards (2017) möjliggjorde en fördjupad studie av lärares professionella samarbeten. Lärarnas interaktioner och samspel syftade till att främja undervisningsutveckling, vilket i sin tur skulle bidra till elevens utveckling och lärande.

## Diskussion

Kapitlets syfte var att bidra med kunskap om hur lärare i svenska glesbygdsskolor, genom ett digitalt nätverk, utvecklar samarbeten med fokus på professionsutveckling. Syftet besvarades genom två forskningsfrågor: a) Vilka är lärarnas upplevelser av att bilda och delta i digitala nätverksmöten? b) Hur formas samarbetsinnehållet?

### **Högt ställda förväntningar på digitalt nätverkssamarbete**

Överlag framstår lärarna som mycket nöjda med att nätverket har bildats och att de får delta i dess möten. Lärarnas upplevelser av att bilda och delta i digitala nätverksmöten blir tydliga under resultatanalysens olika rubriker och innehåll. Resultatet visar att nätverksdelarna tidigare saknat ett sammanhang – ett mötesforum där det specifika och unika med glesbygdsskolors undervisning diskuteras och kan utvecklas. Detta bekräftas av tidigare

forskning om glesbygdsskolor (Karlberg-Granlund, 2019; Pettersson, 2017; Öhrn & Beach, 2019).

Att lärarnas arbetskontext och arbetssituation, exempelvis åldersblandad undervisning, möts av en självklar förståelse och insatthet från övriga nätverksdeltagare upplevs av många som befriande. det faktum att få synas, till exempel på en webbsida för Glesbygdsskolenätverket, verkar tillfredsställa behovet av att kunna visa för andra vad man faktiskt gör och är en del av. Lärarna vittnar även om att de får nya tankar som inspirerar till att prova och utveckla nya sätt att undervisa i det egna klassrummet.

Att ingå i en lärargrupp vars undervisning alltför sällan uppmärksammas i forskning eller i andra gemenskaper bidrar inte bara till att ogrundade spekulationer kan florera kring glesbygdsskolans verksamhet och glesbygdsskolelärarnas arbete. Det leder även till att lärarna kan ha svårare att utveckla undervisningsverksamheten när relevant vetenskapligt stöd saknas. Idag är den vetenskapliga förankringen avgörande, eftersom alla skolors verksamhet ska vila på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (Skollag, 2011:800). Dessa brister kan vara en anledning till att lärarna själva, tidigt i nätverksbildandet, beslutade att inte bara dela erfarenheter mellan sig utan även efterfrågade vad vetenskapliga studier säger om olika teman som nätverket diskuterade.

Nätverkets ambition under planeringsfasen var att skapa ett nätverk som både träffades digitalt och fysiskt, men Covid-19-pandemin satte stopp för fysiska möten. Trots att inga fysiska möten har hållits i nätverket visade nätverkets lärare god datorvana och därmed ett självförtroende (König et al., 2020; Lantz-Andersson & Säljö, 2014) att mötas digitalt. Lärarnas skicklighet att kommunicera via datorn bidrog till att utveckla den egna undervisningen (jfr. Duncan-Howells, 2010; Lund & Jaldemark, 2024), men även till att stödja kollegors undervisningsutveckling. Lärargruppens högt ställda förväntningar på det gemensamma nätverkets bildande och uppbyggnad blev tydliga i de beslut som togs om nätverkets struktur, mötesfrekvens, samordning, minnesnoteringar och att innehållet skulle utgå från lärarnas behov (jfr. Goodyear et al., 2014; Lantz-Andersson et al., 2018).

## **Digitala behovsbaserade ömsesidiga utbyten och ny kunskap viktigt innehåll i samarbetet**

Lärarnas behovsbaserade samtal i Rundan inspirerar kollegor att pröva något nytt i syfte att förbättra eller variera den egna undervisningen (jfr. Lantz-Andersson et al., 2018). Det kan handla om allt från praktiska ting i klassrummet, läroböcker, strategier i klassrummet (Duncan-Howells, 2010) eller hur man arbetar med den specialpedagogiska verksamheten (Pettersson, 2017) och genomför undervisningsdidaktiska förändringar.

I praktiken innebär detta att nätverket diskuterar ett omfattande och varierat innehåll som speglar hela läraruppdraget. undervisningen ska bidra till elevers utveckling och lärande och så långt som möjligt vila på vetenskaplig grund.

Av denna anledning är det viktigt att forskare ges möjlighet att delta och samarbeta med nätverksdeltagarna. Forskares medverkan möjliggör insamling av nya data som lägger grund för ytterligare studier, men framför allt handlar det om att möta nätverksdeltagarnas behov av ny kunskap. Forskarens uppdrag är att lyssna in och identifiera beskrivna behov på ett fördjupat sätt. När detta är gjort kan forskaren, i samarbete med samordnarna, lägga fram förslag om exempelvis forskarkollegor som, inom ramen för ett tema som ska bearbetas, kan föreläsa för nätverksdeltagarna.

