Pedagogiska Institutionen, 2025

Den (o)kontrollerade fjärrundervisningen

Rekontextualiseringens betydelse för det dynamiska förhållandet mellan policyreglering och realiserad undervisning på grundskole- och gymnasienivå

Simon Skog

UMEÅ UNIVERSITET

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)
ISBN: 978-91-8070-823-4 (print)
ISBN: 978-91-8070-824-1 (pdf)
ISSN: 0281-6768, 2004-8890 (print), 2004-8661 (online)
Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet nr 138
Umeå Studies in the educational sciences nr 84
Omslagsbild genererad med AI, därefter manipulerad av Kent Löfgren baserat på författarens instruktioner.
Elektronisk version tillgänglig på: http://umu.diva-portal.org/
Tryckt av: Scandinavian Print Group, Skarpnäck, 2025

Tillägnad min familj.

"There is nothing I rather do, than doin nothing with you"

Innehållsförteckning

Summary in English ..... **iv**

Sammanfattning på svenska ..... **vi**

Lista över inkluderade artiklar ..... **viii**

Förord ..... **ix**

1. Introduktion **1**
Syfte och frågeställningar 4

2. Den historiska framväxten av fjärrundervisning **6**
Fjärrundervisning i internationell kontext 6
Fjärrundervisning i svensk kontext 9

3. Tidigare forskning **12**
Förändrade förutsättningar för undervisning 12
Fjärrläraren och undervisningspraktiken 13
Handledarens roll 16
Organisatoriska förutsättningar 20
Summering 21

4. Teoretiska utgångspunkter **23**
Basil Bernsteins teoretiska ramverk 23
Pedagogiska koder, synlig och osynlig pedagogik *24*
Den pedagogiska transformationsanordningen *28*
Ramfaktorteoretiskt tänkande 31

5. Forskningsdesign och metoder **34**
Forskningsdesign 34
En kvalitativ forskningsansats *36*
Studieobjekt, urval och genomförande 37
Semistrukturerade intervjuer *38*
Deltagande observationer *39*
Klassrumsobservationer *40*
Insamling av dokument *41*
Analys 42
Etik och etiska överväganden 43
Studiens tillförlitlighet, giltighet och metoder 46

6. Resultat och forskningsprocess 50
Artikel 1 50
Processreflektion *52*
Artikel 2 52
Processreflektion *54*
Artikel 3 54
Processreflektion *55*
Artikel 4 56
Processreflektion *57*

7. Analys och diskussion 58
Policyreglering för kontroll av undervisningspraktiken 58
Kontrollen över de pedagogiska processerna 64
Slutsatser och implikationer 68
Avslutande reflektioner och fortsatt forskning 74

Referenser 76

Bilagor 93
Bilaga 1. Intervjuguide – regionala tjänstemän 93
Bilaga 2. Intervjuguide – fjärrlärare 94
Bilaga 3. Intervjuguide – handledare 95
Bilaga 4. Intervjuguide – skolledare 96
Bilaga 5. Missivbrev – deltagare 97
Bilaga 6. Missivbrev – vårdnadshavare 99
Bilaga 7. Missivbrev – rektor 102
Bilaga 8. Missivbrev – bilaga till förfrågan om deltagande via mejl 104
Bilaga 9. Text för mejlförfrågan till respondenter 105
Bilaga 10. Lista över insamlade dokument 106

Figurförteckning

Figur 1. Pedagogisk kod (Bernstein, 2000) 26
Figur 2. Pedagogisk kod i fjärrundervisning från artikel 4 28
Figur 3. Den pedagogiska transformationsanordningen (Bernstein, 2000)..... 29
Figur 4. Ramfaktorteoretisk analysmodell (Gustafsson, 1994) 32
Figur 5. Den didaktiska triangeln och den didaktiska pyramiden i artikel 1.....51
Figur 6. Den pedagogiska transformationsanordningen baserat på resultatet i avhandlingen 63
Figur 7. Den didaktiska pyramiden med rekontextualisering och ramar inkluderande..... 67

Tabellförteckning

Tabell 1. Ramfaktorer i fjärrundervisning baserat på artikel 3 33
Tabell 2. Översikt av delstudier i avhandlingen..... 35
Tabell 3. Intervjuer 39
Tabell 4. Observationer och informella samtal 40
Tabell 5. Insamling av dokument 42

Summary in English

Since 2015, students at K–12 levels have been able to acquire knowledge, skills, and values through remote teaching in Sweden. This pedagogic practice has become increasingly common in a short period as it offers solutions to regional and local challenges such as long distances, availability of qualified teachers, and equitable access to education. Students can receive teaching at their schools from a remote teacher via information and communication technology (ICT) in certain subjects and to a certain extent. Additionally, a facilitator is involved to provide various forms of support to both the remote teacher and the students.

Against this background, the aim of the thesis is to analyze and understand K-12 remote teaching as a knowledge- and culture-reproducing pedagogic practice in Sweden. The more specific aim is to analyze the recontextualization of the pedagogic practice at the meso level and its connection to policy regulation at the macro level and the realized teaching at the micro level. Two research questions have guided the study: (1) What does the recontextualization of K-12 remote teaching entail for policy regulation and the realization of the pedagogic practice? (2) What does the recontextualization entail for realized teaching in K–12 remote teaching? The aim and research questions are addressed through analyses made possible by Basil Bernstein's theoretical framework as well as frame factor theory. Key concepts in the thesis include recontextualization, pedagogical discourse, pedagogic code, and frame factors.

The results of the sub-studies are presented in four articles. The first two focus on RQ1 and explore how policy regulation both influences and is influenced by the teaching practices realized in remote education. The latter two focus on RQ2 and examine the relationship between recontextualization and the knowledge- and culture-reproducing forms of realized teaching. Data in the thesis is generated from semi-structured interviews (N=29), observations (32 hours), informal conversations (3 hours), policy documents (N=25), and news articles (N=116). Respondents include remote teachers, facilitators, regional officials, and school leaders.

In summary, the overall results of the thesis reveal a discrepancy between the ambition to ensure educational and pedagogical quality in remote teaching through current policy regulation and the factors that most strongly influence pedagogical processes in realized teaching. One conclusion is that, at the macro level, strong control is exercised through policy

regulation, while the pedagogic practice is realized in diverse ways due to local educational and pedagogical needs. Above all, it is the remote teacher, in collaboration with the facilitator, who shapes the pedagogical processes within the possibilities and limitations imposed by the format of remote teaching and other frame factors. In the teaching situation, the control over the pedagogic interaction shifts somewhat to the students due to the format and implementation of the pedagogic practice. Students must therefore adapt to a dedicated Didaktik of remote teaching, requiring them to take a little more responsibility for their own knowledge acquisition. Another conclusion is that existing policy regulation is partly misdirected. It places a heavy administrative burden on schools conducting remote teaching, while the size of the student group does not need to be reported, and the regulations are vague regarding the qualifications required for the crucial role of the facilitator.

Keywords: Bernstein, education steering, frame factors, policy regulation, remote teaching,

Sammanfattning på svenska

Sedan 2015 kan kunskaper, färdigheter och värderingar förvärvas av elever på grundskole- och gymnasienivå via fjärrundervisning i Sverige. Undervisningspraktiken har på kort tid blivit allt mer förekommande, genom att den kommit att utgöra en lösning på regionala och lokala utmaningar som exempelvis stora avstånd, att tillhandahålla behöriga lärare och ett likvärdigt utbildningsutbud. Eleverna som befinner sig på sin skolenhet kan få undervisning av en fjärrlärare via informations- och kommunikationsteknik (IKT) i vissa ämnen och i viss omfattning. Vidare finns en handledare för att tillhandahålla olika slags stöd åt fjärrläraren och eleverna.

Mot denna bakgrund är syftet med avhandlingen att analysera och förstå fjärrundervisning som en kunskaps- och kulturreproducerande undervisningspraktik på grundskole- och gymnasienivå i Sverige. Det mer specifika syftet handlar om att analysera och förstå rekontextualiseringen av fjärrundervisning på mesonivå och dess relation till policyregleringen på makronivå och genomförandet av undervisningen på mikronivå. Två frågeställningar är vägledande: (1) Vilken betydelse har rekontextualiseringen av fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå i Sverige för policyreglering och realiserad undervisningspraktik? (2) Vilken betydelse har rekontextualiseringen för de pedagogiska processerna i realiserad undervisning i fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå i Sverige? Syfte och frågeställningar besvaras genom analyser möjliggjorda av Basil Bernsteins teoretiska ramverk och ramfaktorteoretiskt tänkande. Centrala begrepp i avhandlingen är rekontextualisering, pedagogisk diskurs, pedagogisk kod, samt ramfaktorer.

Resultatet av delstudierna i avhandlingen är rapporterat i fyra artiklar. De två första riktar sig mot FF1 och berör hur policyregleringen både påverkar och påverkas av den undervisningspraktik som realiseras i fjärrundervisning. De två senare riktar sig mot FF2 och berör relationen mellan rekontextualiseringen och de kunskaps- och kulturreproducerande formerna i realiserad undervisning. Data i avhandlingen är genererade av semistrukturerade intervjuer (N=29), observationer (32 tim), informella samtal (3 tim), policydokument (N=25) och nyhetsartiklar (N=116).

Respondenterna utgörs av fjärrlärare, handledare, regionala tjänstemän, och skolledare.

Sammanfattningsvis visar resultatet i avhandlingen på att det råder en diskrepans mellan ambitionen att garantera utbildnings- och undervisningskvalitet i fjärrundervisning genom rådande policyreglering och de faktorer som har mest påverkan på de pedagogiska processerna i realiserad undervisning. En slutsats handlar om att på makronivå utövas en stark kontroll genom policyregleringen, samtidigt som undervisningspraktiken realiseras på flera olika vis i relation till mer lokala utbildnings- och undervisningsbehov. Framför allt är det fjärrläraren i sitt samarbete med handledaren som påverkar de pedagogiska processerna i realiserad undervisning inom ramen för de möjligheter och begräsningar formatet på undervisningspraktiken och andra ramfaktorer för med sig. I undervisningssituationen förskjuts kontrollen över den pedagogiska interaktionen något till eleverna på grund av formatet och genomförandet av undervisningspraktiken. Eleverna måste därför anpassa sig till en dedikerad didaktik för fjärrundervisning, vilket kräver att de tar lite mer ansvar för sin egen kunskapsinhämtning.

En annan slutsats är att den befintlig policyregleringen delvis är missriktad. Detta för med sig en stor administrativ börda för skolor som är i behov av att bedriva fjärrundervisning, samtidigt som elevgruppens storlek inte behöver redovisas och policyregleringen är vag angående den lämplighet som behövs för den betydelsefulla rollen som handledare.

Nyckelord: Bernstein, fjärrundervisning, policyreglering, ramfaktorer, utbildningsstyrning

Lista över inkluderade artiklar

Artikel 1

Skog, S. (2022). A Theoretical Framework for Synchronous Remote Teaching? Reshaping the pedagogical triangle. *Journal of Digital Social Research*, *4*(2), 86–97.

Artikel 2

Skog, S. (under granskning). Between pedagogical quality and educational needs – a Bernsteinian analysis of K-12 remote teaching policy regulation.

Artikel 3

Skog, S., Pettersson, F., & From, J. (2024). Facilitating learning and interaction in K-12 remote teaching contexts. *Education and Information Technologies, 29*(13), 17415–17432.

Artikel 4

Skog, S. (2025). Modalities of pedagogic practice in K-12 remote teaching contexts – a Bernsteinian analysis. *Education Inquiry*, 1–19.

Författardeklaration för artikel 3:

Idén och den övergripande utformningen av studien utvecklades tillsammans av författarna. All data till studien samlades in av mig, som också genomförde en första databearbetning. Studiens teoretiska ramverk utvecklades gemensamt. Analysarbetet utfördes i huvudsak av mig, men diskuterades kontinuerligt med medförfattarna. Jag skrev ett första utkast till artikelmanuset, som sedan diskuterades och reviderades gemensamt. Den slutliga versionen av artikeln färdigställdes av Pettersson och mig.

Artiklarna är publicerade i avhandlingen som Open Access.

Förord

Nu är den klar, min avhandling i pedagogik. Från att forskarutbildningen började i augusti 2020 till disputationen i november 2025 har exakt 1929 dagar gått. Vissa dagar har känts korta, andra långa, vissa dagar har känts tråkiga, andra spännande. Alla dagar har dock på olika vis bidragit till färdigställandet av avhandlingen. Dagar av läsande, grubblande, skrivande, analyserande, ifrågasättande, insikter och eskapism. Jag kan även konstatera att av de studieobjekt som pedagogik som vetenskap relateras till har utbildning och undervisning behandlats i avhandlingsprojektet, medan bildning och människoblivande har erfarits under processen. Jag är idag en annan och mer bildad människa än när jag började skriva avhandlingen. Möten med olika människor och deras uppfattningar och kommentarer, brottningskamper med olika teoretiska perspektiv, djupare förståelse av pedagogiska kunskaps- och studieobjekt och mycket annat har varit inslag i den formande processen. Ja, se bara vilka akademiska ord jag lärt mig!

Även om en avhandling skrivs på egen hand, skrivs den samtidigt i ett sammanhang utan vilket den inte hade kunnat skrivas. Jag vill därmed rikta ett stort tack till Pedagogiska institutionen som varit min arbetsplats under forskarutbildningen. Raden av kollegor som på olika vis stöttat och hejat på längs vägen är för lång att jag ska kunna nämna alla. Ett särskilt tack vill jag dock rikta till några i personalen.

Först vill jag tacka mina handledare Jörgen From och Fanny Pettersson. Ni har utgjort en fantastisk duo som vetat precis vad jag behövt i forskarprocessens olika faser. Tack för all tid, muntliga och skriftliga kommentarer, tålamod, tröst och uppmuntran! Ni har sannerligen hjälpt mig att nå längre än vad jag kunnat föreställa mig. Det vill säga, tack att ni utmanat mig och inte nöjt er med ”det duger”!

Tack till Josef Fahlén som lett seminariegrupp doktorandårgång-2020. Tack för tydliga, raka och konstruktiva kommentar på mina texter. Tack till Martin, Maria, Josefin, Anna och Amelie som ingått i seminariegruppen – era kommentarer och ert stöd har också varit väldigt hjälpsamt och uppskattat.

Tack till Ola J. Lindberg för tydliggörande läsning som opponent vid mittseminariet. Det hjälpte mig att separera mitt kunskaps- och studieobjekt från varandra och fick mig att inse behovet av ett större teoretiskt ramverk. Dessutom, tack för att din dörr alltid varit öppen när jag haft teoretiska och analytiska funderingar. Tack till Jimmy Jaldemark och Christina Segerholm för noggrann läsning – både innehållsmässig och språklig – när ni var opponenter vid slutseminariet. Den finjusterade riktningen gav en rejäl skjuts mot mål!

Tack Kent Löfgren som hjälpt till med omslaget och figurerna. Tack att du avdramatiserat vad ett avhandlingsprojekt innebär samtidigt som du gett goda råd och råg i ryggen! Tack Josef S för goda teoretiska råd! Tack Tord-Göran och Monika för att ni också använde Bernsteins teori – era avhandlingar kan jag nästan utantill! Tack till Gunilla för ett gott mentorskap för den del av min tjänst som handlat om undervisning – inga frågor har varit för små att besvara! Tack till administration och studierektorer som också stöttat mig som universitetslärare! Tack till beach-gänget som fått mig på andra tankar – åtminstone på tisdagar mellan klockan 11 och 12!

Tack till *Forskarskolan för utbildningsvetenskap* (FU) vid Umeå universitet. Tack Björn, Carina och Kirk för samordning, tillhandahållandet av intressanta kurser och spännande internationalisering! Tack till FU-doktoranderna årgång 2020 för berikande samtal och gemenskap. Tack till forskarskolan *UpGrade* till vilken jag varit affilierad. Tack till Anders som alltid välkomnat mig till symposier och hejat på längs vägen!

Tack till mina föräldrar för att ni alltid funnits där, och uppmuntrat att studera vidare! Tack till bror Daniel för att du tittat in på kontoret vid jämna mellanrum och hejat på! Tack bror Andreas för stöttande och inspirerande samtal!

