

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

2

## **L r r t b ldningarnas roll för kompetensförsörjning i glesbygd, hämmande eller främjande?**

*Ett forsknings- och utvecklingsarbete i norra Sverige*

**Monika Diehl & Gerd Pettersson**

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

*Nyckelord:* Glesbygdsskolor, lärarutbildning, kompetensförsörjning, handledning, reflektion

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

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

## Inledning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Hur beskriver och opplever lærarstudenter VFU i glesbygdsskolor?
- På vilka sätt beskriver handledande lærare sine opplevelser og erfaringer av att ta emot og handlede studenter?

## Tidigare forskning

### Utbildning og undervisning i glesbygd

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

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

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

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

### **Verksamhetsförlagd utbildning (VFU)**

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

## Handledning och reflektion

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

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

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

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

## **Teoretiska utgångspunkter**

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

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

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

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

## Metod

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

### Resultatanalys RTA

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

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

### **Etiska ställningstaganden**

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

## **Resultat**

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

### **Erfarenhet, nyfikenhet och motivation**

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

### **Åldersblandad undervisning**

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

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

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

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

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

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

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

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

Peter konstaterar samma sak:

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

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

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

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

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

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

## **Handledning**

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



På frågan om vad som opplevs som utmanande i handledarrollen berät-  
tar Terese att det ibland är svært att avgöra hur mycket feedback man ska ge,  
hur detaljerad den bør vara, samt att det kan vara en utmaning att formulera  
utvecklande frågor. Amanda instämmer i att det kan vara svært att *hitta rätt*  
nivå, men menar att det överlag är lätt att handleda studenterna eftersom  
de är öppna, nyfikna och villige att lære. Handledarnas resonemang får viss  
bekreftelse i Annas refleksjon kring vad som kan være svært for en handledare.  
Hon tror att det finns mange saker som er selvsklare for handledaren, vilket  
gør att man ibland glømmes at forklare varfor vissa moment utføres på ett  
visst sät. Samtidig betonar hon at det er hon som er på skolen for at lære,  
och at det er hennes ansvar at spørge om hon undrer over något.

#### *Atmosfær som speglar handledningens karakter*

Samtlige studenter beskriver at det råder en god stemning, at lærerne  
känner varandra väl och at det finns en kollegial gemenskap i ett tryggt  
sammenhang.

Alla tre studenter uttrycker at de känner sig mycket velkomne, at deres  
handledare avsetter tid for handledning, viser stort engagemang och er måne  
om at de ska få oppleve så mycket som möjligt. De jømfør med handledare  
de møtt under andra delar av utbildningen, där de frømost fått høre at de gjort  
ett bra jobb, men inte fått konkrete råd om hur de kan utvekkles.

Anna berøtter at hon opplever stor frihet i planeringen och känner sig  
tryggt och støttet:

*Jag kan sitte her i tvø timmar efter at jag slutar och førsøkre mig  
om at det her kommer at funke, at jag får diskutere det her med  
handledaren, hur jag kan anvønde det her... och hur jag kan gøre.*

Kim har fått delta både i utvekklingssamtal och på ett føreløramøte, och opp-  
skattar at handledaren er rak och øppen. Hon er imponert over mængden  
feedback hen fått:

*Hon sger det hon tønker och ger vøldigt mycket kommentarer  
liksom, jag fikk 2,5 halv A4 side med kommentarer, ja inte fulls-  
pøkket... men øndå mycket feedback.*

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

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

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

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

## **Analys och diskussion**

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

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

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

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

## Avslutande reflektioner

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

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

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

## Referenser

- Ahlberg, A. (2007a). Handledning för förändring? I T. Kroksmark & K. Åberg, (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 241–268). Studentlitteratur.
- Akademi Norr, Lapplands Lärocentra & Utveckla Norrbotten (2024). *Hållbar kompetensförsörjning i norra Sverige*. [https://www.akademinnorr.se/\\_files/ugd/8e32d4\\_17f82f895c6f4b8fb14d37ff15a835e9.pdf](https://www.akademinnorr.se/_files/ugd/8e32d4_17f82f895c6f4b8fb14d37ff15a835e9.pdf)
- Anderström, H., Manderstedt, L., Bäcklund, J. & Florin Sädbom, R. (2020). Lärostudenters utsagor om kvalitetsaspekter i handledning under den verksamhetsförlagda delen av undervisningen. *Utbildning & Lärande*, 14(1), 45–64.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dewey, J. (1915). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Prometheus Books.
- Dewey, J. (2004). Experience and education. I J. Dewey, *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter* (s. 163–219). Natur Kultur Läromedel och Akademi
- Dimenäs, J., Gustavsson, T. & Mitiche, A. (2016). Att bli lärare: Argument för en integrerad läroarbetsutbildning. *Högre utbildning*, 6(2), 121–137. <https://doi.org/10.23865/hu.v6.745>
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i läroarbetsutbildning: En etnografisk och diskursanalytisk studie*. [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Fankhauser, J. (2010). *An examination of school factors which support and limit efficiency in rural special education resource room teachers* [Doktorgradsavhandling]. Seattle University.
- From, J., Pettersson, F. & Pettersson, G. (2020). Fjärrundervisning – en central del i skolans digitalisering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2–3), 69–91. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.04>
- Förordning om utbildning till lärare och förskollärare (SFS 2021:1335)*. (2021). Regeringskansliet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20211335-om-utbildning-till-larare\\_sfs-2021-1335/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20211335-om-utbildning-till-larare_sfs-2021-1335/)
- Gristy, C., Hargreaves, L. & Kucerová, S. (2020). Schools and their communities in rural Europe – patterns of change. I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place*. Emerald Publishing.
- Hargreaves, L. (2020). European rural schools and their communities. The stone in Europe’s shoe? I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place*. Emerald Publishing. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:22743>
- Izadinia, M. (2016). Student teachers’ and mentor teachers’ perceptions and expectations of a mentoring relationship: Do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42(3), 387–402. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.994136>
- Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, 72, 293–305. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.017>

