

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

Innledning

Perspektiver fra det rurale utdanningslandskapet

Mangfold, muligheter og historiske utviklingstrender

Marit Solstad, Agnieszka B. Jarvoll & Wenche Sørmo

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

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

Rurale skoler og rurale utdanningslandskap

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

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

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

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

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

Ruralt og smått?

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

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

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

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

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

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

Eksisterende forskning og litteraturgjennomganger gir ikke grunnlag for å fastslå at små, aldersblandede skoler har en systematisk positiv eller negativ effekt på elevenes faglige læringsutbytte sammenlignet med større skoler. anding i seg selv gir hverken dårligere eller bedre faglig læring enn større skoler (Fargas-Malet & Bagley, 2022; Ronksley-Pavia et al., 2019; Solstad & Solstad, 2025). Dette anerkjennes bl.a. i Utdanningsdirektoratets kommenterte statistikk (2024), og i et notat utarbeidet av Utvalget for framtidens fellesskole (2025). Det kan også nevnes at en analyse av PISA-resultatene¹ fra 2015 konkluderte med at «On average across OECD² countries, the academic performance gap between rural (<100 pupil) and urban students disappears completely after accounting for students' and schools' socio-economic profile» (Echazarra & Radinger, 2019, s. 20). Til tross for at Nordahl er en sterk pådriver for store – og veldig store skoler, konkluderer også hans litteraturgjennomgang av norsk og internasjonal forskning med at det er andre faktorer enn skolestørrelse som er avgjørende for elevenes læring og trivsel (Nordahl, 2022). Han peker på interne forhold i skolen, mens vi ut fra en sosiokulturell tilnærming argumenterer for at også forhold utenfor skolens vegger er viktige for elevenes velvære, identitetsutvikling og tilhørighet. Et viktig poeng er at noen studier viser at både faglig og særlig sosial læring kan være vel så bra ved små skoler, men at lærere og ledere mangler støtte til å utvikle god fådeltskolepedagogikk (Hörman, 2000; Kvalsund, 2017; Ronksley-Pavia et al., 2019).

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

1 Programme for International Student Assessment.

2 The Organisation for Economic Co-operation and Development.

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

Teoretiske og metodologiske tilnærminger

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Skiftende syn på små skoler

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Oppbygging av boka og presentasjon av bidragene

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

God lesning!

Referanser

- Bagley, C., Beach, D., Fargas-Malet, M. & Vigo-Arazola, B. (2024). Troubling rurality and rural schooling: a qualitative meta-synthesis of research in rural schools in three European national school systems. *Critical Studies in Education*, 67(1), 97–113. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2433025>
- Beach, D. & Öhrn, E. (2021). Using rural frameworks and research to develop understandings of educational justice and equity across socio-spatial settings. I P. Roberts & M. Fuqua (Red.), *Ruraling Education Research* (s. 29–46). Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Beach, D., From, R., Johansson, M. & Öhrn, E. (2018). Education and spatial justice in rural and urban areas in three Nordic countries: a meta-ethnographic analysis. *Education Inquiry*, 9, 1–18. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1430423>
- Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M. & Rosvall, P.-Å. (2019). Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/1474904118780420>
- Biddle, C. & Azano, A. P. (2016). Constructing and reconstructing the «rural school problem»: A century of rural education research. *Review of Research in Education*, 40(1), 298–325. <https://doi.org/10.3102/0091732X16667700>
- Cedering, M. (2016). *Konsekvenser av skolnedläggningar. En studie av barns och barnfamiljers vardagsliv i samband med skolnedläggningar i Ydre kommun* [Doktorgradsavhandling]. Uppsala Universitet.
- Corbett, M. & Helmer, L. (2017). Contested geographies: Competing constructions of community and efficiency in small school debates. *Geographical Research*, 55(1), 47–57. <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12209>
- Corbett, M. & White, S. (2014). Why put the ‘rural’ in research? I S. White & M. Corbett (Red.), *Doing educational research in rural settings: Methodological issues, international perspectives and practical solutions* (s. 1–5). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315778440>
- Echazarra, A. & Radinger, T. (2019). Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature. I *OECD Education Working Papers* [No. 196]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- Engelsen, B.U. (2017). Samme sak? Lokalt læreplanarbeid etter M87 og lokalt arbeid med læreplaner etter LK06. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(2), 57–67.
- Fargas-Malet, M. & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 20(5), 822–844. <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- Fargas-Malet, M. & Bagley, C. (2024). Conceptualising small rural school-community relationships within a divided society: people, meanings, practices and spaces. *Oxford Review of Education*, 50(4), 570–587. <https://doi.org/10.1080/00071005.2022.2110857>
- Gerhardsen, A. (Red.). (2025, 12. november). *Lytring* [Debattprogram]. Nord universitet. <https://lytring.no>
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.
- Green, B. & Reed, J.-A. (2021). Rural social space: A conceptual-analytical framework for rural (teacher) education and the rural human services. I P. Roberts & M. Fuqua (Red.), *Ruraling Education Research* (s. 29–46). Springer Nature Singapore Pte Ltd.