Slutligen, tack till min älskade familj – min fru Helena och mina döttrar Filippa, Juliah och Emilia. Tack för att ni tålmodigt lyssnat på mina utläggningar av mångahanda slag och att ni stöttat i svackor och delat min glädje när milstolpar passerats. Avhandlingen är av obetydligt värde i jämförelse med er närvaro i mitt liv!

Umeå, oktober 2025 / Simon

1. Introduktion

"The beginning is the most important part of the work" – Platon

Skola och utbildning är ett ständigt återkommande inslag i samhällsdebatten (Ball, 2021). En anledning till det är att debatten ytterst handlar om vilka kunskaper och färdigheter som ska överföras och förvärvas i den undervisning som sker i skolan (Ball, 2021; Bernstein, 2000; Lindensjö & Lundgren, 2014). Vilka dessa kunskaper och färdigheter är regleras i styrdokument relaterade till skolan, exempelvis Skollag, ämnes- och läroplaner, i vilka det dessutom uttrycks vilka normer och värderingar som ska överföras och förvärvas genom den pedagogiska verksamheten. Utbildning inbegriper således både en kunskaps- *och* kulturreproduktion. På ett plan relaterar det förstnämnda till innehållsrelaterade aspekter och det sistnämnda till föreskrivna normer och värderingar. På ett annat plan handlar det om att skolan är en del av samhället, vars strukturer reproduceras genom den pedagogiska verksamheten i skolan. I detta samverkar kunskaps- och kulturreproduktionen i formandet av hur eleverna uppfattar verkligheten (Bernstein, 2000), något som ibland refereras till som den dolda läroplanen (Broady, 1981).

De pedagogiska processerna vid undervisning genom vilka reproduktionen sker, villkoras vidare av formatet på undervisningspraktiken ifråga, som också regleras i de styrdokument som reglerar formerna för genomförandet av undervisningen utöver ämnenas innehållsmässiga karaktär (Bernstein, 1990, 2000; Bernstein & Lundgren, 1983; Uljens, 2024). Därmed handlar samhällsdebatten om skola och utbildning inte endast om de synliga uttrycken för olika undervisningspraktiker utan även om bakomliggande och mer dolda aspekter kopplade till reproduktion. Dessa handlar om makten över policyregleringen i syfte att försöka kontrollera de pedagogiska processerna i undervisningen och i förlängningen deras utfall i fråga om kunskaps- och kulturreproduktion.

Den reproduktion som är ett utfall av den undervisning som sker i skolan är dock svår att kontrollera eftersom det råder en fortlöpande kamp om utformningen av policyreglering och dess tolkning och utfall kopplat till organisering och implementering (Bernstein, 2000; Lindensjö & Lundgren, 2014). Därtill villkoras formerna för undervisningen inte endast av

formatet på undervisningspraktiken i fråga utan även av olika ramfaktorer som skapar möjligheter och begräsningar för genomförandet av undervisningen (Dahllöf, 1999; Lindensjö & Lundgren, 2014; Lundgren, 1979).

Dessa frågor och processer som jag idag förstår relaterar till den reproduktion som sker genom skolans olika undervisningspraktiker, är något som jag under mina 15 år som gymnasielärare funderat över. Min egen undervisning har främst varit förlagd till vuxenutbildning där formatet handlat om asynkrona distanskurser på gymnasienivå. Funderingarna har berört både innehållsrelaterade aspekter och värderingar i relation till möjligheter och begränsningar i genomförandet av undervisningen. När jag sedan erhöll min doktorandtjänst med inriktning på *praktiknära forskning och fjärrundervisning* tog jag med mig dessa funderingar och de har kommit att forma mitt forskningsintresse.

Fjärrundervisning har sedan 2015 varit en godkänd undervisningspraktik på grundskole- och gymnasienivå i Sverige. Den policyreglering som omgärdar undervisningspraktiken föreskriver en interaktiv och synkron undervisning som genomförs med hjälp av informations- och kommunikationsteknik (IKT), vilket medför att fjärrlärare och elever är rumsligt åtskilda. Eleverna ska befinna sig i en lokal som disponeras av deras skolenhet och en handledare måste finnas till hands för att ge lärare och elever praktiskt stöd av olika slag i samband med undervisningens genomförande (SFS 2010:800).

Att notera är att fjärrundervisning innan 2015 endast har varit förbehållen vuxenutbildning och högre studier i svensk kontext. De pedagogiska processerna i denna slags undervisningspraktik har inte ansetts kunna hålla tillräckligt god kvalitet för undervisning på grundskole- och gymnasienivå (Skolverket, 2008). Formeringen av policyregleringen i samband med legitimeringen av fjärrundervisning 2015 kan därför ses som ett sätt att försöka påverka kvaliteten på de pedagogiska processerna i den undervisning som realiseras. Annorlunda uttryckt syftar policyregleringen till att fjärrundervisning ska tillhandahålla samma kvalitet på de kunskaps- och kulturreproducerande former för undervisning som i traditionellt genomförd undervisning där lärare och elever befinner sig i samma fysiska (klass)rum.

Till skillnad från i Sverige har fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå i internationella kontexter förekommit sedan 1990-talet. Främst i USA, Kanada, Australien och Kina har fjärrundervisning tidigt blivit etablerad och vuxit snabbt i omfattning eftersom den har bidragit till en mer tillgänglig och likvärdig utbildning (Barbour, 2018a; Barbour & Hodges, 2025; Downes m.fl., 2020; LaBonte & Barbour, 2018). Idag genomförs fjärrundervisning på olika sätt och kan handla om allt från hela utbildningsprogram till enskilda kurser som kan innefatta både synkront och asynkront format beroende på vad policyregleringen tillåter (Barbour, 2017; Clark & Barbour, 2023; Moore, 2014).

Även i svensk kontext har fjärrundervisning på kort tid blivit etablerad trots att den är begränsad till att handla om ett visst antal lektioner varje vecka i utvalda ämnen, så kallad komplementär fjärrundervisning (Barbour, 2018b). Under 2021 rapporterade Skolinspektionen att ungefär 150 skolor bedrivit fjärrundervisning, medan det 2024 handlade om ungefär 700 skolor – en ökning med cirka 350 procent (Skolinspektionen, 2025-01-16, personlig kommunikation). Detta innebär ett stadigt ökande antal elever läser något ämne via fjärrundervisning varje läsår och att allt fler lärare och handledare involveras i fjärrundervisning.

Tidigare forskning är samstämmig angående att fjärrundervisning, oavsett format, innebär andra förutsättningar för de involverade jämfört med i traditionell undervisning – något som därmed också innebär en skillnad i fråga om förutsättningarna för att främja de pedagogiska processerna i undervisningen (Arnesen m.fl., 2019; Grammens m.fl., 2022; Rehn m.fl., 2018). Det som lyfts fram i flera studier är att lärarens roll förändras som en följd av den fysiska separationen till eleverna, något som ställer krav på en rad kompetenser hos läraren för att främja pedagogisk interaktion i ett nätbaserad undervisningssammanhang (Borup & Stimson, 2019; Grammens m.fl., 2022; Raes m.fl., 2020; Rehn m.fl., 2018). Forskare pekar dessutom på att organisatoriska förutsättningar och involveringen av en handledare på olika sätt är av betydelse för undervisningens genomförande (Borup, 2018; Borup & Stimson, 2019; Pettersson, 2018). De empiriska uttryck som lyfts fram i dessa studier pekar på att fjärrundervisning för med sig andra kunskaps- och kulturreproducerande former för undervisning.

Även i svensk kontext har allt fler forskare undersökt skilda empiriska uttryck av fjärrundervisning. Exempelvis har aspekter av fjärrlärarens roll utforskats (Hilli & Åkerfeldt, 2022; Pettersson & Olofsson, 2019; Åkerfeldt m.fl., 2022), och likaså handledarens roll (Siljebo & Pettersson, 2022; Åkerfeldt m.fl., 2022) och elevernas perspektiv (Hrastinski m.fl., 2023; Lindfors & Pettersson, 2021; Pettersson & Lindfors, 2024). Sammantaget har forskarna dock endast börjat att skrapa på ytan på fjärrundervisning i svensk kontext, och kunskapen om vad fjärrundervisning innebär för de pedagogiska processerna i den undervisning som genomförs är begränsad (Hilli & Åkerfeldt, 2022; Pettersson & Lindfors, 2024; Åkerfeldt m.fl., 2022).

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang och redogörelser riktas fokus i denna avhandling mot fjärrundervisning som en kunskaps- och kulturreproducerande undervisningspraktik i Sverige. Detta har i avhandlingen undersökts med utgångpunkt i Basil Bernsteins teoretiska ramverk. Där är rekontextualisering ett centralt begrepp som i avhandlingen främst har använts för att analysera och förstå kampen över formeringen av policyregleringen av fjärrundervisning och kontrollen över den realiserade undervisningspraktiken. Angående de pedagogiska processerna i undervisningen används ytterligare begrepp från Bernsteins teoretiska ramverk, klassifikation och inramning, för att analysera de kunskaps- och kulturreproducerande formerna som framträder i realiserad undervisning.

Därtill har ramfaktorteoretiskt tänkande använts i avhandlingen, baserat på Ulf P. Lundgren. Detta för att analysera hur de kunskaps- och kulturreproducerande formerna för undervisning i fjärrundervisning villkoras av formatet på undervisningspraktiken och andra kontextuella ramfaktorer.

Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att analysera och förstå fjärrundervisning som en kunskaps- och kulturreproducerande undervisningspraktik på grundskole- och gymnasienivå i Sverige. Det mer specifika syftet handlar om att analysera och förstå rekontextualiseringen av fjärrundervisning på mesonivå och dess relation till policyregleringen på makronivå och genomförandet av undervisning på mikronivå.

Följande två frågeställningar har varit vägledande:

1. Vilken betydelse har rekontextualiseringen av fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå i Sverige för policyreglering och realiserad undervisningspraktik?

Frågeställningen handlar om rekontextualiseringen som en dynamisk process i vilken policyregleringen både påverkar och påverkas av den undervisningspraktik som realiseras i fjärrundervisning. Denna frågeställning besvaras framför allt av delstudie 1 och 2.

2. Vilken betydelse har rekontextualiseringen för de pedagogiska processerna i realiserad undervisning i fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå i Sverige?

Frågeställningen handlar om relationen mellan rekontextualiseringen och de kunskaps- och kulturreproducerande formerna för undervisning som framträder vid genomförande av fjärrundervisning. Denna frågeställning besvaras framför allt av delstudie 3 och 4.

2. Den historiska framväxten av fjärrundervisning

"Remote education doesn't isolate—it connects across borders, cultures, and time zones." – George Siemens

I detta kapitel tecknas en översiktlig bakgrund till den historiska framväxten av fjärrundervisning i internationell och svensk kontext. Kapitlet syftar till att ge en förståelse för framväxten och etableringen av undervisningspraktiken på grundskole- och gymnasienivå. Fjärrundervisning kan gå under en rad olika benämningar. Historiskt har det handlat om *distansundervisning*, som idag utgör ett paraplybegrepp för alla undervisningspraktiker där den gemensamma nämnaren är den fysiska separationen mellan lärare och elev(er). Under 1990-talet växte *nätbaserad undervisning* (online learning) fram som benämning där den gemensamma nämnaren är att digital teknik används vid undervisningen utöver den fysiska separationen (Barbour, 2020; Schwirzke m.fl., 2018). Jag har trots detta valt att använda fjärrundervisning som överordnad benämning för att genomgående använda en enhetlig sådan.

Fjärrundervisning i internationell kontext

Fjärrundervisning som undervisningspraktik har en lång historia (Barbour, 2014; Jaldemark, 2011; Moore, 2014) där dess praktiska genomförande har förändrats i och med de nya möjligheter som informations- och kommunikationsteknik fört med sig (Anderson & Garrison, 1999). Ett avgörande steg i den utvecklingen var Gutenbergs tryckpress som gjorde det möjligt att på 1500-talet i snabbare takt kopiera information och därtill i större upplagor. Det allmänna postväsendet är ett annat steg som möjliggjorde kommunikation över större avstånd och som enligt Jaldemark (2011) utmanade den fysiska bundenheten i undervisningen där kommunikation mellan lärare och elev bygger på en muntlig praktik.

Detta låg till grund för den fjärrundervisning som praktiskt handlade om korrespondensundervisning och som utvecklades under 1800-talet (Agostinelli Jr, 2019; Garrison, 1985; Jaldemark, 2011). Den handlade om att textbaserat undervisningsmaterial distribuerades via brev och innebar

en asynkron kommunikation och ett deltagande helt oberoende av tid och rum (Daniel, 1996; Garrison, 1985). Vid 1800-talets slut fanns det i England möjlighet att läsa hela utbildningsprogram via korrespondens och att få en examen (Moore & Kearsley, 2011). I svensk kontext etablerades korrespondensundervisning 1898 av Hermods (Gaddén, 1973; Holmberg, 2005).

Under början 1900-talet utvecklades radio- och televisionsteknik vilket förde med sig nya möjligheter för fjärrundervisning (Agostinelli Jr, 2019; Moore, 2014). Den nya tekniken gjorde att fjärrundervisning enklare kunde erbjudas till allt fler elever genom att den möjliggjorde dels en en-till-många-kommunikation, dels en snabbare kommunikation även om det fortfarande handlade om asynkron sådan. På grundskole- och gymnasienivå förekom fjärrundervisning 1910 i USA där gymnasieelever i vissa delstater kunde läsa en rad kurser via fjärrundervisning (Barbour, 2013; Clark, 2013). Även i Kanada, Nya Zealand och i Australien förekom fjärrundervisning för gymnasieelever på 1920- och 1930-talet (Barbour, 2018a; Watson & Murin, 2014), och likaså i svensk kontext i Hermods regi även om det rörde sig om en betydligt mindre utsträckning (Gaddén, 1973).

Nästa utvecklingssteg var utvecklingen av digital teknik vilket innebar att datoriserade nätverk på 1970- och 1980-talet kunde möjliggöra asynkron interaktion mellan såväl lärare–elev som elev-elev (Bates, 2005; Garrison, 1985; Kirschner m.fl., 1999; Moore & Kearsley, 2011). Under 1990-talet kom denna slags fjärrundervisning, även kallad nätbaserad utbildning, att bli alltmer förekommande i och med tillgången av Internet på alla utbildningsnivåer (Barbour, 2017; O'Reilly, 2007; Olofsson m.fl., 2015). Den mer allmänna förekomsten och etableringen av Internet och digital teknik på 1990-talet gjorde att enstaka kurser, och inte långt senare, hela utbildningsprogram på grundskole- och gymnasienivå kunde erbjudas via virtuella skolor i USA (Barbour & Reeves, 2009). Fram till millennieskiftet handlade det främst om asynkron kommunikation men därefter började synkron kommunikation att bli mer förekommande (Martin m.fl., 2017; Rice, 2006).

Den etablering av fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå som följt sedan kan förstås utifrån att den digitala tekniken dels effektiviserade distributionen av undervisning, dels skapade nya förutsättningar

för pedagogisk interaktion i fjärrundervisning (Farmer & West, 2019; Martin m.fl., 2017; Martin m.fl., 2023). Detta möjliggjorde även synkron lärare-elevinteraktion vilket i viss mån kunde kompensera den fysiska distansen och minska måttet av den självständighet som elever behöver i fjärrundervisning (Moore, 1993, 2018; Saba & Shearer, 1994). Detta skapade enligt Moore & Kearsley (2011) nya förutsättningar i fjärrundervisning för en mer kvalitativ elev-ämnesinnehållinteraktion eftersom läraren i en synkron kommunikation har möjlighet att presentera och förklara ämnesinnehållet på ett mer flexibelt sätt i relation till elevernas uttryckta behov. Dessutom kunde elev-elevinteraktionen vara synkron, vilket också skapade andra förutsättningar för eleverna att bearbeta ämnesinnehållet jämfört med i asynkron fjärrundervisning (Moore & Kearsley, 2011).

