

Lillevik, R. (2026). Rive ned barrierer? Fjernundervisning i norsk og kanadisk skole. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 109–129). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa840504>

4

Rive ned barrierer?

Fjernundervisning i norsk og kanadisk skole

Raymond Lillevik

Sammendrag: Denne artikkelen undersøker hvordan fjernundervisning kan styrke utdanningssektoren i rurale områder ved å følge utviklingen i organisering og tilrettelegging av nettbasert opplæring i grunnskole og videregående skole i to canadiske provinser og i Norge. Canadas desentraliserte styringsstruktur gir provinser og territorier autonomi over utdanningssektoren, noe som resulterer i ulike politiske tilnærminger. Større provinser kan opprettholde flere leverandører av fjernundervisning, mens mindre jurisdiksjoner ofte er avhengige av ett eller to programmer. Til tross for slike forskjeller finnes det betydelige likheter i hvordan nettbaserte læringsmiljøer struktureres og støttes på tvers av landet. I Norge har fjernundervisning for grunnskoleelever vært sterkt begrenset, men nylige lovendringer skaper nye muligheter. Artikkelen identifiserer aspekter ved den canadiske erfaringen som kan være nyttige for Norge, særlig når det gjelder å styrke kapasiteten i skolesektoren og elevstøtte i rurale områder.

Nøkkelord: Fjernundervisning, utdanning i distriktene, grunnskole og videregående skole, utdanningspolitikk

Abstract: This article examines how distance learning can strengthen the education sector in rural areas by tracing the development of K–12 policies on the organization and facilitation of online education in two Canadian provinces and Norway. Canada's decentralized governance structure gives provinces and territories autonomy over education, resulting in diverse policy approaches. Larger provinces can sustain multiple distance education providers, while smaller jurisdictions often rely on one or two programs. Despite these differences, notable similarities exist in how online learning environments are structured and supported across the country. In Norway, policies have been very restricted on distance learning for primary and secondary students, but recent legislative change is creating new opportunities. The article identifies aspects of the Canadian experience that may be useful for Norway, particularly for improving educational capacity and student support in rural regions.

Keywords: Distance learning, rural education, primary and secondary education, education policies

Innledning

I kjølvannet av digitaliseringen har eksperter i Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) påpekt at fjernundervisning kan styrke skoler i distriktene, ettersom den kan bidra til å styrke rurale elevers evne til å konkurrere med elever i urbane områder ved å knytte elever direkte til læringsfellesskap (Echazarra & Radinger, 2019, s. 4). I de nordiske landenes nasjonale utdanningssystemer har situasjonen for fjernundervisning variert, og Norge har tidligere vært ganske restriktiv når det gjelder grunnskole og videregående skole for elever under 18 år. I 2024 utvidet imidlertid regjeringen mulighetene for denne formen for opplæring i opplæringsloven av 2024 (Opplæringsloven § 14-4).

Canada, derimot, har flere tiårs erfaring med å tilby fjernundervisning for grunnskole- og videregående elever. Til en viss grad kan rurale skoler på denne måten omgå kravet om å ansette erfarne og kvalifiserte lærere i fag som fremmedspråk, matematikk og naturfag, og dermed tilby et bredt spekter av kurs til sine elever (Mulcahy et al., 2016, s. 27). Selv om det finnes andre land med lignende erfaring med fjernundervisning i grunnopplæringen (f.eks. Australia og USA), har de kanadiske systemene vakt en viss interesse i norske medier i kjølvannet av den nye politikken på området (Eidse-Frænkel, 2024, s. 24–31). Finnes det for eksempel noen praksiser som kan være relevante i norsk sammenheng, særlig for distriktene?

Artikkelens forskningstema er derfor kanadisk og norsk politikk og organisering av fjernundervisning i grunnskole og videregående skole. Ved å analysere tre ulike offentlige dokumenter identifiserer og drøfter artikkelen noen aspekter der disse politikkområdene kan sammenlignes, med utgangspunkt i tre forsknings spørsmål:

1. Hvordan er fjernundervisning organisert?
2. Hva er begrunnelsen for denne organiseringen?
3. Hvordan kan noe av denne kunnskapen og erfaringen fra Canada være nyttig i Norge?

Kontekst og konsept

Forskningssliteraturen – både kanadisk og internasjonal – bruker ulike begreper synonymt (og noen ganger samme begrep ulikt), slik som *distributed learning*, *online learning* eller *e-learning* (Barbour, 2018a, s. 2). Begrepet digitalisert utdanning omfatter generelt et bredt spekter av praksiser og et mangfold av materiell, ressurser, perspektiver og læringsmetoder. Digitalisering kan vise til nettbaserte kurs for asynkron læring, videokonferanser for synkrone (live) aktiviteter, nettartikler, YouTube-videoer, læringsfelleskap i sosiale medier og virtuelle erfaringer i nettspill eller VR-teknologier.

Kombinasjonen av nettbasert/fjernundervisning og undervisning i klasserom omtales vanligvis som «blended learning». Et norsk uttrykk kan kanskje være «hybrid» eller rett og slett «blandet undervisning», men siden uttrykket er såpass etablert på engelsk, er det «blended» som brukes i denne artikkelen. For små distriktskoler som ønsker å øke bredden i fagtilbudet, har «blended» læring og supplerende undervisning i form av fjernundervisning mange steder blitt et viktig verktøy. Derfor bruker denne artikkelen begrepet «fjernundervisning» i tråd med slik det står i lovverket, selv om den pedagogiske bruken av slik teknologi er langt mer kompleks enn uttrykket i snever forstand.

Når man undersøker utviklingen av fjernundervisning i grunnopplæringen i Canada og begrunnelsen for denne utviklingen, ser vi at det ikke finnes en nasjonal politisk strategi som har bestemt dagens praksis fra noen hovedstad. Bruken har vokst frem nedenfra som en grasrotbevegelse, noe som bidrar til å forklare variasjoner i politikk og finansiering. Administrasjon og styring av utdanning i Canada fremstår derfor som et komplekst bilde (Kooles & Squires, 2021, s. 8–10; Pratt, 2018, s. 226). Når det gjelder fjernundervisning, har noen provinser et samlet provinsprogram, andre baserer seg på de ulike skoledistriktenes tilbud, og atter andre bruker kombinasjoner. Regelverket er ofte begrenset: Noen provinser har ingen formelle reguleringer, mens rundt en tredjedel bruker policydokumenter eller veilederdokumenter (Barbour & LaBonte, 2022a, s. 8).