- Karlberg-Granlund, G. (2023). The heart of the small Finnish rural school: Supporting roots and wings, solidarity and autonomy. I K. Reimer, M. Kaukko, S. Windsor, K. Mahon & S. Kemmis (Red.), *Living well in a world worth living in for all*. Springer.
- Kučerová, S. R., Meyer, P. & Trahorsch, P. (2020). Factory influencing elementary education systems in selected European countries. I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place*. Emerald Publishing.
- Lehtonen, O. (2021). Primary school closures and population development – is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not? *Journal of Rural Studies*, 82, 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.01.011>
- Lindén, J. (2020). Problem i handledning. I E. Brodin, J. Lindén, A. Sonesson & Å. Lindberg-Sand (Red.), *Forskarhandledning. I teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Lundgren, U., Säljö, R. & Liberg, C. (2014). *Lärande skola bildning – grundbok för lärare*. Natur och Kultur.
- Løw, O. (2011). *Pedagogisk handledning*. Studentlitteratur.
- Mittuniversitetet. (2024). *Lärare utan gränser: Attrahera, behålla och rekrytera lärare i Nordens Gröna Bälte*. Mittuniversitetet. <https://miun.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1879074&dsid=-6578>
- Nordängers, U.-K. & Lindqvist, P. (2012). Att skärpa den praktiska blicken: Handledares erfarenheter av försök att stärka kvalitet i VFU. *Utbildning & lärande*, 6(1), 80–97.
- Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap*. [Doktorgradsavhandling]. Linköping Studies.
- Pettersson, G. & Ström, K. (2017). Consultation in special needs education in rural schools in Sweden: An act of collaboration between educators. *Journal of Education and Training*, 4(1), 8–26. <https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1068474&dsid=-2433>
- Pettersson, G. & Ström, K. (2020). Remote consultation between special educators and teachers in rural schools in Sweden. *Education in the North*, 27(2), 56–72. <https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1511826>
- Pettersson, G. (2017). *Inre kraft och yttre tryck: perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor*. [Doktorgradsavhandling, Umeå universitet]. <https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A1068482&dsid=-8544>
- Regeringskansliet. (2025, 4. april). *Agenda 2030*. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/>
- Skolverket. (2018) *Lärarytelse*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3958>
- Skolverket. (2021a). *Strategisk kompetensförsörjning*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/leda-personal/strategisk-kompetensforsorjning>
- Skolverket. (2021b). *Lärarytelse 2021 – Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av forskollärare och olika lärarkategorier*. Skolverket.
- SKR (2024). *Avsiktsförklaring om kompetensförsörjning av välfärden*. Sveriges Kommuner och Regioner. <https://skr.se/download/18.2c8be47a190a33a45a541575/1721218497493/Avtal24-Avsiktsforklarings-om-kompetensforsorjning-av-valfarden.pdf>
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2006). The place of practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302.

- Solstad, K. J. & Karlberg-Granlund, G. (2020). Rural education in a globalized world: The cases of Norway and Finland. I C. Gristy, L. Hargreaves & S. R. Kučerová (Red.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place* (s. 49–76). Emerald Publishing.
- SOU 2018:19. (2018). *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. Utbildningsdepartementet.
- Ström, K. & Linnanmäki, K. (2017). Specialpedagogik – för mångfald i skola och samhälle. I S. E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmädidaktik – vetenskap för lärare* (s. 239–258). Studentlitteratur.
- Sveriges läkarförbund. (2020). *Glesbygd och landsbygd*. Sveriges läkarförbund. <https://slf.se/app/uploads/2022/03/delrapport-3-glesbygd-landsbygd-2.pdf>
- UKÄ. (2017). *Uppföljning och utvärdering av försöksverksamhet med övningsskolor och övningsförszkolor inom lärar- och förskolläroarutbildningar*. <https://www.uka.se/download/18.3024c77018b37fb62411a893/1697549052546/rapport-2017-12-12-ovningsskolor-delrapport.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024*. Vetenskapsrådet.
- Wallo, A., Kock, H. & Nilsson, P. (2016). Setting the stage for innovation: towards a conceptual model of the HR-innovation link. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 16(1–2), 100–120. <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2016.075375>
- Young people’s life and schooling in rural areas. (2019). I E. Öhrn & D. Beach (Red.), *Ethnography and education*. Tufnell Press.
- Öberg, J. & Sjöström, J. (2019). *Personlig kommunikation*.
- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal and Educational Research*, 48(2009), 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>