De ökade möjligheterna till olika slags interaktion framstår som ett incitament till varför policyreglering i olika internationella kontexter började tillåta fjärrundervisning med allt färre begränsningar på grundskole- och gymnasienivå (Barbour, 2019; Clark & Barbour, 2023; Schwirzke m.fl., 2018). Idag kan undervisningspraktiken omfatta allt från enstaka kurser till hela utbildningsprogram på deltid eller heltid, och formatet för interaktionen kan vara synkront, asynkront eller en hybrid (Barbour, 2018a; Johnson m.fl., 2023; Martin m.fl., 2023).

Detta kan förklara att undervisningspraktiken snabbt ökade i användning, framförallt i USA som varit ett föregångsland för fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå (Arnesen m.fl., 2019; Barbour, 2014). Även i exempelvis Kanada, Australien, Nya Zealand och Kina har liknande utvecklingsförlopp ägt rum (Barbour & Bennett, 2013; LaBonte & Barbour, 2018; Wang, 2009). Setzer och Lewis (2005) rapporterade att under läsåret 2002–2003 hade nästan en tredjedel av de offentliga skoldistrikten i USA elever registrerade i nätbaserade kurser, och under läsåret 2005–2006 uppgick antalet inskrivna elever till 700 000 (Tucker, 2007). Den alltmer förekommande användningen av fjärrundervisning har sedan fortsatt, och 2011 var ungefär 4 000 000 elever på grundskole- och gymnasienivå involverade i någon slags fjärrundervisning, och 2016 handlade det om 8 000 000 elever (Barbour, 2018a, 2019). Ökningen har ytterligare förstärkts av Covid-19 pandemin, såväl i USA som runt om i världen (Bond, 2021; Golden m.fl., 2023; Johnson m.fl., 2023).

Fjärrundervisning i svensk kontext

Framväxten av fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå i svensk kontext har på många vis följt den internationella utvecklingen i fråga om drivkrafter (Siljebo & Pettersson, 2022; Pettersson & Hjelm, 2021). Från 1970-talet och framåt ökade urbaniseringen, vilket föranledde stängningar av grundskolor (Uba, 2015) och att behovet av behöriga lärare och likvärdig utbildning i glesbefolkade områden ökade (From m.fl., 2020; Stenman & Pettersson, 2020). Som en möjlig lösning på dessa samhälleliga utmaningar diskuterades under 1990-talet möjligheterna med asynkron fjärrundervisning (benämns som distansundervisning i Skollagen fram till 2015) på grundskole- och gymnasienivå för att hantera lärarbrist och långa avstånd mellan skolor (From & Pettersson, 2018; Pettersson & Olofsson, 2019; Pettersson, 2017).

I kölvattnet av propositionen *Gymnasieskola i utveckling - kvalitet och likvärdighet* (Prop. 1997/98:169) där asynkron fjärrundervisning beskrevs som en flexibel undervisningspraktik initierade regeringen 2000 försöksverksamheter på gymnasienivå. Syftet var att skapa möjligheter till fler praktiska erfarenheter av fjärrundervisning för att kunna utvärdera potentialen att med undervisningspraktiken bidra till en mer tillgänglig och likvärdig utbildning (SFS 2000:158). Den första omgången försöksverksamheter pågick fram till 2008 och under 2011 utfärdade regeringen ytterligare ett direktiv om att utreda de möjligheter och utmaningar som fjärrundervisning innebar (Dir. 2011:58). År 2011 aktualiserades även behovet av fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå ytterligare i och med att kravet på lärarlegitimation och nya behörighetsregler (SFS 2011:326) trädde ikraft. Detta förstärkte den redan tidigare svårigheten att rekrytera behöriga lärare och bedriva undervisning i framför allt mindre kommuner i glesbygden (From m.fl., 2020; Pettersson, 2017).

År 2014 lades propositionen *Möjligheter till fjärrundervisning* (prop. 2014/15:44) fram i vilken det föreslogs att fjärrundervisning skulle få utgöra en laglig undervisningspraktik på grundskole- och gymnasienivå, och att den skulle innebära synkron undervisning med hjälp av IKT där endast läraren hade möjlighet att inte befinna sig på en skolenhet. Detta förslag låg därmed till grund för formuleringarna vid förändringen av Skollagen (SFS 2015:194) och Skolförordningen (SFS 2015:193) som gjordes 2015. I och med detta blev fjärrundervisning en legaliserad undervisningspraktik

på grundskole- och gymnasienivå, vilket innebar ett upprätthållande av närhetsprincipen - att elever ska gå i skola i närheten av sitt hem (From m.fl., 2020; Pettersson, 2017). Det var dock ett avsteg från normen att undervisning på grundskole- och gymnasienivå ska bedrivas i en undervisningspraktik där lärare och elever befinner sig på samma fysiska plats i realtid, en norm som åtminstone varit implicit på gymnasienivå (From m.fl., 2020; Häll m.fl., 2007).

Initialt omfattade fjärrundervisning endast undervisning i moderna språk, modersmål, samiska i sameskolan och teckenspråk samt studiehandledning på modersmål och integrerad samisk undervisning. Mellan 2015 och 2022 initierade dock sittande regering olika omgångar av försöksverksamhet med fjärrundervisning i åldrar och/eller ämnen som inte var tillåtna i den initiala policyregleringen. Syftet var åter att genom dessa försöksverksamheter generera erfarenheter av fjärrundervisning, nu i ytterligare ämnen av olika karaktär och i lägre årskurser som kunde utvärderas. Vidare ville sittande regering få en större förståelse för möjligheten att i fjärrundervisning överföra de värderingar och normer som fanns uttryckta i skolans styrdokument, samt möjligheten att utvärdera utfallet av att tillåta fjärrundervisning på entreprenad mellan olika skolhuvudmän (se artikel 2).

De statliga offentliga utredningarna SOU 2016:12 och SOU 2017:44 samt regeringspropositionerna *Fjärrundervisning och entreprenad – nya möjligheter för undervisning och studiehandledning på modersmål* (Prop. 2015/16:173) och *Fjärrundervisning, distansundervisning och vissa frågor om entreprenad* (Prop. 2019/20:127) låg sedan till grund för förändringar i de initiala begränsningarna för fjärrundervisning i Skollagen (SFS 2010:800). Under 2020 infördes nya regler med avseende på omfattning, ämnen, åldrar och möjligheter att lägga ut fjärrundervisning på entreprenad (SFS 2020:605; SFS 2020:779). Dessa nya regler tillät fjärrundervisning i alla teoretiska ämnen från halvårsskiftet 2021, och från 2023 blev alla ämnen utom estetiska och praktiska ämnen tillåtna och det blev möjligt att lägga ut fjärrundervisningen på entreprenad till en annan kommunal huvudman (SFS 2023:654).

Utöver dessa regleringar finns även andra villkor att uppfylla och regler att förhålla sig till för skolhuvudmän som vill använda fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå. Till exempel får fjärrundervisning

genomföras tidigast från årskurs 4 under förutsättning att skolenheten har gruppstorlekar med färre än fem elever, eller när skolenheten inte lyckats rekrytera en behörig lärare trots upprepade ansträngningar. Vid sidan om dessa villkor får fjärrundervisning användas för enskilda elever om sociala och/eller medicinska skäl föreligger (SFS 2010:800). Användningen av fjärrundervisning måste även anmälas av huvudmannen för skolenheten till Skolinspektionen inför varje läsår, och den undervisningstid varje enskild elev har i fjärrundervisning måste rapporteras i efterhand. Vidare är undervisningstiden begränsad till 25 % i grundskolan och till 50 % på gymnasiet (SKOLFS 2020:227; SKOLFS 2021:28; SKOLFS 2023:113). Det finns även andra bestämmelser och undantag som till exempel att modersmål och samiska är tillåtet redan från årskurs 1 och att fjärrundervisning i modersmålsundervisning måste ske utanför ordinarie undervisningstid (SFS 2010:800).

Den snabba ökningen av användningen av fjärrundervisning i svensk kontext kan förstås mot att undervisningspraktiken kan ses som en lösning på samhällsutmaningen att tillhandahålla en likvärdig och tillgänglig utbildning genom behöriga lärare, en lösning som möjliggjorts av den ökade användningen av digital teknik i skolan (From m.fl., 2020; Ilomäki & Lakkala, 2020; Siljebo, 2023; Siljebo & Pettersson, 2022; Stenman & Pettersson, 2020). Även covid-19 pandemin har, likt i internationell kontexter (Bond, 2021; Masiello m.fl., 2023; Öjefors Stark & From, 2020), fungerat som en katalysator i fråga om etableringen av fjärrundervisning som undervisningspraktik. Detta har fört med sig att ett växande antal elever, lärare och handledare är involverade i fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå. Samtidigt har allt fler skolledare, administratörer och annan skolpersonal blivit involverande i att organisera och implementera undervisningspraktiken. Vad fjärrundervisning innebär för dessa olika aktörer står i fokus i nästa kapitel.

3. Tidigare forskning

”The difficulty in writing a literature review lies not in finding sources but in selecting the most relevant ones and synthesizing them into a cohesive argument” – Jonathan Swift

I det här kapitlet presenteras tidigare forskning i relation till syfte och frågeställningarna i avhandlingen. Den har valts utifrån kriteriet att den på olika vis bidragit med kunskap om fjärrundervisning med avseende på fjärrläraren, handledarens roll och organisatoriska förutsättningar för undervisningspraktiken. Kapitlet inleds med ett avsnitt som berör förändrade förutsättningar för undervisning och avslutas med en summering där kunskapsluckor identifieras baserat på den tidigare forskning som presenteras däremellan.

Förändrade förutsättningar för undervisning

Under de senaste decennierna har forskare påvisat att digital teknik har förändrat förutsättningarna för undervisningspraktiker på grundskole- och gymnasienivå, både med avseende på lärarens överföring av och elevernas förvärvande av kunskaper, färdigheter och värderingar (Aagaard & Lund, 2019; Fischer m.fl., 2020; Ilomäki & Lakkala, 2018; Selwyn m.fl., 2023; Willermark, 2021). Att integrera digital teknik i skolans pedagogiska verksamhet beskrivs som utmanande och något som kräver tid (Agélii Genlott m.fl., 2019; Shanks, 2020; Pettersson, 2018; Siljebo, 2023). Digital teknik har även ofta varit sammankopplade med förväntningar på ökad effektivitet och bättre resultat genom sin blotta närvaro eller inblandning i undervisningspraktiker (Facer & Selwyn, 2021; Player-Koro, 2019; Shanks, 2020).

Detta har enligt Barbour (2019) och Barbour och Hodges (2025) också varit gällande för fjärrundervisning, en undervisningspraktik som möjliggjorts av etablerandet av digital teknik i skolan (Barbour, 2018a, From m.fl., 2020; Siljebo & Pettersson, 2022). Studier om fjärrundervisning från sent 1990- och tidigt 2000-tal har till exempel betonat potentiella fördelar som blivit förgivettagna (Barbour, 2019; Barbour & Hodges, 2025; Rice, 2006). Arnesen m.fl. (2019), Barbour och Hodges (2024), och Cavanaugh m.fl. (2009) beskriver det som en övertro på kvaliteten i de

pedagogiska processerna och på såväl lärares som elevers beredskap i relation till de förändrade förutsättningarna för undervisningen.

Många forskare är samtidigt överens om att det kan ske kvalitativa pedagogiska processer i nätbaserad undervisning, men att undervisningspraktikens format alltid för med sig specifika förutsättningar som måste beaktas vid genomförande av undervisningen (Barbour & Hodges, 2025; Grammens m.fl., 2022; Hilli & Åkerfeldt, 2022; Johnson m.fl., 2023; Rehn m.fl., 2018; Åkerfeldt m.fl., 2022). Formatet för fjärrundervisning innebär alltid en fysisk separation mellan lärare och elever, även om elevernas geografiska placering kan variera – exempelvis mellan skola och hem – i internationell kontext. Genomförandet av undervisningen kan dessutom variera vad gäller mängden synkrona inslag samt i vilken utsträckning eleverna förväntas bedriva mer självständiga studier via en digital lärplattform (Barbour, 2019; Schwirzke m.fl., 2018).

Fjärrläraren och undervisningspraktiken

Tidigare forskning om fjärrläraren tenderar att vara normativ och i stor utsträckning fokusera på kompetenser i relation till de förutsättningar som den digitala tekniken för med sig för undervisningspraktiken. De kompetenser som lyfts fram anses behövas hos fjärrlärare för att främja pedagogiska processer i ett nätbaserat undervisningssammanhang (se exempelvis Barbour, 2019, Grammes m.fl., 2022; Martin m.fl., 2019; Rehn m.fl., 2018). Det handlar om *teknisk kompetens, allmändidaktisk kompetens, pedagogisk digital kompetens, social och relationell digital kompetens,* och *kommunikativ kompetens*. Dessa kompetenser kompletterar och tangerar delvis varandra (Grammens m.fl., 2022; Martin m.fl., 2017; Rehn m.fl., 2018).

Teknisk kompetens beskrivs i tidigare forskning som en förmåga att hantera och använda olika slags digital utrustning och verktyg. Konkret kan det handla om att navigera på en lärplattform, hantera videokonferenssystemet (ex. Zoom, Teams), använda digitala lärverktyg, och att stödja eleverna i deras teknikanvändning (Ames m.fl., 2021; Ilomäki & Lakkala, 2020; Kristensen & Bratteng, 2021; Moore-Adams m.fl., 2016; Rehn m.fl., 2018; Zhang m.fl., 2018). Mer specifikt kan det handla om att koordinera exempelvis handuppräckningsfunktion och olika kanaler för chattkommunikation, kameror och mikrofon, och samtidigt uppmärksamma elever

som interagerar samt engagera elever som inte interagerar av olika anledningar (De Jong m.fl., 2018; Hjalmarson, 2017; Martin m.fl., 2019; Phelps & Vlachopoulos, 2020; Stefaniak, 2021; Åkerfeldt m.fl., 2022). Detta kan förstås som att fjärrläraren också behöver ha administrativa förmågor i större utsträckning än i traditionell klassrumsundervisning (se Grammens m.fl., 2022).

Allmändidaktisk kompetens beskrivs i tidigare forskning som en förståelse av vilka didaktiska anpassningar som behöver göras när undervisningen sker i ett nätbaserat undervisningssammanhang. Konkreta exempel handlar om att i lektionsplaneringen utarbeta en för formatet anpassad lektionsstruktur i fråga om lärandeaktiviteter, samt att genom val av lämpliga digitala verktyg och en mix av aktiviteter tillgodose elevers individuella inlärningsbehov (Ames m.fl., 2021; Hilli & Åkerfeldt, 2022; Moore-Adams m.fl., 2016; Racheva, 2018; Rehn m.fl., 2018). Detta relaterar till fjärrlärarens förmåga att anpassa sin didaktik, och forskare betonar angående detta vikten av interaktivitet i relation till undervisningspraktikens format. Interaktivitet anses kunna bidra till att eleverna bibehåller ett fokus på undervisningsinnehållet och förhindrar att den digitala tekniken utgör en distraktion (Bergdahl m.fl., 2020; Tawfik m.fl., 2021).

Vidare betonas i tidigare forskning vikten av att läraren skapar förutsättningar för interaktion genom att utforma undervisningsmaterial och uppgifter som kräver att eleverna interagerar och ger respons, användningen av digitala grupprum, och val av digitala verktyg som kan främja interaktivitet (Ames m.fl., 2021; Bergdahl, 2022a; Racheva, 2018; Reinholz m.fl., 2020). Pedagogisk digital kompetens (eng. PDC), som delvis tangerar allmändidaktisk, beskrivs i tidigare forskning som förmågan att välja digitala verktyg och funktioner baserat på didaktiska grunder (Ames m.fl., 2021; From, 2017; Grammens m.fl., 2022). Kompetensen anses främja överföring och förvärvande av kunskap och konkreta exempel som lyfts fram är val av digitala lärverktyg för ett specifikt ämnesinnehåll, samt användandet av frågesporter eller realtidsundersökningar som kan generera data till återkopplings- och bedömningsunderlag (Ames m.fl., 2021; Hrastinski m.fl., 2023; Martin m.fl., 2019; Racheva, 2018; Stefaniak, 2021). Detta väcker frågor kring kopplingen mellan fjärrlärarens ämneskompetens och allmändidaktisk och pedagogisk digital kompetens, frågor som berörs av forskare i relation till dessa kompetenser.