Til tross for sin lange historie og utbredte bruk er fjernundervisning i Canada ikke uten problemer. Etter at noen foreldre krevde at all undervisning skulle tilbys som fjernundervisning under Covid-19, slo en domstol i Quebec i 2020 fast at undervisning ansikt til ansikt er å foretrekke fremfor full opplæring på distanse. Selv om dommen gjaldt om medisinsk anbefaling

var nødvendig for fritak fra fysisk skoleoppmøte, støttet retten seg på forskning som dokumenterte hindre knyttet til internetttilgang, manglende sosialisering, skolars begrensede teknologiske ressurser og lærermangel. Retten påpekte også at fjernundervisning ikke kan anses som fullt ut sammenlignbart med klasseromsundervisning, og at det ikke finnes bevis for at fjernundervisning gir et bedre læringsmiljø enn hjemmeundervisning, som også er et alternativ i Canada (Di Cristofano & Thangarajah, 2022). I tillegg utfordres fjernundervisning av økonomiske problemer, motstand i skoleorganisasjonen, manglende strategier, tekniske ferdigheter, motivasjonsproblemer og utfordringer knyttet til administrasjon, teknologi og internett (Mulcahy et al., 2016, s. 29).

Likevel er fjernundervisning utbredt. Ontario – den mest folkerike provinsen – har flest registrerte elever i fjernundervisning, mens British Columbia har den høyeste prosentandelen av elever i slike tilbud. På grunn av Ontarios elevtall kan provinsen produsere flere læringsressurser enn de fleste andre, og skolemyndigheter andre steder tilpasser ofte Ontario-materiale til egne behov (Barbour, pers. komm., 20. februar 2023). Med rundt 7,6 % av landets elever i nettbaserte, fjern- eller «blended» programmer (2021) har Canada verdens høyeste andel elever i denne typen opplæring (Barbour & LaBonte, 2022a, s. 9). I British Columbia hadde andelen elever i nettundervisning passert 12 % allerede før pandemien, uten å inkludere «blended»-tilbud (Barbour & LaBonte, 2018, s. 603).

Mesteparten av fjernundervisningen i Canada foregår synkront og i mindre grad asynkront, for elever som på denne måten får undervisning i andre fag enn de får ved sin egen skole. Lærere utvikler gjerne innhold i distriktenes læringsplattformer (LMS), mens private leverandører tilbyr teknologi og faglig innhold (Barbour & LaBonte, 2018b, s. 602). Finansieringsmodellene varierer, men en kombinasjon av elevavgifter og offentlige midler er vanlig (Barbour, 2018a, s. i og 9).

Rekruttering av kvalifiserte lærere som kan utvikle digitalt innhold og anvende nettbaserte pedagogikker, er en utfordring (Barbour & LaBonte, 2018b, s. 611). Bare rundt 30 % av lærerutdanningene tilbyr praksiserfaringer med nettbasert eller «blended» undervisning (Archibald et al., 2020, s. 13). Lærerorganisasjoner og foreldre uttrykker bekymringer knyttet til elevstøtte og arbeidsforhold, særlig klassestørrelse. Ofte samarbeider den nettbaserte læreren med en lokal fasilitator, som kan være en lærer, bibliotekar eller assistent (Barbour, 2017, s. 2 og 6). Dette skiller seg fra fulltidfjernundervisning,

for eksempel ved bruk av hjemmeskole, som ikke er særlig utbredt i Canada (i motsetning til USA).

Unntatt fjernundervisning i samisk og undervisning til norske barn bosatt i utlandet har bruken av fjernundervisning i grunnopplæringen vært svært begrenset i Norge. I forberedelsene til ny opplæringslov (2024) publiserte Kunnskapsdepartementet en oversikt over forskning som begrunner lovforslaget. Departementet publiserte ikke bare høringsinnspillene, men la også frem egne vurderinger. Med henvisning til flere kunnskapssynteser (Ellis-Thomson et al., 2020; Escueta et al., 2020) påpekes det at forskningsgrunnlaget for fjernundervisning er tynt (KD, 2021, s. 148–170).

Til tross for dette viste materialet at «blended» læring kan styrke læringsfelleskap, øke tilgang til undervisning og redusere kostnader. Samtidig kan enkelte nettbaserte kurs gi svakere læringsutbytte, trolig på grunn av utfordringer med egen styring av tid og manglende samarbeid med medelever. Ren nettundervisning krever høy grad av selvregulering og utholdenhet, ferdigheter som denne undervisningsformen kanskje ikke egner seg best for å utvikle (Escueta et al., 2020, s. 927–932). Likevel vurderte departementet at fjernundervisning kan gi gode læringsfelleskap og øke tilgang til opplæring for grupper som ellers står dårligere stilt på grunn av livssituasjon eller geografi. Enkelte faktorer er kritiske, som stabil teknologisk tilgang, særlig for sårbare elever.

I sin kunnskapsoppsummering trekker departementet også frem innsikt fra Utdanningsdirektoratets rapport om fjernundervisning i samisk. I tillegg til å bekrefte funnene nevnt ovenfor peker forskningen på to forhold: behovet for god datasikkerhet og viktigheten av å styrke elevenes tilhørighet, både i den virtuelle og den fysiske klassen. For samiske elever øker motivasjonen når fjernstudenter møtes fysisk på språksamlinger (KD, 2021, s. 150–153).

Departementets gjennomgang inkluderte imidlertid ikke *Rødøy-prosjektet 2*. I Rødøy kommune ble det mellom 2017 og 2022 organisert synkron fjernundervisning via videokonferanser i språkfag og matematikk for ungdomstrinnet. Forskning viser at læringsutbyttet var på nivå med tradisjonell undervisning (Forskningsrådet, 2024).

Siden Norge har begrenset erfaring med å etablere virtuelle læringsfelleskap i grunnopplæringen, er det behov for mer kunnskap, særlig om hvordan man kan styrke elevstøtten (Munthe et al., 2022, s. 14, 86). Integrering av fjernundervisning påvirker skoler, lærere og elever betydelig, og skolene må

derfor i økende grad prioritere lærernes profesjonsutvikling, ofte med støtte fra statlige institusjoner og organisasjoner (Digital Learning Collaborative, 2018, s. 32–36; Laiti & Frangou, 2019, s. 17). For å redusere geografiske barrierer må både organisering og pedagogisk praksis revurderes dersom denne undervisningsformen skal lykkes. Allerede på 1990-tallet begynte man å forstå at fjernundervisning ikke burde være kopier av klasseromsundervisning, men krever undervisningsdesign tilpasset den nye konteksten (Reiser, 2001, s. 64). Spørsmålet er hvordan man konstruerer gode læringsdesign. Fjernundervisning, som forutsetter selvstyrte elever, utfordrer tradisjonelle lærer- og elevroller og kan gjøre skolen vanskeligere for sårbare elevgrupper.