Lund och Jaldemark (2024) har jämfört två olika nätverk för lärare i glesbygdsskolor: det ena där pedagogerna kunde träffas både digitalt och fysiskt, och det andra där lärarna möttes enbart digitalt. Resultatet i den studien visar att den digitala mötesformen upplevdes begränsa relationerna mellan lärare och lärarens möjlighet att relatera till varandras undervisningsmetoder. Ett likartat resultat återfinns inte i denna studie, eftersom lärarna uppgav att de fick möjlighet till behovsbaserade ömsesidiga utbyten och att ny kunskap införlivades i den egna verksamheten, vilket är ett viktigt inslag i det digitala samarbetet. Resultatskillnaderna mellan föreliggande studie och Lund och Jaldemarks studie (2024) kan bero på att deltagandet i Glesbygdsskolenätverket bygger på nätverksdeltagarnas egna utvecklingsbehov.

## **Lärare i svenska glesbygdsskolor tar makten över den egna professionsutvecklingen**

Lärarna som medverkar i Glesbygdsskolenätverket representerar skolor med relativt få elever, vilket innebär att lärarna ofta, men inte alltid, saknar en lärarkollega. Däremot finns det ofta andra kollegor på skolan, exempelvis förskollärare som undervisar i förskoleklassen, elevassistenter, kökspersonal eller en vaktmästare som sköter skolhuset. Det är således inte ovanligt att lärare i glesbygdsskolor saknar en annan lärarkollega att dela undervisningsansvaret med, och av det skälet kan en utomstående vilseledas att tro att glesbygdsskolans lärare upplever ensamhet i sin professionsutövning. Men så förefaller det inte vara för lärarna i Glesbygdsskolenätverket, eftersom gemenskapen med andra i nätverket har stärkt lärarna när det gäller kollegialt samarbete, undervisningsutveckling och möjligheten att själv styra över innehållet utifrån det egna kompetensutvecklingsbehovet (jfr. Fairman et al., 2022; Tydén & Blücher, 2006).

Aktuell och relevant kompetensutveckling är något som ofta är svårt att tillgodose och som lärare upplever brister i när det gäller Skolhuvudmannens erbjudna kompetensutveckling. Det som saknas, enligt lärarna i Glesbygdsskolenätverket, är kompetensutvecklingsinnehåll som är avsett för lärare i glesbygdsskolor, vilket är ett viktigt uppdrag för skolhuvudmännen att tillgodose. Förvisso fyller nätverksdeltagandet i hög grad skolhuvudmannens skyldighet att anordna relevant kompetensutveckling för lärare i glesbygdsskolor, men det förringar inte skolhuvudmannens kompetensutvecklingsansvar. Hittills har lärare som medverkar i Glesbygdsskolenätverket själva tagit makten över den egna undervisningsutvecklingen och även fyllt vissa luckor i det egna kompetensutvecklingsbehovet (jfr. Fairman et al., 2022).

Studiens två forskningsfrågor får anses vara besvarade, eftersom bildandet av det digitala Glesbygdsskolenätverket och dess möten visar att lärarna upplever att det har utvecklats ett gott professionellt samarbete mellan glesbygdsskolors lärare. De har tillsammans även format samarbetsinnehållet, vilket sker i de terminsvisa behovsinventeringarna som tematiseras. Temana bejakar inte bara det lärarna redan gör, utan utmanar även lärarna genom möjligheten att pröva och ompröva den egna undervisningen. Att utmana den egna undervisningsverksamheten sker också genom föreläsningar som ges av olika forskare. Lärarna har således själva, i samarbete med forskaren, byggt upp och driver ett gemensamt digitalt nätverk med fungerande struktur

som bygger på deltagarnas behov, och inom dessa ramar har de utvecklat ett kollegialt samarbete som bidrar till professionsutveckling.

Studien som ligger till grund för detta kapitel fokuserar på starten av ett behovsbaserat digitalt lärarnätverk. ytterligare studier kommer att genomföras, eftersom samarbetet mellan forskare och lärare i Glesbygdsskolenätverket är en pågående process som har tilldelats ytterligare forskningsmedel. Detta är nödvändigt för att täppa till en omfattande kunskapslucka inom forskningsfältet (jfr. Öhrn & Beach, 2019). Ett intressant område för framtida studier är att undersöka vilka förändringar lärarna faktiskt har genomfört i sin egen undervisning som en följd av nätverksdeltagandet. Det är också viktigt att bidra med kunskap om lärares undervisning i åldersblandade grupper, eftersom det råder brist på sådana studier.

## Avslutande reflektioner

Studiens resultat visar att lärarna har en stark vilja att utveckla skolan och den egna professionen, samt att den relationella kapaciteten är hög. Detta utgör ett viktigt incitament för kunskapsuppbyggnad och skolutvecklingsarbete (Edwards, 2005; Edwards et al., 2009; Edwards, 2017). Trots det omfattande skol- och kompetensutvecklingsarbete som sker gemensamt i nätverket står lärarna helt ensamma när det gäller att ordna relevant och rättmätigt stöd för professions- och kompetensutveckling. Skolgruppen och dess lärare har inte bara förminskats i vetenskapliga sammanhang (Pettersson, 2017; Öhrn & Beach, 2019), utan de saknar även relevant kompetensutvecklingsstöd från skolhuvudmännen. Än mer problematiskt är att det statliga professions- och kompetensutvecklingsstödet från exempelvis Skolverket är obefintligt för denna skolgrupp och dess lärare. En lärargrupp i Sverige saknar således relevant kompetensutveckling från den statliga myndighet som har i uppdrag att stödja *alla* lärare i *alla* skolor – detta är högst anmärkningsvärt.