I TPACK-modellen (eng. Technological Pedagogical Content Knowledge), utvecklad av Mishra och Koehler (2006), benämns denna sammansatta kompetens för teknisk pedagogisk kompetens (eng. TPK). Modellen integrerar teknisk och pedagogisk (allmändidaktisk) kompetens med ämneskompetens, vilket tillsammans utgör TPACK en akronym för teknisk-, pedagogisk-, ämnesmässig kompetens. TPACK har tidigare undersökts i relation till fjärrundervisning i studier av exempelvis Stenman och Pettersson (2020) och Al Massalmeh och Nilsson (2025).

Social och relationell digital kompetens beskrivs i tidigare forskning som förmågan att via digitala kommunikationskanaler (tex. video, chatt) bygga autentiska, positiva och starka relationer och att skapa engagemang och aktivt deltagande (Bergdahl & Hietajärvi, 2022; Lai, 2017; Nonthamand, 2020; Racheva, 2018; Wiklund-Engblom, 2018; Zhang m.fl., 2018). Betydelsen och behovet av kompetensen lyfts fram i relation till att undervisningens format anses kräva en hög grad av självständighet hos eleverna (Barbour & Clark, 2015; Moore, 2018; Moore & Kearsley, 2011; Pettersson & Lindfors, 2024) och till att fjärrläraren inte befinner sig i samma fysiska rum som eleverna (Bergdahl, 2022a, 2022b; Pettersson & Hjelm, 2020, 2021; Martin m.fl., 2019; Rehn m.fl., 2018). Det sistnämnda anses försvåra att odla en nära relation och att uppmuntra och vägleda eleverna (Lindfors & Pettersson, 2021; Raes m.fl., 2020; Åkerfeldt m.fl., 2022). Social och relationell digital kompetens anses i viss mån kunna kompensera detta genom främjandet av elevengagemang och skapandet av psykologisk trygghet hos eleverna – att de känner sig sedda och bekräftade och vågar dela med sig av sin egen livsvärld (Bergdahl & Hietajärvi, 2022; Grammens m.fl., 2022; Racheva, 2018; Stefaniak, 2021).

En angränsande kompetens är kommunikativ kompetens, som i tidigare forskning beskrivs som förmågan kunna använda gester, och att ge tydliga skriftliga och verbala instruktioner och förklaringar genom olika verbala och icke-verbala kommunikationskanaler (tex. mikrofon, kamera, chatt och digital whiteboard) (Kristensen & Bratteng, 2021; Martin m.fl., 2019; Moore-Adams m.fl., 2016; Nonthamand, 2020; Rehn m.fl. 2018).

Dessa olika kompetenser som i tidigare forskning beskrivs som betydelsefulla för fjärrläraren relaterar främst till att undervisningspraktiken är beroende av digital teknik, och lyfter fram frågan kring fjärrlärarnas beredskap att undervisa i en nätbaserad undervisningsmiljö. Det är en

fråga som berördes i den tidiga forskning inom fältet (Cavanaugh m.fl., 2009) men som åter aktualiserats i och med att omställningen till så kallad nöd-fjärrundervisning under covid-19 pandemin synliggjorde en bristande beredskap (Barbour m.fl., 2020; Barbour & Hodges, 2024; Eadens m.fl., 2022; Hodges m.fl., 2022).

Angående lärares beredskap diskuterar Eadens m.fl. (2022) att deras uppfattning om sin beredskap står i relation till längden på deras erfarenhet av att arbeta som lärare. Samtidigt identifierar både Trust and Whalen (2021) och Francom m.fl. (2021) bristande beredskap hos lärare att använda digital teknik för fjärrundervisning, där problematiken handlar om att använda och utvärdera tekniska verktyg på ett effektivt sätt. Trust and Whalen (2021) lyfter även fram att många lärare inte använder potentialen hos digital teknik eftersom de endast använder enstaka enkla digitala verktyg som substitut för analoga. Detta väcker misstanken om att de inte heller reflekterar över att anpassa sin planering till undervisningspraktikens format, istället försöker de överföra ett traditionellt arbetssätt till det nätbaserade undervisningssammanhanget – ytterligare ett nygammalt fenomen enligt Barbour och Hodges (2025).

Vidare, i USA som kontext, kopplar Barbour och Hodges (2024) och Hodges m.fl. (2022) lärarnas ofta bristande beredskap till brister i lärarutbildningen. Deras argument handlar om att lärarutbildningen inte tillhandahåller beredskap att undervisa i distans- och fjärrundervisning. De hänvisar till att lärarstudenterna inte tycks få möjlighet att utveckla de färdigheter och kompetenser som anses behövas i ett nätbaserat undervisningssammanhang. Därför föreslår de exempelvis att lärarutbildningsprogram behöver ge lärarstudenterna erfarenhet av att utforma och genomföra undervisning i distans- och fjärrundervisning. Denna problematik aktualiserar i sin tur vikten av lärarutbildares digitala kompetens, något som exempelvis Adnan m.fl. (2024), Arstorp (2023), Arstorp m.fl. (2024), Lindfors m.fl. (2021) och Norhagen m.fl. (2024) utforskat i en nordisk kontext.

Handledarens roll

I fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå har handledaren vuxit fram som en ny och allt mer förekommande roll (Borup, 2018; Borup m.fl., 2019; Borup & Stimson, 2019; Siljebo & Pettersson, 2022;

Zhang & Lin, 2021). Beroende på policyregleringen i olika länder kan handledarens roll och uppgifter skifta mellan skilda kontexter. I den tidigare forskningen, främst genomförd i USA, har två dominerande modeller för handledarens roll identifierats: nätbaserade handledare (online) och handledare på plats (onsite) (Borup, 2018; Borup & Drysdale, 2014).

I den första modellen är en handledare främst involverade i att stödja elever som läser asynkrona nätbaserade kurser hemifrån, medan i den andra modellen är handledare tillgängliga på fysiska skolenheter för elever som går i en traditionell skola men som läser komplementära asynkrona eller synkrona nätbaserade kurser. Snarlika modeller återfinns i fler internationella kontexter (se exempelvis Ilomäki & Lakkala, 2020; LaBonte & Barbour, 2018; Xiong m.fl., 2017).

Oavsett modell och kontext finns det idag vissa gemensamma centrala teman när det handlar om handledaren roll. Dessa omfattar allt ifrån att skapa relationer till eleverna, överbrygga distansen till fjärrläraren, svara på både administrativa och ämnesrelaterade frågor, uppmuntra och engagera eleverna, till att mer aktivt främja de pedagogiska processerna i undervisningen (Borup, 2018; Borup & Stimson, 2019; Siljebo & Pettersson, 2022; Xiong et al, 2017; Zhang & Lin, 2021; Åkerfeldt m.fl., 2022). Konkret handlar detta exempelvis om att förmedla information, ge praktiskt och tekniskt stöd, ge socialt och relationellt stöd, och ge stöd genom att förtydliga instruktioner och svara på frågor (Borup, 2018; Carter Jr m.fl., 2020; Zhang & Lin, 2021; Åkerfeldt m.fl., 2022). Borup och Stimson (2019) samt Borup m.fl. (2019b) argumenterar för att goda relationer handledare–elev(er) underlättar för dessa olika uppgifter som handledaren kan ha, något som i sin tur kan främja elevernas förvärvande av kunskaper i en nätbaserad undervisningsmiljö.

I USA är det oftast en utbildad lärare som tilldelas rollen som handledare, men beroende på direktiven i policyregleringen kan det även handla om vilken personal som helst (Borup, 2018; Borup & Stimson, 2019; de la Varre m.fl., 2011). Borup (2018) hävdar dock att handledarrollen har sina unika och specifika särdrag och att det inte finns några garantier för att en utbildad lärare automatiskt besitter de kompetenser och förmågor som rollen kräver. I linje med detta förordar Hendrix och Denger (2016) certifierande fortbildning för handledare oavsett utbildningsbakgrund. Freidhoff m.fl. (2015) påpekar att policyregleringen i delstaterna Michigan och

Montana förändrats från att kräva att handledaren är en utbildad lärare till att det räcker med att vara anställd vid skolenheten.

I jämförelse med i internationella sammanhang för den svenska policyregleringen med sig delvis andra förutsättningar för handledaren att ge stöd till fjärrlärare och elever. Det har att göra med att eleverna i svensk kontext endast har möjlighet att ha ett fåtal lektioner via fjärrundervisning varje vecka, och att de måste befinna sig på sin skolenhet där också handledaren befinner sig (SFS 2010:800; Skolverket, 2021). Detta skapar exempelvis andra möjligheter för handledaren att odla relationer till eleverna eftersom de kan ses varje dag, och handledaren kan då förmedla information om vad som händer på skolenheten till fjärrläraren som hen kan ha nytta av i sitt eget relationsbyggande med eleverna (Pettersson & Hjelm, 2020; Siljebo & Pettersson; 2022; Åkerfeldt m.fl., 2022).

Handledarens närvaro i undervisningssituationen på grundskolenivå skapar också möjlighet till mer situationsspecifik uppmuntran till eleverna, och tycks bidra till en öppen kommunikation och gruppsammanhållning och till en ökad tillfredsställelse med fjärrundervisning hos eleverna (Hrastinski m.fl., 2023; Lindfors & Pettersson, 2021; Åkerfeldt m.fl., 2022). Detta tycks även skapa nya möjligheter för handledaren att bidra med pedagogiskt stöd och därmed att vara mer delaktig i formandet av de pedagogiska processerna i undervisningen. Angående detta betonar Åkerstedt m.fl. (2022) att relationen handledare-fjärrlärare är central, och Siljebo och Pettersson (2022) pekar på betydelsen av lokala riktlinjer för fjärrlärarens respektive handledarens roller och uppgifter. Sådana riktlinjer kan skapa tydlighet i arbetsfördelningen mellan fjärrlärare och handledare, och vägleda handledaren i stödjandet av fjärrlärarens överföring och i elevernas förvärvande av kunskaper. I undervisningssituationen faller det på handledaren att stödja fjärrläraren i att skapa ett gott arbetsklimat och samspel i klassrummet, förutom att sköta praktiska göromål, och bidra till planering och utvärdering av undervisningen (Siljebo & Pettersson, 2022; Åkerfeldt m.fl., 2022).

Under lektionen kan handledaren dessutom ofta ha en löpande kommunikation med fjärrläraren. Handledaren kan behöva informera fjärrläraren om vad eleverna gör och påtala elever som ”kört fast” eftersom fjärrläraren kan ha svårt att överblicka klassrummet (Lindfors & Pettersson, 2021; Siljebo & Pettersson, 2022; Åkerfeldt m.fl., 2022). Dessutom

tycks det falla på handledarens lott att hjälpa elever att hitta rätt på den digitala lärplattformen, förklara och upprepa fjärrlärarens instruktioner, och att försöka att svara på ämnesrelaterade frågor (Hrastinski m.fl., 2023; Siljebo & Pettersson, 2022; Lindfors & Pettersson, 2021).

Precis som i tidigare forskning om fjärrläraren tenderar även den tidigare forskning som berör handledaren att ha normativa drag och där förordas vissa kompetenser som anses vara fördelaktiga. Förutom social och relationell kompetens handlar det om teknisk och digital kompetens för att kunna lösa tekniska och digitala problem när de uppstår (Hrastinski m.fl., 2023; Siljebo & Pettersson, 2022; Åkerfeldt m.fl., 2022). Angående ämneskompetens resonerar Åkerfeldt m.fl. (2022) om att en grundläggande sådan underlättar för handledaren att hjälpa eleverna i ämnet, samtidigt som fjärrläraren kan undermineras och roll- och ansvarsfördelningen kan rubbas.

Det förekommer även att fjärrlärare undervisar elever på två skolenheter samtidigt vilket innebär att det då finns två handledare som är delaktiga i undervisningssituationen (Hilli & Åkerfeldt, 2022; Hrastinski m.fl., 2023). Ett sådan samarbete mellan skolenheter påverkar elevgruppens storlek genom att den totalt sett blir större. Elevgruppens storlek är en ramfaktor som vid sidan om tillgänglig teknisk utrustning och lokalernas utformning tycks påverka handledarens roll och ansvar (Hilli & Åkerfeldt, 2022; Pettersson & Hjelm, 2020; Pettersson & Lindfors, 2024; Siljebo & Pettersson, 2022).

Sammanfattningsvis är den gemensamma uppfattningen i tidigare forskning att handledaren innehar en nyckelroll i fjärrundervisning i svensk kontext. Den bottnar i de mångahanda uppgifter som handledaren behöver ta sig an och som direkt eller indirekt har betydelse för de pedagogiska processerna i undervisningen (From m.fl., 2020; Lindfors & Pettersson, 2021; Pettersson, & Olofsson, 2019; Pettersson & Lindfors, 2024; Siljebo & Pettersson, 2022; Åkerfeldt m.fl., 2022). Detta väcker frågor om vem som kan utses att vara handledare, då rollen tycks vara central för både fjärrlärare och elever. Som policyregleringen ser ut idag behöver handledaren endast vara en för uppgiften lämplig person (SFS 2010:800) även om Skolverket (2008) förordade en behörig lärare inför legaliseringen. Det framgår av Skolverket (2025a, 2025b) att det inte föreligger några särskilda behörighetskrav för handledare. Samtidigt betonas, med

hänvisning till förarbetena inför legaliseringen av fjärrundervisning 2015 (se Prop. 2014/15:44), fördelen av vissa kompetenser, vikten av att personen har erfarenhet av att arbeta med elever och att det är fördelaktigt om personen har en redan etablerad relation till eleverna. Det är därmed upp till skolhuvudmannen att, med vägledning av dessa direktiv, bedöma vem som är mest lämpad som handledare.

Organisatoriska förutsättningar

I tidigare forskning om fjärrundervisning har även organisatoriska förutsättningar studerats i relation till organisering och implementering av fjärrundervisning. Det handlar om olika slags stöd som anses behöva omgärda undervisningspraktiken för att skapa goda förutsättningar på en organisatorisk nivå för att kunna genomföra undervisningen på ett bra sätt. Aspekter som lyfts fram i tidigare forskning handlar om *digital infrastruktur och digital utrustning, tekniskt stöd, pedagogiskt stöd, administrativt stöd* och *en utveckling av organisationen*.

Tillräcklig digital infrastruktur och ändamålsenlig digital utrustning beskrivs som grundläggande organisatoriska förutsättningar eftersom undervisningspraktiken är beroende av digital teknik (Barbour, 2017; From m.fl., 2020; Ilomäki & Lakkala, 2018; Kristensen & Bratteng, 2021; Machusky & Herbert-Berger, 2022; Pettersson & Olofsson, 2019). Oavsett det specifika arrangemanget för implementeringen av undervisningspraktiken, behövs en viss bredbandsbredd och exempelvis bärbara datorer, digitalkameror, projektorer, högtalare, hörlurar och stora bildskärmar. Därtill behövs ett videokonferenssystem (tex. Teams, Zoom) och ofta dessutom en lärplattform (tex. Teams, Google classroom). Som en följd av användningen av all denna digitala utrustning betonar många forskare även behovet av tekniskt stöd i genomförandet av fjärrundervisning (An m.fl., 2022, From, 2017; Pettersson, 2018; Rehn m.fl., 2017; Öjefors Stark & From, 2020). Det kan röra sig om IT-support på den lokala skolenheten eller inom skolområdet vars uppgift handlar om att underhålla den digitala infrastrukturen och programvaror, och att hantera och lösa uppkomna tekniska problem i samband med undervisningens genomförande (Pettersson, 2018; Pettersson & Olofsson, 2019).

När det handlar om pedagogiskt stöd kan det enligt Rehn m.fl. (2017), Pettersson och Hjelm (2020), och Öjefors Stark och From (2020) handla

om att fjärrlärare får möjlighet till kompetensutveckling och att delta i kollegiala forum där de kan ta del av andra lärares erfarenheter av att undervisa i ett nätbaserat sammanhang i fråga om utmaningar och möjligheter. Dessutom kan involverandet av en handledare (se ovan) betraktas som ett pedagogiskt stöd för fjärrläraren före, under och efter undervisningens genomförande (Borup, 2018; Siljebo & Pettersson, 2022; Åkerfeldt m.fl., 2022).