Det er blitt stadig tydeligere at lokal elevstøtte er en forutsetning for gode resultater når elever deltar i fjernundervisning. Støtte og inkludering anses som avgjørende for å holde elever på sporet og redusere frafall. Dette skjer lettere når lokale fasilitatorer får profesjonell utvikling (Borup, 2018, s. 433). Dermed kan mindre ressurssterke skoler, enten det er i byene eller i distriktene, risikere å forsterke problemene de forsøker å løse dersom slike forhold ikke tas med i betraktningen.

Metodologi: Dokumentanalyse

For å kartlegge og beskrive politisk utvikling og endring er det vanlig å undersøke lov- og policydokumenter, ettersom slike dokumenter har stor grad av relevans og validitet. De kan også gi anledning til å undersøke formål og begrunnelse bak beslutningene (Bratberg, 2021, s. 88, 93). Mens skolelovgivning og læreplan i Norge og de øvrige nordiske landene er statlige anliggender, er utdanning i Canada et provinsielt og territorielt ansvar. Følgelig må politikk og praksis forstås og forklares innenfor sine respektive kontekster.

Metodisk har jeg derfor utformet studien som en dokumentanalyse for å undersøke utdanningspolitiske endringer, der jeg analyserer utviklingen og dens begrunnelse i offentlige dokumenter fra Norge og de to provinsene Ontario og British Columbia. Fordi både kanadisk og norsk forskning har vektlagt betydningen av læringsmiljøets funksjonalitet for elevenes lærings-

utbytte, er jeg spesielt opptatt av å identifisere mønstre i policydokumentene som er relevante for elevstøtte.

Artikkelens omfang og datagrunnlag er avgrenset til tre dokumenter, valgt ut på grunn av deres relevans og validitet for utdanningssektoren i Ontario, British Columbia og Norge:

- *The Class Size Consultation Guide* (veiledning om klassestørrelse), publisert av Ontarios utdanningsdepartement.
- *Bill 8, Education Statutes Amendment Act* fra 2020, vedtatt av myndighetene i British Columbia.
- *Opplæringsloven § 14-4* (Fjernundervisning), vedtatt av Stortinget i 2024.

På grunn av artikkelens rammer har jeg i liten grad inkludert detaljert beskrivelse av tekstanalysen, koding og dekodning, men i stedet fokusert mer på å forklare og diskutere resultatene. Fordi lovtekster kan forstås som former for talehandlinger, behandles de analytisk på en annen måte enn *The Guide*. Et politisk dokument som sistnevnte vil vanligvis ikke bare informere, men også forsøke å overbevise leseren. Sjangerkonvensjonene for lovtekster og deres formelle strukturer begrenser bruk av språklige virkemidler og politisk retorikk, noe som gjør tekstens eksterne kontekst desto viktigere for tolkningen, sammenlignet med en isolert analyse av grammatikk og semantikk (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 96, 241–242; Bratberg, 2021, s. 113).

Min forskning fokuserer derfor ikke utelukkende på de isolerte tekstene, men kombinerer andre tilnæringer knyttet til kontekstuelle diskurser og sosiale implikasjoner. Diskusjonen inkluderer dokumenter fra flere kanadiske jurisdiksjoner, slik som avtaler, fagforeningsuttalelser, nyhetsutklipp og forskningsrapporter: Allison, D., *Secondary school class sizes and student performance in Canada*; Barbour, M., *E-Learning Class Size*; Barbour & LaBonte, *An Overview of eLearning Organizations and Practices in Canada*; Barbour & LaBonte, *Newfoundland and Labrador: State of the Nation*; Barbour & LaBonte, *Saskatchewan*; LaBonte & Barbour, *Sun West Distance Learning Centre*; Bennet, *Digital Learning in Canadian K-12 Schools*; Hick, W.R., *Next Phase of Consultation on Hiring Practices and Class Size*; Munthe et al., *Digitalisering i grunnsopplæring*; Jean-Louis, *Making Ontario Canada's Leader in Online Learning in Secondary Schools*; Palahicky, *K-12 Online Learning*:

Ministry Update; People for Education, *Major changes coming to online learning in Ontario*; Saqlain, *The Development of Virtual Schooling in Newfoundland and Labrador*; Saskatchewan Teachers' Federation, *STF Urges Consultation, Transparency on Provincial Distance Learning Crown*; Zhang et al., *Research on Class Size in K-12 Online Learning*. I tillegg har jeg hatt personlig kommunikasjon med Michael Barbour om dokumentenes kontekst.

Den norske lovteksten forklares i lys av tre statlige publikasjoner: høringsnotatet *Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*, samt de to proposisjonene *Endringer i opplæringslova, friskulelova og barnehagelova (behandling av personopplysninger, fjernundervisning o.a.) (Prop. 145 L (2020–2021))* og *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (Prop. 57 L (2022–2023))*.

Sammenligningen er preget av demografisk asymmetri: Norge og British Columbia har befolkninger på over 5 millioner, mens Ontario har mer enn 15 millioner innbyggere.

Resultater og diskusjon: Funn fra policydokumenter

Ontario: The Class Size Consultation Guide

The Guide ble utgitt og distribuert som en offentlig ressurs for dialog og tilbakemeldinger i en av flere høringsrunder i regi av utdanningsdepartementet. Dette korte dokumentet (et hefte på ni sider) beskriver forslag om en forsiktig utvidelse av maksimal klassestørrelse for både tradisjonell undervisning og fjernundervisning i Ontario i 2019 (Lillevik, 2023, s. 21–28). Slike inkrementelle og moderate politiske endringer ser ut til å være karakteristiske for fjernundervisning i Canada. Dokumentet inkluderte imidlertid også et betydelig mer radikalt forslag, nemlig å gjøre det obligatorisk for elever å ta fire studiepoeng (credits) i form av fjernundervisning. I den senere implementeringen av endringene ble antallet obligatoriske studiepoeng redusert til to.