- Gristy, C., Hargreaves, L. & Kučerová, S. R. (2020). Schools and their communities in rural Europe. I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational Research and Schooling in Rural Europe. An Engagement with Changing Patterns of Education, Space, and Place* (s. 323–337). Information Age Publishing, Inc.
- Guenther, J., Fuqua, M. & Hudson, C. (2026). What's rural about rural education research? *Australian and International Journal of Rural Education*, 36(1), i–ix. <https://doi.org/10.47381/aijre.v36i1889>
- Hargreaves, L., Kvalsund, R. & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 80–88.
- Howley, C., & Howley, A. (2014). Making sense of rural educational research: Art, transgression, and other acts of terror. I S. White & M. Corbett (Red.), *Doing educational research in rural settings: Methodological issues, international perspectives and practical solutions*, s. 7–25. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315778440>
- Hörmann, O. (2000). *Die wohnortnahe Kleinschule* [Doktorgradsavhandling]. Universität Wien.
- Imsen, G., Blossing, U. & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568–583. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- Karlberg-Granlund, G. (2009). *Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur* [Doktorgradsavhandling]. Åbo Akademi University. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-458-6>
- Karlberg-Granlund, G. (2023). The heart of the small Finnish rural school: Supporting roots and wings, solidarity and autonomy. I K. E. Reimer, M. Kaukko, S. Windsor, K. Mahon & S. Kemmis (Red.), *Living well in a world worth living in for all* (s. 47–67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9_4
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2025). *Regionale utviklingstrekk 2025*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regionale-utviklingstrekk-2025/id3111381/?ch=3>
- Kvalsund, R. (2009). Centralised decentralisation or decentralised centralisation? *International Journal of Educational Research*, 48(2), 89–99.
- Kvalsund, R. (2017). Social learning Norwegian classrooms and schools: Educational research in perspective [Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects 38]. I R. Maclean (Red.), *Life in schools and classrooms*. Springer Nature.
- Kvalsund, R. (2019). Bigger or better? Research-based reflections on the cultural deconstruction of rural schools in Norway: Metaperspectives. I H. Jahnke, C. Kramer & P. Meusbürger (Red.), *Geographies of schooling. Knowledge and space* (Bd. 14, s. 179–217). Springer Open. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_10
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*.
- Lund, S. & Karlberg-Granlund, G. (2023). Making rural areas attractive for teachers and principals: Putting rural educational settings on the agenda. *Nordic Studies in Education*, 43(2), 181–196. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.3983>