För att hantera de hittills nämnda stödfunktioner lyfts även ett administrativt stöd fram som centralt för fjärrundervisning i tidigare forskning. Det kan handla om koordinering av elever, kontakt med vårdnadshavare, samverkan med andra skolenheter, schemaläggning, samordning av handledare, hantering av dokument, och administrering av arbetsgrupper (Barbour, 2019; Johnson m.fl., 2023; Molnar m.fl., 2017; Pettersson & Hjelm, 2021; Rehn m.fl., 2017; Åkerfeldt m.fl., 2022).

Kopplat till administrativt stöd på organisatorisk nivå diskuteras i tidigare forskning också en utveckling av organisationen på en mer övergripande nivå. Agélii Genlott m.fl. (2019), Farmer och West (2019) och Pettersson (2018) diskuterar digital kompetens och beredskap hos skolorganisationen i relation till integreringen av digital teknik i skolans verksamhet på olika nivåer. Siljebo (2023) och Willermark och Islind (2022) lyfter angående detta särskilt fram skolledarnas roll och vad transformationen mot ett allt mer digitalt skolledarskap innebär. Å ena sidan handlar det om digital kompetens hos skolledarna att leda medarbetare via digitala kanaler, å andra sidan kan det handla om att skapa visioner och gemensamma riktlinjer för de delar av skolans verksamhet som är digitaliserad (Johnson m.fl., 2023; Siljebo, 2023; Willermark & Islind, 2022). I relation till fjärrundervisning kan det konkret handla om att i skolorganisationen skapa utrymme för undervisningspraktiken så att den prioriteras, och exempelvis att fjärrlärare som inte befinner sig på skolenheten inkluderas i arbetsgrupper och kan ingå och vara delaktig i olika utvecklingsprocesser.

Summering

Forskning om fjärrundervisning har ökat under de senaste decennierna i takt med att undervisningspraktiken blivit allt mer förekommande på grundskole- och gymnasienivå. Redovisningen i kapitlet gör inte anspråk på att vara heltäckande, men tecknar en övergripande bild av vad tidigare

forskning i relation till fjärrläraren, handledaren och organisatoriska förutsättningar lyfter fram som viktigt.

Som nämnts tidigare har tidigare forskning som berör fjärrläraren och handledaren ofta normativa drag. Kritiken som Barbour (2019) för fram, att forskning om fjärrundervisning domineras av studier av goda och normerande exempel (best practice) och ofta baseras på utsagor av de inblandade, kan således fortfarande betraktas som giltig. Detta eftersom de enskilda studierna ofta utforskar empiriska särdrag isolerade från andra, och ofta landar i vägledande exempel på teknikanvändning istället för i mer undervisningsrelaterade (didaktiska) insikter som exempelvis efterfrågas av Barbour (2019), Hilli och Åkerfeldt (2022) och Saqlain m.fl. (2020). Barbour (2019) konstaterar även att studier baserad på observationer är knapphändiga och att det finns få studier som utforskar vad fjärrundervisning innebär för fjärrläraren och handledaren i relation till undervisningens genomförande och hur de pedagogiska processerna i undervisningen villkoras av ramfaktorer på olika nivåer.

Dessutom tycks studier saknas där policyregleringen av fjärrundervisning står i förgrunden och inbegriper dess betydelse för organisering och implementering av undervisningspraktiken. Om detta gäller för den internationella tidigare forskningen, gäller det i ännu större utsträckning för de fortfarande relativt få studier som berör fjärrundervisning i svensk kontext. Med mitt avhandlingsprojekt försöker jag att bidra med kunskap till dessa kunskapsgap.

4. Teoretiska utgångspunkter

> *"It is difficult, and almost impossible, to offer an orthodox interpretation of Bernstein's sociology, since his theory was never meant to be dogmatic in nature."* – Kwok and Singh (2024)

I det här kapitlet presenteras de teoretiska utgångspunkter som avhandlingen utgår från, vilka handlar om Basil Bernsteins teoretiska ramverk och om ramfaktorteoretiskt tänkande. Dessa teoretiska utgångspunkter har tillhandahållit teoretiska verktyg med vilka jag har kunnat analysera och förstå de processer som format och villkorat fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå och därmed gjort det möjligt att svara på angivet syfte och vägledande frågeställningar. I kapitlet beskrivs först Bernsteins teoretiska ramverk och hur olika delar används i avhandlingen. Därefter beskrivs det ramfaktorteoretiska tänkandet och hur jag använt det i avhandlingen.

Basil Bernsteins teoretiska ramverk

Basil Bernstein (1924–2001) var en brittisk utbildningssociolog och intresserade sig för skolan som en arena för kunskaps- och kulturreproduktion. Under fyra decennier utvecklade han sitt teoretiska ramverk med en omfattande begreppsapparat i syfte att analysera centrala dimensioner i utbildnings- och undervisningspraktiker och deras betydelse och konsekvenser på både samhälls- och klassrumsnivå (Singh, 2017; Sriprakash, 2011). En central utgångspunkt hos Bernstein är synen på undervisningspraktiken som en *diskursiv praktik*, där språket gör det möjligt att *tala om* undervisning (Clark, 2005; Daniels, 2004; Kwok & Singh, 2024; Morais, 2006; Sadovnik, 2001). Därmed skapas en språklig domän som i sin tur skapar olika slags tillgänglighet beroende på vilken samhällsklass man tillhör (Bernstein, 1975; Bernstein & Lundgren, 1983).

Utifrån detta utvecklade Bernstein en omfattande begreppsapparat för att förklara hur synlig och symbolisk makt befästs och reproduceras i samhället till fördel för vissa samhällsklasser genom skolans pedagogiska verksamhet (Kwok & Singh, 2024; Morais, 2006). Det centrala i Bernsteins kunskapsintresse var därmed skolans reproduktion i termer av

stratifikation och makt i samhället och *hur* den processen går till genom dolda strukturer i skolans pedagogiska verksamhet.

Valet av att använda Bernsteins teoretiska ramverk som en teoretisk utgångspunkt handlar om att begreppsapparaten gör det möjligt att analysera policyreglering makronivå, rekontextualisering på mesonivå, samt genomförande av undervisning på mikronivå. I avhandlingen föreligger dock en avgränsning till förutsättningar och genomförande av den reproduktion som sker i fjärrundervisning vilket utelämnar *utfallet* av skolans kunskaps- och kulturreproduktionen. Längre ner beskrivs mer utförligt på vilka sätt jag använt Bernsteins teoretiska ramverk i delstudierna och i kappan.

En alternativt teoretisk utgångspunkt i avhandlingsprojektet kunde ha varit policyforskning (se exempelvis Ball, 2015; 2021; Freeman, 2006; Freeman & Sturdy, 2014; Pressman & Wildavsky, 1984). Inom det forskningsområdet finns också begrepp med vilka det är möjligt att analysera och förstå hur policyreglering används för att försöka styra utbildningsystem och undervisningspraktiker. Min bedömning var dock att Bernsteins teoretiska ramverk gav en mer heltäckande och användbar begreppsapparat än den vanligt förekommande begreppsapparaten inom policyforskning.

Pedagogiska koder, synlig och osynlig pedagogik

Redan på 1970-talet utvecklade Bernstein sin kodteori som gjorde det möjligt att se bortom uppenbara empiriska särdrag i en undervisningspraktik och att analysera underliggande strukturerande principer och vad som genererar dessa principer (Bernstein, 1971, 1975; Maton & Muller, 2007). Bernstein (1990, 2000) vidareutvecklade kodteorin och beskriver en pedagogisk kod som en reglerande princip som integrerar det som värderas och erkänns som meningsfulla och relevanta betydelser, tillsammans med de former för deras realiserande som betraktas som legitima.

Pedagogisk kod kan som ett analytiskt verktyg bidra med förståelse för underliggande strukturer i skolans undervisningspraktiker, och ligger dels till grund för det budskap som skolan förmedlar på en övergripande nivå, dels till grund för specialiserandet av de kunskaps- och kulturreproducerande *former för undervisning* (eng. modalitets of practice) i en undervisningspraktik (Bernstein, 1990; Diehl, 2017; Hjelmér, 2012; Hoadley, 2006).

En pedagogisk kod bygger på kombinationen av klassifikation (eng. classification, C) och inramning (eng. framing, F). Klassifikation konceptualiserar maktrelationer som reglerar relationer mellan kontexter, praktiker, eller kategorier. Mer specifikt, enligt Bernstein (1990, 2000) innebär stark klassifikation (+C) att det råder tydliga gränser mellan kategorier, exempelvis en tydlig rollfördelning mellan lärare och elever, eller tydliga gränser mellan ämnen. Svag klassifikation innebär det motsatta, en otydlig rollfördelning mellan lärare och elev och ämnen som är integrerade med varandra (–C). Upprätthållandet av gränserna för kategorierna är något som alla inom kategorin, medvetet eller omedvetet, bidrar till och i detta finns alltid makt med som en faktor (Bernstein, 2000).

Klassifikation handlar vidare om konstruerandet av det sociala rummet, samt bevarandet och reproduktionen av den sociala ordningen baserat på styrkan i den separation som klassifikationen skapar mellan kategorierna (+/–C) (Bernstein, 1990, 2000; Sadovnik, 2001). Isoleringen skapar därmed sociala utrymmen där kategorierna kan bli specifika, en specificitet som manifesteras i karaktären av arbetsfördelningen mellan kategorierna (Bernstein, 1990).

> Classification was used to refer to the relation between categories, these relations being given by their degree of insulation from each other. Thus, strong insultation created categories, clearly bounded, with space for the development of a specialized identity, whereas the weaker the insultation, the less specialized the category (Bernstein, 2000, 99)

Inramning konceptualiserar kontrollrelationer inom kontexter, praktiker, eller kategorier (Bernstein, 1975, 1981, 1990, 2000). Inramning (F) använder Bernstein (1990, 2000) således för att beskriva principerna för kontroll, där inramning reglerar de sociala relationerna mellan kategorierna och etablerar legitima former för överförings – och förvärvsprocessen. Konkret handlar det om *vem* som kontrollerar *vad* i den pedagogiska kommunikation som äger rum i genomförandet av undervisningen.

> Framing [...] regulates relations within a context, it refers to relations between transmitters and acquirers, where acquirers acquire the principle of legitimate communication (Bernstein, 2000, 12)

Inramningen utgör därmed ett analytiskt verktyg med vilket det går identifiera de hierarkiska relationerna och den sociala regleringen i den pedagogiska kommunikationen. Det har att göra med förväntningarna på uppförande, karaktär, beteende, som enligt Bernstein (2000) ger upphov

till en moralisk eller reglerande diskurs (RD). Det gör det också möjligt att undersöka kontrollen över den ”instruerande” diskursen (ID) av den pedagogiska interaktionen, de aspekter av undervisningen som rör urval, ordningsföljd, tempo och kunskapskriterier. Vid en stark inramning har läraren en synlig och tydlig kontroll över dessa saker (+F), medan en svag inramning innebär att eleverna har en *till synes* större kontroll över den pedagogiska kommunikationen (–F).

> Where framing is strong, the transmitter has explicit control over selection, sequence, pacing, criteria, and the social base. Where framing is weak, the acquirer has more *apparent* control (I want to stress apparent) over the communication and its social base. (Bernstein, 2000, 13)

På det sätt som inramningen reglerar den pedagogiska kommunikationen är den reglerande diskursen dominant, och i vilken den instruerande diskursen är inlemmad (Bernstein, 2000).

Figur 1. Pedagogisk kod (Bernstein, 2000)

$$\text{Pedagogisk kod} = \frac{^{+/-}\,C}{^{+/-}\,F}$$

Genom att skilja mellan makt och kontroll på detta sätt öppnade Bernstein upp för möjligheten att analysera olika former för undervisning i en undervisningspraktik som är avhängig den pedagogiska koden. I slutändan handlar det inte endast om överförande och förvärvande av kunskaper och färdigheter – utan även om formandet av medvetandet hos eleverna – en kulturreproduktion. Olika slags underliggande pedagogisk kod reglerar dessutom undervisningspraktiken på olika vis eftersom klassifikation respektive inramning befinner sig på ett kontinuum mellan svagare (–) och starkare (+) och i sin kombination kan forma olika slags pedagogisk kod som ligger till grund för *olika slags* pedagogik (Barrett & McPhail, 2023; Barrett, 2017; Hoadley, 2006; Maton & Muller, 2007; Nylund m.fl., 2020).

Vid former för undervisning där både klassifikation och inramning är stark (+C/+F) talar Bernstein (1975, 1990) om en sammanhållen kod. Gränserna mellan kategorierna är tydliga och den pedagogisk kommunikationen kontrolleras av läraren vilket gör gränserna explicita. Den form för undervisning som genereras av en sammanhållen kod benämns således för *synlig pedagogik*. Fokus för överföringen ligger på

ämneskunskaper och färdigheter, och det är tydligt hur eleverna ska förvärva kunskap och färdigheter.

På liknande vis, vid former för undervisning där både klassifikation och inramning är svag (–C/–F) talar Bernstein (1975, 1990) om en integrerad kod. Där är gränserna mellan kategorierna otydliga och kontrollen av den pedagogiska kommunikationen har till synes förskjutits till eleverna vilket gör gränserna mer implicita. Därav benämns den form för undervisning som genereras av en integrerad kod för *osynlig pedagogik*, där fokus för överföringen har en större öppenhet i relation till elevernas inflytande på pedagogisk interaktion, innehåll och genomförande (Bernstein, 1975, 1990).

Genomförandet av och innehållet i undervisningen är således mer förhandlingsbar ur ett elevperspektiv och är mer inriktad på färdigheter och utvecklandet av eleven som individ än på ett avgränsat ämnesinnehåll. Sammanhållen och integrerad kod specificerar och reglerar på detta vis formerna för undervisningen vilket etablerar olika legitima former för överförings – och förvärvsprocessen, som i sin tur för med sig olika slags kunskaps- och kulturreproduktion (Bernstein, 1990, 2000; Bernstein & Lundgren, 1983; Diehl, 2017).

I avhandlingsprojektet har begreppen klassifikation och inramning använts för att analysera former för undervisning, observerbara vid genomförande av undervisning i fjärrundervisning. Analysen är genomförd i relation till undervisningspraktikens utmärkande drag – fjärrlärarens rumsliga separation, synkront och digitalt förmedlad undervisning, och handledarens närvaro med eleverna i det fysiska klassrummet. På så vis kunde en pedagogisk kod för fjärrundervisning konstrueras. Det innebar i viss mån en teoriutveckling eftersom både distans och digitala och fysiska undervisningsmiljöer, rum (eng. spaces), behövde beaktas i analysen. Se Figur 2 och artikel 4 för ett mer detaljerat resonemang.

Figur 2. Pedagogisk kod i fjärrundervisning från artikel 4

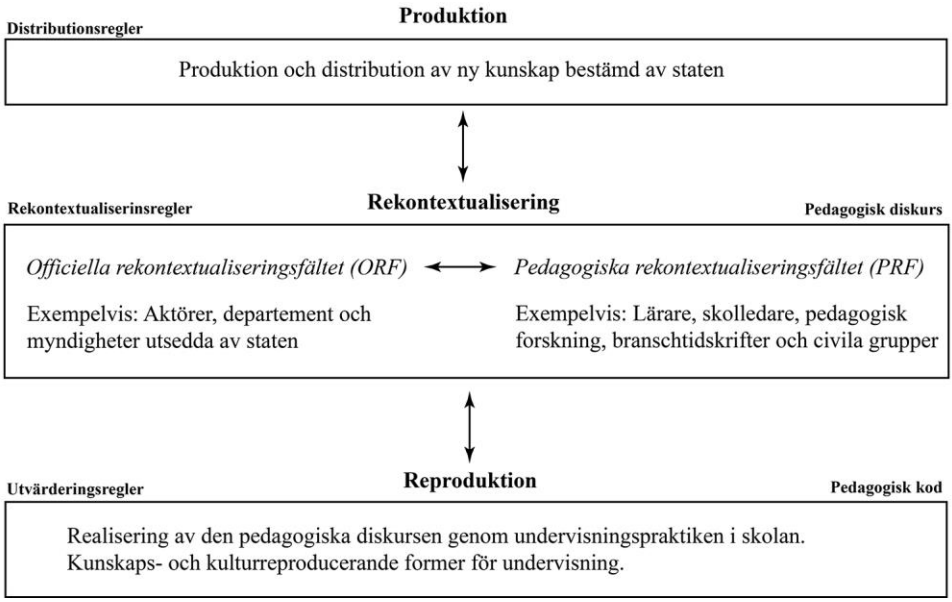
Den pedagogiska transformationsanordningen

Som en förlängning på sin kodteori utvecklade Bernstein (1990, 2000) den pedagogiska transformationsanordningen som spänner från makro- till mikronivå. På makronivå inkluderar modellen institutionella makt- och kontrollrelationer som förmedlas och reproduceras genom den pedagogiska kommunikationen i undervisningen och hur den på olika sätt reglerar olika former av medvetande hos eleverna – kulturreproduktion. (Daniels & Tse, 2021; Kwok & Singh, 2024; Morais & Neves, 2001; Singh, 2002).