Begrunnelsen for reorganiseringen av fjernundervisningen og den delvise utvidelsen av klassestørrelsen forklares imidlertid ikke verken i *The Guide* eller andre steder. Det nærmeste vi kommer en forklaring, er et vedlegg som beskriver maksimal klassestørrelse i en annen jurisdiksjon – Quebec – som

har sitt eget system (Koole & Squires, 2021, s. 8–10; Pratt, 2018, s. 226). At Quebec trekkes frem som relevant sammenligningsgrunnlag, er neppe tilfeldig. Sammen med Ontario har Quebec i mange år hatt det høyeste antallet elever i fjernundervisningsprogrammer i Canada.

En forklaring på klassestørrelsesendringene kan muligens finnes i forskningslitteraturen om fjernundervisning, ettersom forslagene i *The Guide* ser ut til å speile en forskningsrapport. I 2019 – samme år som *The Guide* ble publisert – ga Fraser Institute ut en rapport om betydningen av klassestørrelse i ordinær klasseromsundervisning (Allison, 2019, s. 13–14). Til tross for en viss enighet om betydningen av elevstøtte både for læringsutbytte og lærernes arbeidsbelastning, finnes det svært lite forskning om forholdet mellom læringsutbytte og klassestørrelse. Generelt anbefaler utdanningsforskning ingen universell klassestørrelse for fjernundervisning (Munthe et al., 2022, s. 14, 86; Zhang et al., 2018, s. 280).

Fraser Instituttets forskningssyntese handler ikke om fjernundervisning spesifikt, men antyder at små klasser kan forbedre læringsutbyttet for yngre elever, samtidig som en økning i klassestørrelse ikke ser ut til å skade resultatene for eldre elever (Allison, 2019, s. 13–14). Slike funn kan indikere at kompetente lærere og gode læringsdesign, for eksempel samarbeid mellom elevene i virtuelle læringsfellesskap, kan være like viktige som forholdet mellom lærere og elever.

Begrunnelsen for kritikken og de senere endringene av forslagene i *The Guide* ser ut til å være knyttet til lave gjennomføringsrater i fjernundervisning. I løpet av debatten uttrykte W.R. Hick fra Ontario Public School Boards' Association sin skepsis:

Making four e-learning courses mandatory and having classes of 35 could exacerbate the issue of attrition. Students must be supported in their first experiences of E-learning to ensure they are properly prepared and able to cope with the self-directed demands of an E-learning curriculum delivery model. (Hick, 2019, s. 31)

Som nevnt ovenfor klarer mange elever ikke å regulere læringsprosessen sin på egenhånd, og uten tilstrekkelig personlig kontakt med en lærer blir læringsutbyttet enda svakere. Selv om det finnes lite forskning som dokumenterer vellykkede omstillinger i utdanningen som følge av digitalisering, finnes det omfattende

dokumentasjon på lærernes betydning for læringsprosesser, særlig deres kvalifikasjoner. Lærerens rolle er avgjørende både for implementering av lærings-teknologi og for å sikre nødvendig elevstøtte (Munthe et al., 2022, s. 14, 86).

Ifølge Michael Barbour synker imidlertid elevs prestasjoner når klassestørrelsene i fjernundervisning øker. En utfordring er fristelsen for skoleeier til å øke elevtallet, selv om lokal støtte er en forutsetning for å unngå redusert læringsutbytte (Barbour, 2019, s. 17). Klassene kan likevel være større enn i tradisjonell undervisning dersom skolene tilbyr nødvendig lokal støtte – noe som reflekteres i den økende bruken av lokale fasilitatorer i Canada. I slike læringsmodeller får elevene i praksis to lærere, noe som ser ut til å styrke læringsprosessen (Barbour, 2019, s. 15–16).

Det finnes også en sammenheng mellom lærernes arbeidsbelastning og elevstøtte, særlig når fjernundervisningsklasser har langt flere elever enn undervisning i klasserom. Ofte underviser lærere ikke bare i fjernundervisning, men kombinerer dette med klasseromsundervisning eller blended undervisning for andre klasser (Barbour, 2019, s. 13–14).

I områder der det allerede brukes lokale mentorer, kan økt fjernundervisning legge press på lokalt personale, slik tilfellet har vært i Newfoundland and Labrador (Barbour, 2019, s. 14–15). Andre aktører har uttrykt frustrasjon over teknologiske, organisatoriske og logistiske problemer – særlig ved laboratoriearbeid, hvor nødvendig voksenoppsyn ikke alltid har vært tilgjengelig. Ettersom stadig flere elever ved små distriktskoler med begrenset fagtilbud vil være avhengige av fjernundervisning for å kunne fullføre videregående, blir styrking av lokal støtte enda viktigere (Mulcahy et al., 2016, s. 34–35, 37).

Ontario-regjeringens innføring av obligatorisk fjernundervisning er noe nytt i Canada, selv om det har blitt praktisert i enkelte amerikanske stater (People for Education, 9. juli 2019). Andre jurisdiksjoner har brukt andre virkemidler for å styrke rekrutteringen til slik undervisning. I British Columbia har en kombinasjon av at alle skoledistrikter har en plikt til å tilby fjernundervisning og fleksibel tilgang til fag ført til en betydelig økning i elevtall (Barbour & LaBonte, 2018, s. 612).

Maxim Jean-Louis antar at slike obligatoriske fjernundervisningskrav kan være motivert av minst fire faktorer:

1. å spare penger
2. å finne kompromisser med lærerorganisasjonene

3. å sikre universell tilgang til kurs for alle elever
4. å trene elever for akademiske løp senere (Jean-Louis, 2019).

Flere aktører – inkludert myndighetene selv – påpekte at økt bruk av fjernundervisning ville redusere behovet for lærere i provinsen. Andre argumenterte for at reformen ville kreve økt kompetanse i fjernundervisningspedagogikk (People for Education, 9. juli 2019). I andre provinser ser man også at klassestørrelse er en nøkkelfaktor i de økonomiske vurderingene. For eksempel ble det i 2019 klart at British Columbia ville redusere kostnader ved å fjerne deler av den formelle reguleringen av lokal elevstøtte (Barbour, 2019, s. 16).

Med tanke på avtalene mellom lærerforeninger og utdanningsmyndigheter er det interessant at ett av spørsmålene i *The Guide* fokuserer på om slike tariffavtaler kan være en barriere: «Class size caps exist in many local collective agreements. Do these caps pose a barrier to implementing the new class size requirements?» (Government of Ontario, 2019, s. 6).