## Referenser

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cedering, M. (2016). *Konsekvenser av skolnedläggningar. En studie av barns och barnfamiljers vardagsliv i samband med skolnedläggningar i Ydre kommun*. [Doktorgradsavhandling]. Uppsala Universitet.
- Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324–340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Edwards, A. (2011a). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Edwards, A. (2011b). Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. I H. Daniels & M. Hedegaard (Red.), *Vygotsky and special needs education – rethinking support for children and schools* (s. 173–188). Routledge.
- Edwards, A. (Red.). (2017). *Working relationally in and across practices: cultural-historic approaches to collaboration*. Cambridge.
- Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J. & Warmington, P. (2009). *Improving interprofessional collaborations: Learning to do multi-agency work*. Routledge.
- Fairman, J., Smith, D., Pullen, P. & Lebel, S. (2022). The challenge of keeping the teacher's professional development relevant. I S. Swaffield & P. Poekert (Red.), *Leadership for professional learning – Perspectives, constructions and connections*. Routledge.
- Farrugia, D. (2013). Towards a spatialised youth sociology: the rural and the urban in times of change. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.830700>
- Goodyear, V., Casey, A. & Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: Using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, Education and Society*, 19(7), 927–943. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.858624>
- Hedberg, C. & Haandrikman, K. (2014). Repopulation of the Swedish countryside: Globalisation by international migration. *Journal of Rural Studies*, 34, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2014.01.005>
- Jacobsson, A. & Laurell, M. (2020). ”Därför blir det som det blir, när vi gör det vi gör”. En kvalitativ fallstudie av lärares uppfattningar om kollegialt lärande. *Utbildning & Lärande*, 14(1), 7–26.
- Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, 72, 293–305. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.017>
- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career

- teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43, 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Lantz-Andersson, A. & Säljö, R. (2014). *Lärare i den uppkopplade skolan*. Gleerup.
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally organized and informally developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302–315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008>
- Lantz-Andersson, A., Peterson, L., Hillman, T., Lundin, M. & Bergviken Rensfeldt, A. (2017). Sharing repertoires in a teacher professional Facebook group. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.07.001>
- Lind, T. & Stjernström, O. (2015). Organizational challenges for schools in rural municipalities: Cross-national comparisons in a Nordic context. *Journal of Research in Rural Education*, 30(6), 1–14.
- Linnéuniversitetet. (u.å.). *Skolnätverk*. Hämtad 15. mars 2026, fra <https://lnu.se/mot-linneuniversitetet/samarbeta-med-oss/Projekt-och-natverk/skolnatverk/>
- Lund, S. & Jaldemark, J. (2024). Supporting small remote schoolteachers' professional development through networked learning designs. *Proceedings of the fourteenth international conference on networked learning 2024*. <https://journals.aau.dk/index.php/nlc/article/view/8052/6763>
- Lund, S. (2023). *Ledarskap och professionellt lärande i geografiskt perifera grundskolor – en etnografisk studie av relationen mellan praktiker samt deras arrangemang* [Doktorgradsavhandling, Mittuniversitet, DiVA]. <https://miun.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1769914&dswid=-906>
- Mittuniversitetet. (u.å.). *Nätverk för rektorer i små utbildningsenheter*. Hämtad 1. februari 2026, fra <https://www.miun.se/utbildning/kompetensutveckling/utveckla-dina-medarbetare/pedagogik-undervisning-och-larande/rektorsprogrammet/natverk-for-rektorer-i-sma-utbildningsenheter/>
- Paulgaard, G. & Saus, M. (2023). Diverse diversity: Contradictions and challenges in Norwegian rural education. *Australian and International Journal of Rural Education*, 33(2), 32–49. <https://doi.org/10.3316/informit.261371967056213>
- Pettersson, G. (2017). *Inre kraft och yttre tryck: perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor* [Doktorgradsavhandling, Umeå universitet, DiVA]. <https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A1068482&dswid=-8544>
- Skollag 2010:800. (2010). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Utbildningsdepartementet.
- Sveriges lärare (2025, 1 september) *Nätverk för nytexaminerade lärare*. (<https://www.sverigeslarare.se/yrkesroll/ny-i-yrket/natverk-nya-larare/>).
- Tour, E. (2017). Teachers' self-initiated professional learning through personal learning networks. *Technology, Pedagogy and Education*, 26, (2), 179–192. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1196236>
- Tydén; T. & Blücher, S. (2006) *Nätverk som redskap för kompetensutveckling*, Dalarnas forskningsråd (DFR). Intellecta Stråhlins. ISBN 10 91-88791-56-4
- Öhrn, E. & Beach, D. (Red.). (2019). *Young people's life and schooling in rural areas*. Tufnell Press.