På mikronivå inkluderar modellen de interna sociala relationerna inom den pedagogiska kommunikation som kommer till uttryck i en undervisningspraktik, det vill säga, den pedagogiska koden (Daniels & Tse, 2021; Díaz, 2001; Singh, 2002). På så vis gör modellen det möjligt att inte endast analysera vad som förmedlas utan även att förstå de *strukturer* som gör förmedlingen möjlig (Daniels, 2004; Sriprakash, 2011). Den pedagogiska transformationsanordningen består av tre hierarkiska och kronologiskt ordnade fält med tillhörande principer eller regler (se Figur 3 nedan).

Det första fältet är produktionsfältet på *makronivå* som är ordnat utifrån distributionsregler, vilka avgör vilka former av kunskap som anses legitima och vilka de ska distribueras till (Moore, 2001; Singh, 2002). Distributionsreglerna verkar på institutionell nivå i samhället, främst på universitet och högskolor där ny kunskap produceras, men även på regerings- och riksdagsnivå där beslut om kunskapsreproduktion fattas - i Bernsteins (2000) bemärkelse hela maktstrukturen i samhället även om han i sin modell skriver ”the state” (staten).

Figur 3. Den pedagogiska transformationsanordningen (Bernstein, 2000)



Det andra fältet är rekontextualiseringsfältet som är ordnat utifrån rekontextualiseringsregler och befinner sig på *mesonivå*. De reglerar hur den *pedagogiska diskursen* konstrueras som i nästa led reglerar *vilken kunskap* som ska utgöra skolkunskap och *hur* den ska förmedlas. Den pedagogiska diskursen är dock inte en diskurs i sig betonar Bernstein (1990; 2000), utan en princip för inkorporerandet av *legitima diskurser* från produktionsfältet i den pedagogiska diskursen.

För att förklara denna dynamiska rekontextualiseringsprocess, genom vilken kunskap transformeras till skolkunskap, har Bernstein delat upp rekontextualiseringsfältet i två fält. Det ena är ett officiellt rekontextualiseringsfält (ORF) och det andra är ett pedagogiskt rekontextualiseringsfält (PRF) (Bernstein, 2000; Neves & Morais, 2001). ORF skapas och domineras av staten och dess utvalda agenter och myndigheter, medan PRF består av exempelvis lärare, skolledare, pedagogisk forskning, branschtidskrifter, och grupper i civilsamhället (Bernstein, 2000; Kwok, 2023). Enligt Bernstein (1990, 2000) pågår en kamp mellan ORF och PRF om vilka diskurser som ska inkorporeras i den pedagogiska diskursen eftersom det avgör vilken kunskap som ska få utgöra skolkunskap och hur just den kunskapen ska förmedlas (Clark, 2005; Singh m.fl., 2013). Därför har rekontextualiseringsfältet en avgörande funktion när

det gäller att skapa utbildningens grundläggande autonomi genom PRF:s insatser (Bernstein, 2000). Bernstein (1990) definierar den pedagogiska diskursen som:

> a principle for appropriating other discourses and bringing them into special relation with each other for the purposes of their selective transmission and acquisition (p. 181)

Det tredje fältet är reproduktionsfältet på *mikronivå* som är ordnat utifrån utvärderingsregler som bygger på rekontextualiseringsreglerna. De fastställer de utvärderingspunkter som ska uppnås i en undervisningspraktik genom elevernas verbala och skriftliga produktion. Detta är vad Bernstein (2000) benämner som ”texten” som utvärderas. Dessa utvärderingspunkter reglerar därmed den (specifika) medvetenhet som förverkligas hos eleverna, baserat på den pedagogiska kod som ligger till grund för formerna för undervisningens genomförande (Maton & Muller, 2007).

När Bernstein (2000) sammanfattar vad den pedagogiska transformationsanordningen handlar om landar han i att denna beskrivning:

> a symbolic ruler, ruling consciousness, in the sense of having power over it, and ruling, in the sense of measuring the legitimacy of the realizations of consciousness (p. 114)

På detta vis fungerar den pedagogiska transformationsanordningen som ett analytiskt verktyg med vilket det är möjligt att analysera rekontextualiseringen av kunskap från makro- till mikronivå (Bernstein, 2000), eller som i denna avhandling, en undervisningspraktik (jfr. Diehl, 2017). Den möjliga analysen handlar mer precist om hur kunskap produceras på makronivå, rekontextualiseras på mesonivå, och slutligen påverkar den pedagogiska kommunikationen, det vill säga de pedagogiska processerna i undervisningen på mikronivå (Diehl, 2017; Singh, 2002).

I avhandlingen har den pedagogiska transformationsanordningen applicerats på fjärrundervisning som undervisningspraktik i olika avseenden. I artikel 2 har den använts för att analysera kampen mellan ORF och PRF (rekontextualisering) angående formandet av den *pedagogiska diskursen* (produktion) och hur den i nästa led påverkar realiseringen av fjärrundervisning som undervisningspraktik (reproduktion). Eftersom jag inte studerat hur ett kunskapsinnehåll rekontextualiseras till ett skolämne som sedan förmedlas via den pedagogiska kommunikationen i undervisningen användes dock inte reglerna för respektive fält (se Bernstein, 2000 för en

mer detaljerade redogörelser angående reglerna). I kapitel 7 benämns denna rekontextualisering för primär rekontextualisering.

I kappan används modellen på ett mer läroplansteoretiskt sätt, med inspiration av Lindensjö och Lundgren (2014), för att förstå rekontextualiseringen av undervisningspraktiken på mesonivå och dess relation till policyregleringen på makronivå och de pedagogiska processerna i realiserad undervisning på mikronivå. I denna analys kan rekontextualiseringsfältet liknas vid det Lindensjö och Lundgren (2014) benämner för tolkningsarenan eftersom det i detta fall handlar rekontextualiseringen om tolkning och realisering av policyregleringen i spänningen mellan meso- och mikronivå. Därmed infogas den pedagogiska koden från artikel 4 i diskussionen angående de kunskaps- och kulturreproducerande formerna för undervisningen på mikronivå. I kapitel 7 benämns denna rekontextualisering för sekundär rekontextualisering. Där inkluderas även kontextuella ramfaktorer i den sekundära rekontextualiseringen och på så vis förenas Bernsteins teoretiska ramverk med den andra teoretiska utgångspunkten i avhandlingen – ramfaktorteoretiskt tänkande.

Ramfaktorteoretiskt tänkande

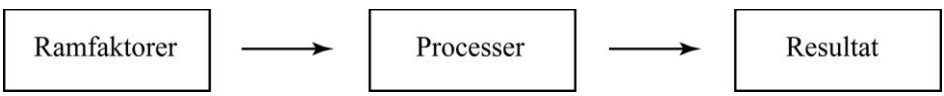
Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren utvecklade i svensk kontext det ramfaktorteoretiska tänkandet, som precis som Bernsteins teoretiska ramverk kan anses tillhöra nya utbildningssociologin som växte fram under 1970-talet (Sadovnik, 2001; Selander, 2017). I båda fallen betraktas undervisning som en process som påverkas av olika faktorer, och kunskapssynen är snarare subjektiv–konstruktivistisk än objektiv (Bernstein, 1993, 2000; Daniels, 2021; Gustafsson, 1994; Lundgren, 1979). Det ramfaktorteoretiska tänkandet går ofta under benämningen ramfaktorteori, trots att det är just ett tänkande eller en logik snarare än en teori.

Enligt det ramfaktorteoretiska tänkandet kan inte undervisning formas av lärarens egna fria val eftersom lärarens val är beroende av olika ramfaktorer som begränsar och möjliggör den aktuella undervisningen (Lundgren, 1972, 1979, 1999). Den logik som fördes fram var att lärare måste förhålla sig till olika ramfaktorer som kan handla om policyreglering, läroplaner, fysiska lokaler, läromedel, tid och med mera. I stället för att försöka isolera alla de otaliga orsakssamband som finns, förordade Dahllöf och Lundgren i stället en analys av den givna kontextuella situationen i syfte att få förståelse för hur sociala, kulturella och materiella

förhållanden bidrar till att villkora en undervisningssituation (Dahllöf, 1999; Lundgren, 1983, 1984, 2015).

Utifrån denna logik utvecklades en analysmodell med ramfaktorer, processer och resultat, där ramfaktorerna ansågs påverka de pedagogiska processerna i undervisningen och förutsäga undervisningens resultat med viss sannolikhet (Gustafsson, 1994; Lundgren, 1994) (se Figur 4).

Figur 4. Ramfaktorteoretisk analysmodell (Gustafsson, 1994)



Utvecklingen av det ramfaktorteoretiska tänkandet gjorde det möjligt att studera hur en kombination av ramfaktorer påverkar de pedagogiska processerna som i sin tur påverkar undervisningen och dess utfall (Dahllöf, 1999; Lundgren, 1994). För detta ändamål gjorde Lundgren (1979) en åtskillnad mellan tre uppsättningar ramar: konstitutionella, organisatoriska och fysiska. Konstitutionella ramar avser policyreglering som till exempel inbegriper Skollag, förordningar och läroplaner. Den utgör en yttre ram för de organisatoriska ramarna, som kan handla om arbetstider, gruppstorlek, lärartäthet, och ålder på eleverna. Detta påverkar i sin tur de fysiska ramarna, som kan handla om skolbyggnader, lokaler, inventarier, läromedel och dylikt.

I avhandlingen används det ramfaktorteoretiska tänkandet som ett analytiskt verktyg för att förstå hur de pedagogiska processerna i undervisningen villkoras av ramfaktorer på olika nivåer. Mer precist handlade det om att ett ramfaktorteoretiskt tänkande använts i artikel 3 för att analysera vilka uppgifter och vilket slags ansvar som handledaren behöver ta på sig i ett mindre respektive större sammanhang för fjärrundervisning – modersmålsundervisning respektive moderna språk (tyska, franska, spanska). Till skillnad från när det ramfaktorteoretiska tänkandet utvecklades på 1970-talet handlar fysiska ramfaktorer idag även om digitala sådana, något som är utmärkande för fjärrundervisning (se Tabell 1).

Tabell 1. Ramfaktorer i fjärrundervisning baserat på artikel 3

Kategori av ramar	Ramfaktorer	Exempel för fjärrundervisning
Konstitutionella	Policydokument Tex. Skollag, förordningar, läroplan	Synkron undervisning via IKT Handledare närvarande eller tillgänglig Elever i lokal disponerad av skolenhet
Organisatoriska	Gruppstorlek Ålder på eleverna Lärartäthet Kollegiala möten Schema	Allt från 1–5 till 7–25 elever 8–18 år Handledare med eleverna eller i närheten Regelbundna/ej regelbundna möten Tid/ej tid för utvärdering av lektion
Fysiska	Lokaler Utrustning Läromedel Digital infrastruktur Digitala enheter Lärplattform	Dedikerade/icke dedikerade Mikrofon, skärm, kamera, hörlurar Analoga/digitala läromedel Tillräckligt/ej tillräckligt bredband etc. Bärbara datorer Google classroom, Teams

Det ramfaktorteoretiska tänkandet tangerar i viss mån logiken för Bernsteins pedagogiska transformationsanordning (Selander, 2017; Sundberg, 2007). Ramfaktorteorins konstitutionella ramar kan placeras i produktionsfältet på makronivå och påverkar de organisatoriska ramarna som precis som de fysiska ramarna kan placeras i reproduktionsfältet där fjärrundervisning som undervisningspraktik realiseras på mikronivå.

På så vis kan det ramfaktorteoretiska tänkandet betraktas som en insticksmodul till den pedagogiska transformationsanordningen. Den bidrar teoretiskt i avhandlingen med att möjliggöra dels förståelse för hur realiseringen av fjärrundervisning som undervisningspraktik villkoras generellt, dels förståelse för hur de pedagogiska processerna i undervisningen villkoras av olika ramfaktorer.

Sammanfattningsvis, i kappan möjliggör det ramfaktorteoretiska tänkandet ytterligare analys och förståelse av hur rekontextualiseringen på olika vis påverkar organisering och implementering av undervisningspraktiken och de pedagogiska processerna i undervisningen.

5. Forskningsdesign och metoder

> "*Method is an intellectual instrument with which it is possible to produce knowledge about the unknown based on what is known.*"
> – Jacopo Zabarella

I detta kapitel beskrivs avhandlingens forskningsdesign och metodologiska överväganden. Med forskningsdesign avses något utöver att endast beskriva använda metoder för datainsamling och dess genomförande. Det handlar om processen att utforma ett forskningsprojekt där valen av metoder för datainsamling, kontext, urval, och metoder för analys förklaras och motiveras utifrån deras lämplighet att bidra till att besvara syfte och frågeställningar i avhandlingen (Bryman, 2012; Creswell, 2014; De Vaus, 2001). En forskningsdesign ska därmed säkerställa att det syfte och de frågeställningar som formulerats besvaras, samt vara förenlig med valda teoretiska utgångspunkter.

Forskningsdesign

Forskningsdesignen i avhandlingsprojektet växte fram succesivt och tog sin slutgiltiga form efter att delstudie ett och tre hade genomförts, vilka tidsmässigt föregick delstudie två och fyra. Fastställandet av forskningsdesignen möjliggjordes genom att jag förde in Bernsteins teoretiska ramverk i avhandlingsprojektet som ett komplement till det ramfaktorteoretiska tänkandet. Genom denna teoretiska komplettering kunde delstudie två och fyra utformas, samtidigt som jag fick en begreppsapparat som möjliggjorde en övergripande inramning av samtliga delstudier i kappan. Denna utveckling gjorde att den initialt allmändidaktiska ansatsen gradvis integrerades i en utbildningssociologisk ansats, där varje delstudie på olika vis bidrar till att besvara de två vägledande frågeställningarna och att uppfylla det övergripande syftet i avhandlingen.