Her fremstilles lærernes fagforeningspolitikk som en potensiell «barriere» for reformens «muligheter» og «visjon» (Government of Ontario, 2019, s. 8–9). En slik verdiladet terminologi viser at *The Guide* ikke bare presenterer fakta, men også søker å legitimere reformen politisk og ideologisk.

Dette viser hvordan *The Guide* ikke bare inneholder forslag og reguleringer, men også representerer Ontarios myndigheters forsøk på å forme rammebetingelsene for den politiske diskursen – gjennom ordvalg, utformingen av høringssspørsmål og referansene til finansiering og klassestørrelser i andre provinser. Dokumentet er derfor ikke bare en objektiv dialogressurs, men sannsynligvis også et forsøk på å styre dialogen i ønsket retning.

British Columbia: Bill 8

Den såkalte *Bill 8, The Education Statutes Amendment Act* fra 2020, er en lovendring som danner grunnlaget for en ny organisering av fjernundervisning i British Columbia fra 2020 og fremover. For å forstå innholdet godt nok må tekstene drøftes i lys av provinsens implementering av lovendringen og sammenlignes med andre jurisdiksjoner (Bratberg, 2021, s. 113).

Hovedpoenget med endringen er å tydeliggjøre forskjellen mellom skoler som har avtale med provinsmyndighetene og skoler som ikke har det, ved å opprette to ulike organisasjonsformer for fjernundervisning: Provincial

Online Learning Schools (POLs) og District Online Learning Schools (DOLS). Mens POLs må inngå nye avtaler med utdanningsmyndighetene for å kunne ta inn elever fra andre distrikter, kan DOLS kun ta imot elever fra eget skole-distrikt (Barbour & LaBonte, 2022a, s. 21–22).

Opprettelsen av DOLS og POLs er et eksempel på hvordan fjernundervisning organiseres gradvis. Lovendringen formaliserer i stor grad eksisterende praksis, som begynte da enkelte skoledistrikter startet programmer for elever utenfor egne distriktsgrenser. Derfor vil DOLS i liten grad påvirkes av reformen ettersom de kan fortsette som før, mens POLs nå må ha avtaler med provinsmyndighetene. Nytt er også at POLs må bytte ut sine LMS-plattformer med én felles plattform (Brightspace), og at de vil møte et strengere system for ansvarliggjøring og kvalitetssikring (Barbour, personlig kommunikasjon, 20. februar 2023; Palahicky, 20. oktober 2022).

Endringene i *Bill 8*, med forskjellige typer tilbydere av fjernundervisning, reflekterer et desentralisert utdanningssystem preget av tilbud og etterspørsel. Ikke alle provinser har et slikt marked i sin utdanningssektor; de atlantiske provinsene har etablert én organisasjon hver for fjernundervisning (eller to i provinser med både fransk- og engelskspråklig befolkning). I Newfoundland and Labrador følger for eksempel elever fjernundervisning via Centre for Distance Learning and Innovation (DCLI) på videregående nivå, og ConnectED for yngre elever (Bennet, 2016, s. 6; Saqlain, s. 68–86).

Å sammenligne de ulike organisasjonsmodellene viser hvordan politikken gjenspeiler provinsenes demografiske kontekst. De små atlantiske provinsene har ikke et befolkningsgrunnlag som kan bære flere tilbydere, mens British Columbia og Ontario er så folkerike at flere virtuelle skoler kan operere parallelt (Barbour, pers. komm., 20. februar 2023). Spesielt mindre skoler er blitt stadig mer avhengige av fjernundervisning for å tilby nødvendige kurs for elever som ønsker videre akademisk utdanning (Mulcahy et al., 2016, s. 34–35; LaBonte & Barbour, 2020). Dessuten kan lærere, dersom de ønsker det, ta i bruk de samme ressursene som tilbys de rurale skolene i «blended» undervisning. Som følge av denne tilgangen er bruken av digitale læringsressurser trolig større enn elevtallene ved DCLI og ConnectED alene indikerer.

Innføringen av én felles LMS i POLs innebærer også betydelig standardisering. Over tid har økningen i fjernundervisning ført til mye overlapp i prosjekter på tvers av skoler, og dette illustrerer behovet for støtte knyttet til utvikling, organisering og evaluering (Barbour & LaBonte, 2018b, s. 612). For

elevene kan fjernundervisningen i British Columbia ha vært svært kompleks: En elev som tar ett kurs ved én nettbasert skole og et annet ved en annen skole, kan ende opp med å bruke tre ulike plattformer – inkludert den lokale skolens. Den nye felles plattformen kan være et forsøk på å redusere frustrasjon og dermed styrke læringsutbyttet (Barbour, pers. komm., 20. februar 2023). Slik kombinerer *Bill 8*-reformen standardisering fra mindre provinser med et bredt marked av tilbydere i provinsen.

Mange politiske endringer skjer trinnvis, delvis fordi det gjør implementeringen enklere, men også for å unngå politisk uro (Bratberg, 2021, s. 96). De gradvise endringene i British Columbia står i kontrast til utviklingen i Saskatchewan, hvor myndighetene forsøkte å sentralisere fjernundervisningen gjennom et statlig eid selskap. I 2022 deltok over 19 000 av provinsens 186 000 elever i fjernundervisning via 36 programmer (Barbour & LaBonte, 2022b). Frem til da fantes det ingen politisk regulering av fjernundervisning i provinsen.

Dette endret seg da provinsen valgte Sun West Distance Learning Centre, med ca. 2000 elever, som hovedpartner i en ny sentralisert modell (Barbour & LaBonte, 2022c). Reformen utløste omfattende debatt (STF, 22. november 2022; Warwick, 9. desember 2022; Barbour, 14. oktober 2022). Sammenlignet med dette har *Bill 8* ikke skapt tilsvarende uro.

Implementeringen av *Bill 8* illustrerer en tydelig politisk trend mot sentralisering og standardisering, ofte gjennom inkrementelle prosesser. Det er mindre klart om det også er en trend å gjøre fjernundervisning obligatorisk, siden Ontario er den eneste provinsen som har gjort dette. Likevel kan Ontarios politikk ha stor betydning for hele landets utdanningssektor, gitt provinsens størrelse. Økning i klassestørrelser og obligatoriske fjernundervisningskurs kan komme i konflikt med elevstøtte og lærernes arbeidsbelastning.