- Meld. St. 34 (2023–2024). *En mer praktisk skole: Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-34-20232024/id3052898/>
- Nord universitet. (2025, april 11). *Skoler med under 100 elever er for små* [Pressemelding]. <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/18708131/skoler-med-under-100-elever-er-for-sma?publisherId=17848113&lang=no>
- Nordahl, T. (2022). *Skolestørrelse og sammenhenger med elevenes trivsel og læring* [Skriftserie 9-2022]. Høgskolen i Innlandet. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/09/22/Nordahl-rapport-Skolestørrelse-og-sammenheng-med-elevenes-trivsel-og-laering.pdf>
- Perkins, D. D. & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569–579. <https://doi.org/10.1007/BF02506982>
- Pettersson, G. (2017). *Inre kraft og yttre tryck. Perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor* [Doktorsavhandling]. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1068482/FULLTEXT01.pdf>
- Raggl, A. (2019). Small rural schools in Austria: Potentials and challenges. I H. Jahnke, C. Kramer & P. Meusburger (Red.), *Geographies of schooling. Knowledge and space* (Bd. 14, s. 179–217). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_12
- Raggl, A. (2020). Small rural primary schools in Austria. Places of innovation? I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural europe. An engagement with changing patterns of education, space, and place* (s. 323–337). Information Age Publishing, INC.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121–148. <https://doi.org/10.1007/BF00919275>
- Roberts, P. & Fuqua, M. (2021). Ruraling education research. I P. Roberts & M. Fuqua (Red.), *Ruraling education research* (s. 1–11). Springer Nature, Singapore Pte Ltd.
- Roberts, P. & Guenther, J. (2021). Framing rural and remote: Key issues, debates, definitions and positions in constructing rural and remote disadvantage. I P. Roberts & M. Fuqua (Red.), *Ruraling education research* (s. 13–27). Springer Nature, Singapore Pte Ltd.
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M. & Pendergast, D. (2019). Multiage education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(5). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.2>
- Shucksmith, M. & Brown, D. L. (2016). Framing rural studies in the global North. I M. Shucksmith & D. L. Brown. *Routledge internationale handbook of rural studies*, (s. 1–26). Routledge.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press.
- Solstad, K. J. & Andrews, T. (2020). From rural to urban to rural to global: 300 years of compulsory schooling in rural Norway. *Journal of Rural Studies*, 24, 294–303.
- Solstad, K. J. & Karlberg-Granlund, G. (2020). Rural education in a globalized world. The cases of Norway and Finland. I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural Europe. An engagement with changing patterns of education, space, and place* (s. 49–76). Information Age Publishing, INC.
- Solstad, K. J. & Solstad, M. (2015). *Meir skyss – mindre helse? Skolesentralisering i eit helseperspektiv* [NF-rapport 7/2015]. Nordlandsforskning.

- Solstad, K. J. & Solstad, M. (2025). *Små skolar og kortreiste elevar – til det beste for elevar, bygdesamfunn og land*. Opplandske Bokforlag.
- Solstad, K. J. & Thelin, A. A. (2006). *Skolen og distrikta. Samspel eller konflikt?* Fagbokforlaget.
- Solstad, K. J. (1973). School transportation and physical development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 17, 117–126.
- Solstad, K. J. (1978). *Riksskole i utkantstrøk*. Universitetsforlaget.
- Solstad, K. J. (2004). Generell kunnskap gjennom lokal læring – gir L97 svaret? I K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle?* Universitetsforlaget.
- Solstad, K. J. (2009). *Bygdeskolen i velstands-Noreg*. Opplandske Bokforlag.
- Sørmo, W., Stoll, K. & Kjelen, H. (2019). Stedsbasert læring. I Västerbotten museum och skribenterna (Red.), *Kulturlandskapet som undervisningsarena*, (s. 101–117). Tryckeri City. https://sparfran10000ar.se/wp-content/uploads/sites/215/KIL_bok-fran-VBM.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Færre og større skoler enn for ti år siden*. Statistikk. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser>
- Utvalget for framtidens fellesskole. (2025). Sak 3-6 Skolenedleggelse og skolestruktur (Saksnr.: 3-6) [Notat]. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/586/2025/05/Sak-3-6-Notat-om-Skolenedleggelse-og-skolestruktur.pdf>
- Vestheim, O. P. (2024). En kamp om anerkjennelse: Lærerliv i fådelte skoler. I O. P. Vestheim & I. Elden (Red.), *Lærerliv i en mangfoldig norsk skole* (s. 119–136). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa3401>
- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research* 48, 100–108.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Proitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* [NIFU-rapport 20/2012]. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Del 1

Lærerutdanning/politikk