Tabell 2. Översikt av delstudier i avhandlingen

Syfte Syftet med avhandlingen är att analysera och förstå fjärrundervisning som en kunskaps- och kulturreproducerande undervisningspraktik på grundskole- och gymnasienivå. Det mer specifika syftet handlar om att analysera och förstå rekontextualiseringen av fjärrundervisning på mesonivå och dess relation till policyregleringen på makronivå och genomförandet av undervisningen på mikronivå.			
Vägledande forskningsfrågor: 1. Vilken betydelse har rekontextualiseringen av fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå i Sverige för policyreglering och realiserad undervisningspraktik? 2. Vilken betydelse har rekontextualiseringen för de pedagogiska processerna i realiserad undervisning i fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå i Sverige?			
Del-studie	**Forskningsfråga och fokus i delstudien**	**Studiens karaktär och data**	**Teoretisk utgångspunkt och analys**
I	**FF 1** Konceptuell förståelse av fjärrundervisning i Sverige som undervisningspraktik	Teoretisk-konceptuell Saknar datainsamling	Didaktisk modellering för konceptualisering av undervisningssituationen
II	**FF 1** Rekontextualisering och realisering av fjärrundervisning som undervisningspraktik	Empirisk - Policydokument (n=25) - Artiklar från *Skolvärlden* (n=37) - Artiklar från SR:s arkiv (n=79) Intervjuer: Regionala tjänstemän (n=5) Skolledare (n=6)	Bernsteins (2000) pedagogiska transformationsanordning Innehållsanalys och metaanalys utifrån Bernsteins pedagogiska transformationsanordning
III	**FF2** Fjärrlärarens och handledarens samarbete i undervisningssituationen. Ett särskilt fokus låg på det ansvar och de uppgifter som handledaren behöver ta sig an i två olika undervisningssammanhang i fjärrundervisning.	Empirisk Intervjuer: - lärare (n=10), - handledare (n=8) Deltagande observationer: - Fältanteckningar från kollegiala möten (12 tim)	Ramfaktorteoretiskt tänkande Ramfaktorteoretisk analys och kvalitativ tematisk analys
IV	**FF2** Hur de utmärkande dragen för fjärrundervisning som undervisningspraktik påverkar formerna för undervisningen i realiserad undervisning	Empirisk Klassrumsobservationer av lärare, handledare och elever (N=18/20 tim) Informella samtal: Fjärrlärare och handledare. Cirka 3 tim.	Bernsteins kodteori Bernsteiniansk analys utifrån klassifikation och inramning med avseende på formerna för undervisningen

En kvalitativ forskningsansats

Forskningsdesignen resulterade i en kvalitativ forskningsansats, där datainsamlingsmetoder valdes utifrån bedömningen att de vara mest lämpliga att generera empiriska data i linje med syftet och frågeställningarna i avhandlingen. Utifrån att fjärrundervisning som undervisningspraktik kan betraktas som ett socialt fenomen i vetenskapsteoretisk bemärkelse och därmed något man kan ha erfarenhet av och kunskap om, valdes intervju som metod för datainsamling. Mer specifikt, *semistrukturerade intervjuer* genom vilka jag kunde få tillgång till respondenternas kunskaper, erfarenheter och förståelse av fjärrundervisning (Bryman, 2012; Cohen m.fl., 2011; Kvale & Brinkmann, 2014).

Givet att fjärrundervisning som undervisningspraktik också kan handla om fjärrlärares och handledares praktiska yrkesutövning, valdes även *klassrumsobservation* som metod för datainsamling. Observationerna gjorde det möjligt att både se och höra vad som ägde rum under genomförandet av undervisningen. För att få en fördjupad förståelse av det som hände under klassrumsobservationerna genomfördes även *informella intervjuer* i nära anslutning till observationstillfällena.

Som ett komplement valdes vidare *deltagande observation* av fjärrlärares kollegiala möten. Valet av metoden handlade för det första om att i början av forskningsprocessen få en bättre grundläggande förståelse av fjärrundervisning som undervisningspraktik generellt och mer specifikt angående genomförande av undervisning. För det andra handlade det om att få förståelse för vilka frågor som var centrala att formulera i den första versionen av den intervjuguide som konstruerades. Utöver detta kunde fältanteckningar genereras som senare kunde ligga till grund för analys.

För att öka förståelsen för fjärrundervisning med avseende på policyregleringen och dess underliggande uppfattningar krävdes även en metod för *insamling av dokument*. Det handlade främst om digital åtkomst av offentliga policydokument, men även om analogt sökande i arkivet på Umeå Universitetsbibliotek när det handlade om äldre tidningsartiklar.

Sammantaget skulle valet av dessa metoder ge ett dataunderlag som innefattade både respondenternas egna utsagor och erfarenheter, observationer av respondenterna och dokument av olika slag. Vidare skulle

datainsamlingsmetoderna komplettera varandra och skapa en större robusthet i avhandlingsstudien.

Studieobjekt, urval och genomförande

Studieobjektet i avhandlingen är att betrakta som den fjärrundervisning som bedrivs i ett geografiskt område i norra Sverige som sträcker sig från kust till nationsgräns i öst-västlig riktning. Fjärrundervisning som undervisningspraktik har i området framför allt utvecklats inom ramen för ett samarbete mellan tio kommuner, Region10, och Region Västerbotten.

Orsaken till att fjärrundervisning i detta område kom att utgöra studieobjektet handlar om att min doktorandtjänst formades i anslutning till ett statsfinansierat ULF-projekt (Utveckling, Lärande, Forskning). I projektet ingick forskare vid Umeå Universitet, representanter från Region10, ytterligare närliggande kommuner samt regionala tjänstemän vid Region Västerbotten. Syftet med ULF-projektet (2019–2021) var att främja praktiknära forskning i ett komplementärt samarbete mellan parterna med avseende på fjärrundervisning i området.

Även om jag inte aktivt valde ut studieobjektet kan det betraktas som lämpligt i relation till syfte och vägledande frågeställningar i avhandlingen. Området tillhör ett av de områden i Sverige i vilket man har störst erfarenhet av fjärrundervisning. Ett flertal skolenheter har deltagit i de omgångar av försöksverksamheter med fjärrundervisning som nämnts ovan. Sedan 2015 har dessutom många av dessa skolenheter bedrivit reguljär fjärrundervisning i moderna språk, modersmål, handledning på modersmål och samiska (From & Pettersson, 2018; Parfa Koskinen, 2020; Pettersson & Hjelm, 2021).

Urvalet av respondenter var dock något jag själv aktivt gjorde, vilket handlade om ett ändamålsenligt urval. De utvalda respondenterna bedömdes ha störst relevans för avhandlingsprojektets syfte och frågeställningar (Cohen m.fl., 2011; Denscombe, 2018). Urvalskriteriet var att respondenterna skulle ha erfarenhet av och kunskap om fjärrundervisning genom sitt yrkesutövande. På samma vis handlade urvalet av de skolenheter där klassrumsobservationerna genomfördes om ett ändamålsenligt urval baserat på samma kriterier.

Semistrukturerade intervjuer

Semistrukturerade intervjuer genomfördes med regionala tjänstemän, skolledare, fjärrlärare och handledare (se Tabell 3). Den semistrukturerad intervjuguiden syftade till att de olika kategorierna av respondenter skulle få möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter av fjärrundervisning utifrån olika teman. Vidare konstruerades en delvis anpassad intervjuguide för varje respondentkategori, även om den i grunden var densamma (se Bilaga 1–4). Regionala tjänstemän fick exempelvis berätta om incitament till och genomförande av utvecklingsarbete i relation till fjärrundervisning. Skolledare blev istället ombedda att berätta om hur de organiserade fjärrundervisning och vilka utmaningar och möjligheter de såg. Fjärrlärarna och handledarna fick berätta om sina erfarenheter av genomförandet av undervisningen och deras olika uppgifter och roller.

Semistrukturerade intervjuguider gjorde det således möjligt att utforska på förhand givna teman med på förhand konstruerade frågor, samtidigt som följdfrågor kunde ställas och risken för ledande frågor kunde reduceras (Cohen m.fl., 2011; Fontana & Frey, 2005; Kvale & Brinkmann, 2014). Det praktiska genomförandet av intervjuerna präglades därför av både struktur och flexibilitet genom att respondenten fick utrymme att reflektera över sina erfarenheter av fjärrundervisning i relation till intervjuguidens teman och frågor. Detta genererade ofta följdfrågor som jag ställde i stunden för att följa upp olika saker som respondenten berättade om, eller för att få ett förtydligade för att försäkra mig om att jag förstått respondentens utsagor korrekt.

Urval av respondenterna för intervjuer gjordes bland de regionala tjänstemän, skolledare, fjärrlärare och handledare som på olika vis bedömdes vara lämpliga baserat på deras erfarenheter och kunskap om fjärrundervisning. Utöver det ändamålsenliga urvalet fanns även inslag av snöbollsurval, då vissa respondenter i sin tur förmedlade kontakt till andra potentiella respondenter (Cohen m.fl., 2011). Val av regionala tjänstemän gjordes utifrån att de varit med och utvecklat fjärrundervisning i regionen. Urvalet blev ett totalurval med samtliga potentiella respondenter. Val av skolledare gjordes utifrån att deras skolor hade elevgrupper som läser ett eller flera ämnen via fjärrundervisning samt att det pågått under minst två år. Valet av fjärrlärare och handledare gjordes utifrån kravet att de skulle ha erfarenhet fjärrundervisning i olika ämnen, årskurser, och klasstorlek.

Av de tio fjärrlärare som intervjuades var tre män och sju kvinnor mellan 35 och 59 år (medelålder 52 år). De undervisade i tyska, franska, spanska, polska, tjeckiska, och engelska – antigen som ett modernt språk eller modersmål, med en jämn fördelning mellan de två ämnena (fem respektive fem). Antalet elever som respektive lärare undervisade varierade från en till 25. Bland de åtta handledare som intervjuades var tre män och fem kvinnor, mellan 39 och 67 år (medelålder 55 år). Även här var fördelningen mellan moderna språk och modersmålsundervisning jämn (fyra respektive fyra). Samtliga intervjuer genomfördes via videokonferensverktyget Zoom, med undantag för de tre som genomfördes på respondenternas arbetsplatser. Intervjuerna spelades in digitalt med en diktafon och transkriberades med hjälp av DSS Player Standard Transcription Module (se Tabell 3).

Tabell 3. Intervjuer

Period	Respondenter	Längd
Höst 2022	Regionala tjänstemän (n=5) Skolledare (n=4) Fjärrlärare (n=10)	32–65 min Medel 48 min
Vår 2023	Handledare (n=8)	16–25 min Medel 21 min
Vår 2024	Skolledare (n=2)	38–50 min Medel 44 min
	Totalt N=29	

Deltagande observationer

Parallellt med intervjuerna genomfördes deltagande observationer av kollegiala möten med fjärrlärare. Dessa möten hölls veckovis på Zoom och arrangerades samt leddes av två regionala tjänstemän. Vid varje tillfälle deltog fyra till sex fjärrlärare, och vid två av mötena deltog även tre till fyra handledare.

Under observationerna fördes *fältanteckningar,* totalt cirka 35 handskrivna sidor, som kunde bidra till en fördjupad förståelse av fjärrundervisning som pedagogisk praktik. Antecknades omfattade bland annat fjärrlärarnas beskrivningar av sin undervisning, inklusive tips kring lektionsupplägg, lämpliga digitala applikationer, och val av läromedel. Vidare dokumenterades fjärrlärarnas reflektioner kring didaktiska utmaningar, handledarens roll och betydelse och organisatoriska aspekter. Likaså

handledarnas uppfattningar om samarbetet med fjärrlärarna och deras erfarenheter av att ge stöd till både fjärrlärare och elever. Dessa fältanteckningar användes även för utformningen av den initiala intervjuguiden.

Klassrumsobservationer

För att bättre förstå genomförandet av de pedagogiska processerna i undervisningen genomfördes klassrumsobservationer. Bland de fjärrlärare och handledare som observerades var två av handledarna nytillkomna respondenter. Totalt observerades tio personer: fyra fjärrlärare, två män och två kvinnor i åldrarna 37 och 54 år (medelålder 45,5 år) – med två till åtta års erfarenhet av fjärrundervisning, samt sex handledare – en man och fem kvinnor i åldrarna 29 och 59 år (medelålder 44 år) – med mellan ett och sex års erfarenhet av handledarskap.

Observationerna gick till så att jag mötte handledaren i skolans personalrum en kort stund före lektionen började, och under lektionen satt jag sedan på en stol på sidan längs fram i klassrummet för att kunna överblicka såväl eleverna, handledaren som fjärrläraren som syntes på en stor skärm. Efter hand blev fjärrläraren, handledaren och eleverna familjära med mina besök och min närvaro blev ett någorlunda naturligt inslag som inte (uppenbart) påverkade det som ägde rum under lektionen. Efter varje observation genomförde jag även informella samtal med fjärrläraren och handledaren i anslutning till deras egen summering och utvärdering av den genomförda undervisningen. De informella samtalen genererade cirka 60 sidor med fältanteckningar som bidrog till ökad förståelse av den precis observerade undervisningen (se Tabell 4).

Tabell 4. Observationer och informella samtal

Period	Sammanhang	Deltagare	Tillfällen/Längd
Vår 2022 – Höst 2022	Deltagande observationer av kollegiala möten	Fjärrlärare Handledare enstaka tillfälle	n=16 / 12 tim ca. 35 handskrivna sidor
Höst 2023 – Vår 2024	Klassrumsobservationer + Informella samtal	Fjärrlärare, handledare och elever Fjärrlärare, handledare	n=18 / 20 tim ca. 60 handskrivna sidor Ca. 3 tim
			N=34 / 32 tim **+ cirka 3 tim**

Insamling av dokument

För att analysera och förstå underliggande uppfattningar som ligger till grund för policyregleringen av fjärrundervisning eller som vill påverka den, samlade jag in offentliga policydokument, artiklar från branschtidskriften *Skolvärlden*, och nyhetsartiklar från arkivet på Sveriges Radios webbsida (sr.se) (se Tabell 5 och Bilaga 10). Avgränsningen av policydokumenten i fråga om årtal handlade om 2000–2023. Detta motiveras av att den första försöksverksamheten av fjärrundervisning med synkron kommunikation genomfördes 2000 (SFS 2000:158) och 2023 skedde den senaste lagändringen i relation till fjärrundervisning. Dokumenten handlade exempelvis om Skollagen (SFS 2010:800) (utvalda kapitel), statliga offentliga utredningar (SOU:s), och rapporter från Skolverket.

Artiklar från *Skolvärden* och nyhetsartiklar från Sverige Radios digitala arkiv avgränsades på samma vis till åren 2000–2023 för att tangera samma tidsspann Artiklarna från *Skolvärden* mellan 2000–2013 fanns dock endast i tryckt form i Umeå Universitetsbiblioteks arkiv. Urvalskriteriet för artiklarna var att de skulle uttrycka uppfattningar från personer som på något vis varit involverade i organiseringen eller genomförandet av distans- eller fjärrundervisning på grundskole- och gymnasialnivå. Sökorden som användes var ”distansundervisning” och ”fjärrundervisning”.

Sökningen och den manuella genomgången av fysiska tidskrifter från 2000–2010 genomfördes genom att jag granskade innehållsförteckningen för respektive nummer och bläddrade i varje tidskrift för att inte missa mindre artiklar, notiser eller dylikt. Vid den digitala sökningen på sr.se samt *Skolvärldens* webbplats (skolvarlden.se)[1] exkluderades artiklar som behandlade fjärrundervisning kopplad till covid-19 pandemin. För en mer detaljerad förteckning över de inkluderade artiklarna se Bilaga 10.

[1] 2025 bytte *Skolvärlden* namn till *Vi Lärare* och webbplats till *https://www.vilarare.se/*

Tabell 5. Insamling av dokument

Period	Typer av dokument
Höst 2023 – Vår 2024	Policydokument (n=25) Till exempel statliga propositioner, statliga offentliga utredningar (SOU), och rapporter av Skolverket. Artiklar från *Skolvärlden* (n=37) Artiklar från Sveriges Radios arkiv (n=79)
	Totalt N=141

Analys

I följande avsnitt ges övergripande beskrivningar av analysarbetet i avhandlingen och de principer som varit vägledande vid databearbetning och analys. Mer ingående beskrivningar analysprocesserna i delstudierna återfinns i de fyra artiklarna, likaså kompletterande tabeller och figurer specifika för respektive artikel.

Gemensamt för analyserna i avhandlingens delstudier är att det handlat om en kvalitativ analys. Vid analysen av det insamlade datamaterialet har jag sökt efter mönster och format kategorier och teman (Cohen m.fl., 2011; Hjerm m.fl., 2014). Analyserna har dock varit av olika karaktär eftersom jag i en delstudie gjorde en induktiv innehållsanalys (Krippendorff, 2019) medan jag i andra delstudier gjort delvis deduktiva analyser utifrån de teoretiska utgångspunkterna. Genomförandet har också skiljt sig åt genom att jag i en delstudie använde mig av NVivo 1.7 vid analysen medan det i de andra delstudierna var en helt analog process.