Norge: Opplæringsloven og nytt handlingsrom

Lov om grunnskoleopplæringen og den vidaregåande opplæringen (opplæringslova) trådte i kraft 1. august 2024. §14-4 inneholder den første norske reguleringen av fjernundervisning og speiler i stor grad de to stortingsproposisjonene som omhandler den nye reguleringen. Mens forslaget fra 2021 i hovedsak foreslo justeringer av den eksisterende opplæringsloven (hvor ikke alle forslag ble vedtatt av Stortinget), innførte teksten fra 2023 en ny lovstruktur. §14-4 lyder som følger:

Delar av opplæringa kan gjennomførast utan at læraren er til stades saman med elevane (fjernundervisning) dersom det er gode grunnar for det og det er trygt og pedagogisk forsvarleg. At det må vere gode grunnar betyr at fordelane for elevane må vere større enn ulempene ved å gjennomføre opplæringa som fjernundervisning. Når det skal vurderast om det vil vere trygt og pedagogisk forsvarleg å gi delar av opplæringa som fjernundervisning, skal det mellom anna takast omsyn til elevane sitt høve til læring, utvikling, trivsel og sosial samkjensle.

Elevane skal få fjernundervisning på skolen. I særlege tilfelle kan ein elev få fjernundervisning andre stader enn på skolen. Elevar i vidaregåande skole kan også få unntak etter avtale med rektor.

Fjernundervisninga skal gjennomførast slik at elevane og læraren kan kommunisere effektivt. Dei tekniske løysingane som blir nytta, må leggje til rette for kommunikasjon i sanntid eller med kort responstid.

Kommunen eller fylkeskommunen skal godtgjere at vilkåra i denne paragrafen er oppfylte.

Departementet kan gi forskrift om fjernundervisning. (Opplæringslova § 14-4, 2024)

Et viktig trekk i den nye opplæringsloven er betydningen av hvor fjernundervisningen skal foregå, og på hvilke vilkår. Hovedregelen er at fjernundervisning skal gjennomføres på elevens hjemskole, også i videregående opplæring. Normalt vil ikke fullt nettbaserte kurs være tillatt, men fjernundervisning kan brukes som supplement til det fysiske læringsmiljøet dersom skoleeier vurderer det som til elevens beste. Begrepet «gode grunner» tolkes bredt og knyttes til vurderingen av hva som er «trygt og pedagogisk forsvarlig» i lys av elevenes læring, utvikling, trivsel og sosiale tilhørighet.

I de statlige forarbeidene nevnes eksempler som tilfeller der hjemskolen ikke kan tilby bestemte fag, elevenes helsesituasjon eller behov for mer elevtilpassede opplegg for enkelte elever (som høyt presterende elever). Det første av disse er særlig relevant for små distriktskoler og knytter an til OECD-forskningen om temaet (Echazarra & Radinger, 2019, s. 4). Samtidig kan helsemessige utfordringer være særlig krevende for elever som må flytte for å gå på skole, slik situasjonen ofte er i distriktene.

Lovforslaget presiserer at det er skoleeier (kommunen og fylkeskommunen for offentlige skoler, styret for private skoler) som er det rettslige subjektet. I videregående skole er det rektor som tar avgjørelsene. Undervisning et annet sted enn skolen kan tillates i særlige tilfeller, og i videregående opplæring etter avtale med rektor dersom tilbudet finnes og eleven ønsker det (Prop. 145 L (2020–2021), 116–117; Prop. 57 L (2022–2023), 115–122).

Mens lovteksten foretrekker sanntidskommunikasjon, med «kort responstid» som alternativ, åpner departementets dokumenter for både synkron og asynkron undervisning. Samtidig understrekes det at en vesentlig del av opplæringen bør gis synkront (Prop. 57 L (2022–2023), 122; Prop. 145 L (2020–2021), 117). Dette henger sammen med at fjernundervisning ikke kan brukes dersom elevens rett til et sosialt og trygt læringsmiljø ikke er oppfylt. Kravet om universell utforming og sosial rettferdighet gjelder fullt ut.

Departementet foreslo at enkelte private skoler kan få kjøpe eller selge undervisningstjenester, noe som resulterte i endringer i friskoleloven (§ 12). Dermed kan disse skolene kjøpe fjernundervisningskurs.

Den nye norske lovgivningen behandler fortsatt tradisjonell klasseromsundervisning som standarden i grunnopplæringen. Fjernundervisning må oppfylle strenge vilkår. Når vilkårene er oppfylt, kan skoleeiere legge til rette for «blended» undervisning eller fjernundervisning lokalt. Fjernundervisning andre steder enn skolen er mulig under strengere vilkår, primært i videregående opplæring.

Forskningslitteraturen understreker at elevstøtte er helt avgjørende for vellykket fjern- eller «blended» opplæring. Dette omfatter emosjonell støtte og personlig relasjonsbygging (Pratt, 2018, s. 624). For norsk skole har dette blitt særlig relevant gjennom den nye loven. Her kan canadisk erfaring gi nyttige perspektiver: Lovverket åpner for å etablere virtuelle læringsmiljøer som ligner en modell der en lærer utenfra samarbeider med en lokal fasilitator – en modell som er utbredt i Canada (Barbour, 2017).

På grunn av lovens sterke vektlegging av fysisk undervisning er obligatorisk fjernundervisning lite aktuelt i Norge. For å styrke elevenes evne til selvregulert læring vil andre løsninger sannsynligvis foretrekkes. I tillegg er utdanningssektoren i Norge muligens for liten til å bære et marked av tilbydere, særlig med dagens lovverk, der kun et fåtall friskoler kan kjøpe kurs.

Likevel kan skoleeiere bli fristet til å øke klassestørrelsene av økonomiske hensyn. Da er det viktig å understreke betydningen av elevstøtte, som

kan påvirke lærernes arbeidsbelastning og behovet for å bygge kapasitet og støttefunksjoner rundt virtuelle læringsmiljøer.

Den forsiktige åpningen for fjernundervisning gjenspeiler en inkrementell og desentralisert tilnærming, et mønster man også ser i Canada. Dette innebærer at man må balansere tilbudet av tekniske løsninger og pedagogiske ressurser med behovet for å gjøre deltagelse mer håndterlig for brukerne. Anvendelsen av ulike LMS-systemer er bare ett eksempel; organisering og timeplanlegging kan også bli utfordrende, særlig dersom synkron undervisning organiseres på tvers av skoler eller kommuner.

Den inkrementelle karakteren og den lokale styringen av fjernundervisning innebærer at det ikke finnes noen «masterplan» for implementering. Dette kan føre til forskjeller mellom ressurssvake og ressurssterke skoleeiere. Skoler trenger å hjelpe lærere med å utvikle digital kompetanse, men skolene trenger også støtte selv – fra nasjonalt nivå (Borup, 2018; Digital Learning Collaborative, 2018; Laiti & Frangou, 2019). Uten dette risikerer man at reformen svekker tilbudet for sårbare elevgrupper – særlig i distriktene.

Derfor kan nasjonale myndigheter måtte ta en mer aktiv rolle, for eksempel ved å etablere regionale sentre for fjernundervisning, slik man har i atlantiske Canada. Når man vurderer utenlandske erfaringer, må det overlates til lokale myndigheter å identifisere hvilke generelle verdier som kan overføres (Bardach & Patashnik, 2020). For Norge peker to forhold seg ut:

1. Betydningen av elevstøtte, både lokalt og i virtuelle læringsfellesskap
2. Muligheten for å utvikle et distrikts- eller regionsenter for fjernundervisning, inspirert av DCLI i Newfoundland and Labrador

Et slikt senter kan både utvikle kurs, støtte kommuner og fylker med planlegging og organisering, drive profesjonsutvikling, styrke forskningsmiljøer og koordinere kontakt med offentlige og private tilbydere.

Konklusjon

Organiseringen av kanadisk fjernundervisning i grunnopplæringen er et komplekst fenomen, utviklet gjennom lokale og desentraliserte initiativer basert på etterspørsel i skoledistrikter, provinser og territorier. De politiske endringene som er beskrevet og drøftet i denne artikkelen, indikerer likevel en politisk trend mot økt sentralisering eller standardisering de senere årene, ofte implementert gradvis.

Mens de fleste provinser – som Ontario og British Columbia – har flere tilbydere som konkurrerer i det samme utdanningsmarkedet, har mindre territorier og provinser bare ett eller to fjernundervisningsprogrammer. Mye av undervisningen foregår ved at elevene følger fag de ikke tilbys lokalt, ved siden av at de følger tradisjonell klasseromsundervisning, ofte på sin hjemmeskole. For å sikre nødvendig elevstøtte integrerer mange skoler lokale veiledere og praktiske tilretteleggere som del av det virtuelle læringsfellesskapet. Dette kan imidlertid legge press på bemanningen ved enkelte skoler.

Å identifisere gode praksiser i den kanadiske utdanningssektoren som kan være relevante for Norge, må derfor gjøres med varsomhet, ettersom begrunnelsen eller bakgrunnen for organisering av fjernundervisning ikke alltid passer den norske konteksten. Likevel viser den kanadiske erfaringen at fjernundervisning kan senke barrierer for deltagelse i utdanning, forutsatt at organiseringen er tilpasset lokale forhold. Etter innføringen av den nye opplæringsloven fremstår lokal elevstøtte, en nasjonal støttende organisasjon som kompenserer for mangel på store elevgrupper, samt gradvise endringer som særlig relevante ideer å ta med seg for norsk skole.

Bruken av lokal støtte i fjernundervisning peker seg spesielt ut som en modell som kan sikre bærekraftig læringsutbytte. Dersom lærere og ansatte skal kunne utvikle og opprettholde gode virtuelle læringsmiljøer, trenger distriktskommuner hjelp i dette arbeidet. Norske utdanningsmyndigheter kan videreutvikle eksisterende teknologiske og pedagogiske ressurser og bygge regionale nettverk og institusjoner som kan hjelpe skoler med å utnytte utdanningsteknologi på best mulig måte.

Referanser

- Allison, D. (2019). *Secondary school class sizes and student performance in Canada*. Fraser Institute. <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/secondary-school-class-sizes-and-student-performance-in-canada.pdf>
- Archibald, D., Barbour, M., Leary, H., Ostashewski, N. & Wilson, E. V. (2020). Teacher education and K-12 *online learning*. A special report of the State of the Nation: K-12 *e-learning* in Canada project. *Canadian eLearning Network*. <https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2020/07/k12ol-teacher-ed.pdf>
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barbour, M. K. & LaBonte, R. (2018). An overview of eLearning organizations and practices in Canada. I R. E. Ferdig & K. Kennedy (Red.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (2. utg., s. 601–616). ETC Press. *Handbook-of-research-on-K-12-online-and-blended-learning-2nd-ed.pdf*
- Barbour, M. K. & LaBonte, R. (2019). *State of the Nation: K-12 online learning in Canada*. 2019 edition. *Canadian E-Learning Network*. <https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2020/02/StateNation19.pdf>
- Barbour, M. K. & LaBonte, R. (2020). *Newfoundland and Labrador. State of the Nation: K-12 e-learning in Canada*. 2019 edition. Canadian E-Learning Network. <https://k12sotn.ca/nl/>
- Barbour, M. K. & LaBonte, R. (2022a). Saskatchewan. *State of the Nation: K-12 e-learning in Canada*. Canadian E-Learning Network. <https://k12sotn.ca/sk/>
- Barbour, M. K. & LaBonte, R. (2022b). *State of the Nation: K-12 e-learning in Canada*. Canadian E-Learning Network. <https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2023/03/state-of-the-nation-2022.pdf>
- Barbour, M. K. & LaBonte, R. (2022c). Sun West Distance Learning Centre. *State of the Nation: K-12 e-learning in Canada*. Canadian E-Learning Network. <https://k12sotn.ca/sk/sun-west-distance-learning-centre/>
- Barbour, M. K. (2017). *Working conditions for K-12 distance & online learning teachers* in Canada. A special report of the State of the Nation: K-12 *e-learning* in Canada project. *State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada*. <https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2017/09/DL-Contract-Language.pdf>
- Barbour, M. K. (2018). *Funding and resourcing of distributed learning in Canada*. A special report of the State of the Nation: K-12 *e-learning* in Canada project. *State of the nation: K-12 e-learning in Canada*. <https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2018/10/DL-Funding-Report.pdf>
- Barbour, M. K. (2019). *E-learning class size. A special report of the State of the Nation: K-12 e-learning* in Canada project. *Canadian eLearning Network*. <https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2019/08/e-learning-class-size.pdf>
- Bennett, P. W. (2016). Digital learning in Canadian K-12 schools: A review of critical issues, policy and practice. I A. Marcus-Quinn & T. Hourigan (Red.), *Handbook on digital learning for K-12 schools* (s. 293–315). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33808-8_17

- Borup, J., Chambers, C. B. & Stimson, R. (2018). *Helping online students be successful: Student perceptions of online teacher and on-site mentor facilitation support*. Michigan Virtual University. <https://michiganvirtual.org/research/>
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3rd utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Di Cristofano, S. & Thangarajah, R. (2022). Distance learning and the Quebec Karounis decision. I M. Barbour & R. LaBonte (Red.), *State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada* Canadian E-Learning Network. <https://k12sotn.ca/papers/distance-learning-and-the-quebec-karounis-decision/>
- Digital Learning Collaborative. (2018). *Digital learning strategies for rural America: A scan of policy and practice in K–12 education*. The Evergreen Education Group. ED588911.pdf
- Echazarra, A. & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools; Insights from PISA, TALIS, and the literature*. [OECD Education Working Paper 196]. The Organization for Economic Cooperation and Development. https://www.oecd.org/en/publications/learning-in-rural-schools_8b1a5cb9-en.html
- Eidse-Frænkel, J. (2024). Hvordan favne alle i skolen: Slik gjør de det i Canada: Uteskole, online-klasserom, mer fleksibel skolehverdag. *Aftenposten Innsikt*, 3, 24–31.
- Forskningsrådet. (2024, 24. Juni). *Rødøyprosjektet II – 2019 –2022: Use of distance education in small schools for quality education*. Prosjektbanken, Forskningsrådet. <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/296559>
- Friskoleloven. (2023). *Lov om private skolar med rett til statstilskot (privatskolelova)* LOV-2003-07-04-84. Lovdata. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Government of Ontario. (2019). *Class size consultation guide*. The Government of Ontario. The Ministry of Education.
- Hick, W.R. (2019). *Next phase of consultation on hiring practices and class size*. Ontario Public School Boards' Association. <https://www.opsba.org/wp-content/uploads/2021/02/Next-Phase-of-Consultation-on-Hiring-Practices-and-Class-Size-Consultation-May-31-2019.pdf>
- Hirshberg, D. & Petrov, A.N. (2014). Education and human capital. I J.N. Larsen & G. Fondahl (Red.), *Arctic Human Development Report* (s. 349–400). Norden.
- Jean-Louis, M. (2019). *Making Ontario Canada's leader in online learning in secondary schools*. State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada. <https://k12sotn.ca/papers/making-ontario-canadas-leader-in-online-learning-in-secondary-schools/>
- Koole, M. & Squires, V. (2021). The education system of Canada: ICT and STEM balancing economics with social justice. I S. Jornitz & M. Parreira do Amaral (Red.), *The education systems of the Americas, global education systems* (s. 1–20). Springer Link. https://www.researchgate.net/publication/349821358_The_Education_System_of_Canada_ICT_and_STEM_Balancing_Economics_with_Social_Justice
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Høringsnotat. Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. LOV-2023-06-09-30. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>

- Laiti, O. K. & Frangou, S.-M. (2019). Social aspects of learning: Sámi people in the circum-polar North. *International Journal of Multicultural Education*, 21(1), 5–21. <https://doi.org/10.18251/ijme.v21i1.1728>
- Lillevik, R. (2023). *Organizing distance learning in the North; Analysing Canadian K-12 policies for distance learning* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet, NVA]. <https://nva.sikt.no/registration/0198cc7a9244-8e10488f-477f-448e-a294-81936a9f0519>
- Mulcahy, D., Barbour, K.M. & Lahiri, M. (2016). The straight truth about online learning in the Straits: An investigation into the nature of education in a rural and remote region of Newfoundland and Labrador. *Australian and International Journal of Rural Education*, 26(1), 27–41. <https://doi.org/10.47381/aijre.v26i1.4>
- Munthe, E., Erstad, O., Bergsten Njá, M., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S. & Bergill Hagen, S. (2022). *Digitalisering i grunnsopplæring; kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov*. Kunnskapssenter for utdanning. Universitetet i Stavanger. https://www.uis.no/sites/default/files/2022-12/13767200%20Rapport%20GrunDig_0.pdf
- Palahicky, S. (2022). *K-12 online learning: Ministry update* [Sammendrag presentasjon]. Ministry of Education and Childcare, the Government of British Columbia. https://static.sched.com/hosted_files/dlsympoct22/e2/DL%20Symposium%20-October%2020%20Ministry%20Update%20Presentation.pdf
- People for Education. (2022, 14. februar). *Major changes coming to online learning in Ontario*. People for Education. <https://peopleforeducation.ca/our-work/major-changes-coming-to-online-learning-in-ontario/>
- Pratt, K. (2018). K-12 online and blended learning in Aotearoa New Zealand. I R. E. Ferdig & K. Kennedy (Red.), *Handbook of research on K-12 online and blending learning* (2. utg., s. 617–630). ETC Press. [Handbook-of-research-on-K-12-online-and-blended-learning-2nd-ed.pdf](https://www.researchgate.net/publication/326698027_Research_on_class_size_in_online_K-12_learning)
- Prop. 145 L (2020–2021). *Endringer i opplæringslova, friskulelova og barnehagelova (behandling av personopplysninger, fjernundervisning o.a.)*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-145-l-20202021/id2842962/?ch=1>
- Prop. 57 L (2022–2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. *Educational Technology, Research and Development*, 49 (2), 57–67.
- Saqlain, N. (2016). The development of virtual schooling in Newfoundland and Labrador. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17, 68–86. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156711>
- STF. (November 2022, 2022). *STF Urges consultation, transparency on provincial distance learning crown*. Saskatchewan Teachers' Federation. <https://www.stf.sk.ca/about-stf/news/stf-urges-consultation-transparency-provincial-distance-learning-crown/>
- Zhang, Y., Liu, H., & Lin, C.-H. (2018). Research on Class Size in K-12 Online Learning. I R. E. Ferdig, & K. Kennedy (Red.). *Handbook of research on K-12 online and blending learning* (2. utg. s. 273–283). Carnegie Mellon University: ETC Press. https://www.researchgate.net/publication/326698027_Research_on_class_size_in_online_K-12_learning

Del 2

Sted og identitet