Under analysarbetet har jag vinnlagt mig om att ha ett reflektivt förhållningssätt, för att kunna förhålla mig till min egen förförståelse och på förhand etablerade uppfattningar (Hjerm m.fl., 2014; Miles and Huberman, 1994). Visserligen bygger den här typen av analyser på forskarens tolkningar av det föreliggande datamaterialet men tolkningarna ska i den mån det är möjligt göras utan en allt för stor påverkan av framför allt på förhand etablerade uppfattningar (Alvesson & Sköldberg, 2008; Cohen m.fl., 2011). Förförståelse utgör delvis en förutsättning för ny förståelse, men den kan riskera att utgöra skygglappar som hindrar forskaren från att se nya saker som bidrar till ny och mer giltig förståelse av ett socialt fenomen (Alvesson & Sköldberg, 2008; Hartman, 1998).

Etik och etiska överväganden

Etik vid forskning handlar på ett plan om att vikta den potentiella nyttan av den nya kunskap som forskningsprojektet kan generera, med den potentiella fysiska och psykiska påverkan och eventuella skada som kan åsamkas inblandade forskningspersoner (Cohen m.fl., 2011; Kalman & Lövgren, 2019). Den etik som med grund i detta och som utifrån lag och förordning styr forskaren benämns forskningsetik. I Sverige styrs det av Lag om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460), Lag om ansvar för god forskningssed och prövning av oredlighet i forskning (SFS 2019:504), men även av Dataskyddsförordningen (SFS 2018:218).

Därtill finns det olika kodex för god forskningssed, det vill säga riktlinjer för forskaren att följa och förhålla sig till vid olika delar i forskningsprocessen. Denna etik benämns som forskaretik, och riktlinjer för denna form av etik finns beskriven i svensk kontext i *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2024), men även i internationella kodexar som *Helsingforsdeklarationen* (World Medical Association), ALLEA (2023), och *Vancouverdeklarationen* (International Committee of Medical Journal Editors, 2006).

Forskningsetikens huvudsyfte är värna om och skydda integriteten hos de forskningspersoner som på något vis deltar i forskningen. Det handlar om kriterier för hantering av insamlade data och stipulerar till exempel att en etikprövning måste ske om känsliga personuppgifter samlas in utöver mer allmänna personuppgifter. Enligt Dataskyddsförordningen handlar personuppgifter om all slags information som direkt eller indirekt kan hänföras till en fysisk person som är i livet, medan känsliga personuppgifter till exempel handlar om ras, etniskt ursprung, politiska åsikter, religiös eller filosofisk övertygelse.

Forskaretik handlar däremot om riktlinjer för forskaren som ett etiskt subjekt, som handlar om att vara noggrann, korrekt, och sanningsenlig. Mer konkret handlar det om forskarens etiska överväganden vid till exempel kontakt med forskningspersoner, insamlande av data, hantering och förvaring av data, analys av data, och presentation och publicering av forskningsresultat. Oaktsamhet när det gäller forskaretiken kan leda till oredlighet i forskning, som faller under forskningsetikens lagrum.

Med detta som bakgrund har en mängd olika etiska överväganden gjorts löpande genom hela avhandlingsprojektet som berört både forskar- och forskningsetik. När forskningsdesignen med de olika metoderna för datainsamling var utformad genomfördes en säkerhetsklassning samt en risk- och sårbarhetsanalys av avhandlingsprojektet, i enlighet med de krav som Umeå universitet som forskningshuvudman ställer. Resultatet av dessa procedurer visade på att inga känsliga personuppgifter skulle samlas in, men eftersom personuppgifter skulle samlas in gjordes en PULO-anmälan (PUR 2022/38) till Umeå universitet som är forskningshuvudman. I avhandlingsprojektet rör det sig om namn och e-postadresser på forskningspersonerna, samt de medgivanden som samlades in.

I kölvattnet av genomförandet av säkerhetsklassningen och en risk- och sårbarhetsanalysen gjordes även en begäran om säkra filytor för säker hantering och förvaring av insamlade data under avhandlingsprojektets tid. Begäran gällde två säkra filytor som forskningshuvudmannen tillhandahöll, så att kodnycklar för deltagande forskningspersoner och transkriberingar av intervjuer och observationer var åtskilda och förvarande på separata filytor.

Vid samtliga datainsamlingar inhämtades muntliga eller skriftliga medgivanden av de involverade forskningspersonerna. Inför intervjuerna togs kontakt genom ett mejl till varje respondent med ett bifogat dokument med information om avhandlingsprojektet generellt och den aktuella delstudien specifikt (se Bilaga 8 och 9). I informationen fanns beskrivningar om etik såsom samtycke, konfidentialitet, hur deltagande kunde avbrytas, samt hur insamlade data skulle behandlas och skyddas. Vid det första tillfället av de deltagande observationerna gav jag denna information och bad om deras muntliga medgivande. Proceduren fick upprepas vid de tillfället när andra deltagare såsom handledare deltog.

Inför klassrumsobservationerna valde jag att göra en etikprövning trots att inga känsliga personuppgifter planerades att samlas in. Anledningen var elever under 16 år kunde bli aktuella att observera, och jag ville få ett rådgivande yttrande från Etikprövningsnämnden för att vara säker på att jag inte missat någon etisk riktlinje. Utslaget av etikprövningen dock var som väntat negativt, vilket innebar att ingen etikprövning behövdes (diarienummer 2023-05529-1).

Inför genomförandet skickades vidare en förfrågan om tillåtelse till skolornas rektorer via mejl inför genomförandet av observationerna (se Bilaga 7). Vid första mötet med en elevgrupp presenterade jag mig och gav en beskrivning av min studie i enkla ordalag. Sedan fick eleverna skriftlig information om studien och möjlighet att skriva under ett samtycke för deltagande (se Bilaga 5). I den elevgrupp där eleverna var under 15 år fick de ta med sig informationsbrevet hem, och deras vårdnadshavare fick skriva under en samtyckesblankett (se Bilaga 6) som sedan togs med till skolan innan jag kunde genomföra någon observation.

Forskaretik för avhandlingsprojektet på en mer generell nivå handlar i relation till god forskningssed om tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvarighet (ALLEA, 2023). Tillförlitlighet handlar om säkerställande av forskningens kvalitet, vilket å ena sidan utgår från formandet av forskningsdesignen som beskrivits ovan men som å andra sidan handlar om hela forskningsprocessen. Vidare handlade det om noggrannhet vid transkriberingen av de inspelade intervjuerna, och det efterföljande analysarbetet vid författandet av de artiklar i vilka delstudierna rapporteras. Det vill säga att mina analyser och de slutsatser som bygger på dem, är systematiskt genomförda och därmed välgrundade, samt att tillvägagångssättet är framskrivet på ett sanningsenligt och transparant sätt i mina artiklar och i kappan i avhandlingen.

Ärlighet handlar om att jag gett korrekt information i mitt informationsbrev, samt vid de muntliga redogörelserna utan att jag undanhållit någon central aspekt. Även vid återrapporteringen av mina resultat i de fyra artiklarna har ärlighet varit centralt för att inte riskera att skönmåla resultaten och dra icke giltiga slutsatser. Dessutom handlar ärlighet om att jag varit noga vid referering och citering i såväl artiklarna som i avhandlingens kappa.

Respekt handlar till exempel att jag har vinnlagt mig om att respektera forskningspersonernas tid och integritet. Ansvarighet handlar om att jag axlat ansvaret för forskningsprocessens alla delar och att jag har varit villig att ta emot konstruktiv kritik under forskningsprocessens gång.

Sammanfattningsvis har jag beaktat god forskningssed i största möjliga utsträckning för att inte riskera att oredlighet i forskning ska uppstå som beskrivs i *Lag om ansvar för god forskningssed och prövning av oredlighet i forskning* (SFS 2019: 504).

Studiens tillförlitlighet, giltighet och metoder

Inom kvalitativ forskning vilar tillförlitligheten och giltigheten av en studie på fyra kriterier som ska prägla forskningsprocessen; *trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet* och *möjligheten att konfirmera* (Bryman, 2012; Cohen m.fl., 2011; Fritzell, 2009; Stahl & King, 2020). Givet detta följer nedan en reflekterande diskussion angående hur jag har försökt att stärka avhandlingsstudiens tillförlitlighet och giltighet med utgångspunkt i dessa fyra kriterier. Därefter följer en reflekterande diskussion angående valda metoder.

Trovärdighet kan beskrivas som intern validitet och handlar om hur sannolikt eller rimligt resultatet är och hur sannolika och rimliga slutsatserna är. För att uppnå detta kriterium har jag vinnlagt mig om att beskriva det sociala fenomenet fjärrundervisning som undervisningspraktik på ett sätt som kan kännas igen och bekräftas av de som är involverade, fjärrlärare och handledare. Trovärdigheten i såväl beskrivningarna som resultaten har bekräftats genom att jag haft möjlighet att presentera dessa för dem genom mitt deltagande i deras kollegiala möten och i informella samtal vid olika tillfällen. För att försöka stärka trovärdigheten genomfördes även ett par informella samtal med regionala tjänstemän som arbetar med att utveckla fjärrundervisning som undervisningspraktik under forskningsprocessen. Dessa är utöver de intervjuer som genomfördes med dem. Detta är vad Bryman (2012) benämner som respondentvaliditet, och något som tvingade mig att konfronteras med min egen förförståelse och hindrade mig att dra allt för lättvindiga slutsatser i analysarbetet av det empiriska materialet.

Trovärdighet handlar inte enbart om att det empiriska materialet på ett korrekt sätt ska korrelera mot det sociala fenomenets verklighet, utan även om att analysarbetet inte ska påverkas av forskarens egna värderingar och bristande förförståelse som kan leda till misstolkningar och genererade av felaktiga slutsatser (Cohen m.fl., 2011). Dessutom handlar det om att ha operationaliserat det valda teoretiska ramverket på ett sätt som andra forskare kan betrakta som trovärdigt, även om Bernsteins teoretiska ramverk kan användas på en rad olika sätt (Kwok & Singh, 2024).

Överförbarhet eller extern validitet handlar om i vilken mån resultaten kan överföras till en annan kontext och vara giltig där (Stahl & King, 2020), vilket berör begreppet generaliserbarhet i kvalitativ forskning

(Cohen m.fl., 2011; Larsson, 2009). Gällande andra sammanhang inom Sverige är överförbarheten att betrakta som stor eftersom samma policyreglering råder oavsett region eller område, och således bör de resultat som presenteras i artiklarna och i avhandlingen som helhet ha hög igenkänningsgrad och relevans för fjärrundervisning i dessa sammanhang. Det finns dock skillnader i kontextuella faktorer man behöver reflektera över vid en överföring, som exempelvis ålder på eleverna, ämnen och skolform.

När det gäller överförbarheten till internationella sammanhang är den mer begränsad. Överförbarhet finns dock i viss mån till de sammanhang där en fjärrlärare undervisar synkront via IKT, och där någon slags handledare är involverad i undervisningen och därmed har en relation till både fjärrläraren och eleverna. Överförbarheten handlar även om mekanismerna bakom hur policyreglering på makronivå styr realiseringen av undervisningspraktiken på mikronivå, något som inte är avhängigt en specifik kontext. Hur stor denna överförbarhet är överlåter jag dock till bedömning av de läsare som ser samrörespunkter med sin egen kontext (Siko & Barbour, 2022; Williams, 2000).

Pålitlighet inom kvalitativ forskning berör reliabilitet och handlar om huruvida man kan få ett liknande resultat om studien genomförs på nytt sätt vid ett senare tillfälle (Bryman, 2012; Stahl & King, 2020). För att möta detta kriterium har jag försökt vara transparent med de olika faserna i forskningsprocessen. Konkret har det exempelvis handlat om att jag har varit tydlig med syfte och frågeställningar i avhandlingen, vilka urval som gjorts, hur datainsamlingen har genomförts, och utifrån vilka teoretiska utgångspunkter data analyserats, och hur analysen genomförts. Detta är beskrivet dels i de fyra artiklarna, dels tidigare i detta kapitel.

Möjligheten att konfirmera berör graden av objektivitet, och handlar om huruvida forskaren har påverkat studiens resultat och slutsatser på ett betydande sätt som skapat skevhet (bias) och därmed underminerat studiens giltighet. Enligt Bryman (2012) är det en granskares uppgift att bedöma detta kriterium, men jag har vinnlagt mig om att utmana min egen förförståelse och förutfattade meningar för att undvika skevhet i resultat och slutsatser. I diskussion med seniora forskare väl förtrogna med forskningsfältet och i samtal med respondenterna har min förförståelse och förutfattade meningar korrigerats och ersatts med nya insikter och förståelse. Dock har mina egna erfarenheter av att arbeta med asynkron

distansundervisningen under cirka 15 års tid utgjort en värdefull utgångspunkt och något som jag inte hemlighållit under forskningsprocessen.

Något som delvis tangerar tidigare diskussion och som också påverkar avhandlingsstudiens trovärdighet är valet av metoder och det datamaterial som insamlades genom dessa (Bryman, 2012; Cohen m.fl., 2011). En kritisk reflektion är att de olika metoderna för datainsamling – semistrukturerade intervjuer, informella samtal, observationer och insamling av dokument – var för sig endast utgör ett mindre bidrag till avhandlingsstudiens helhet. De intervjuer med fjärrlärare och handledare som låg till grund för delstudie 3 uppgick till tio respektive åtta, vilket resulterade i ett relativt begränsat datamaterial. Därtill användes endast delar av materialet vid besvarandet av delstudiens syfte och frågeställningar. För att stärka trovärdigheten i delstudien kompletterades intervjuerna med observationer av kollegiala möten, vilket kan betraktas som en metodtriangulering. Enligt Cohen m.fl. (2011) kan en triangulering bidra till en mer trovärdig helhetsbild av ett socialt fenomen.

Även i avhandlingsstudien som helhet kan metoderna betraktas styrka och komplettera varandra i en metodtriangulering. Exempelvis bidrog de 20 timmar klassrumsobservationer som genomfördes i delstudie 4 till ökad förståelse för relationen och samarbetet mellan fjärrlärare och handledare, samt den sistnämnas roll och uppgifter som utforskades i delstudie 3. På motsvarande vis förstärkte de semistrukturerade intervjuerna och observationerna i delstudie 3 den förståelse som klassrumsobservationerna i delstudie 4 bidrog med angående formerna för undervisningen.

Samtidigt finns skäl att problematisera klassrumsobservationerna i delstudie 4, de utgjorde endast 20 timmar och berörde enbart fjärrundervisning i moderna språk på högstadiet. Även om språkundervisningen i sig inte stod i fokus utgör olika ämnen, gruppstorlek och ålder ramfaktorer som påverkar undervisningens genomförande (se tidigare kapitel). Dessa begränsningar är jag är medveten om men bedömer att de delvis kompenseras av de semistrukturerade intervjuerna, vilka även inbegriper fjärrlärare inom modersmålsundervisning där elevgruppen är mindre och åldersspannet bredare. Här ska även tilläggas att fjärrundervisning i grunden genomförs på samma vis oavsett ämne på högstadiet, och fokus i delstudie 4 var formerna för undervisning i realiserad undervisning i relation till formatet på undervisningspraktiken. Vidare, genomförandet av

fjärrundervisning på gymnasienivå är också snarlik med den skillnaden att handledaren inte måste befinnas sig i klassrummet med eleverna.

Urvalet av dokument kan också problematisera. (Se Bilaga 10.) De policydokument som ligger till grund för analys handlar om utvalda delar av Skollagen kapitel 21, offentliga statliga utredningar (SOU), rapporter från Skolverket, regeringsdirektiv, förordningar och propositioner, samt förslag på lagändring. Även om dessa tillsammans utgör omfattande och relevant informationsbas, inkluderar de inte alla dokument som på något vis berör distans- och fjärrundervisning. Exempelvis är dokument från utbildningsdepartementet utelämnade samt betänkanden från olika instanser utelämnade. Min bedömning är dock att de analyserade dokumenten utgör de mest betydelsefulla och ger tillräcklig tillförlitlig grund för analysen.

Urvalet av artiklarna från *Skolvärlden* respektive Sveriges Radios hemsida (sr.se) kan även det problematiseras. Som tidigare nämnts exkluderades covid-19 relaterade artiklar, då dessa inte berörde den fjärundervisningen som reglerats i Skollagen sedan 2015 och som utforskas i denna avhandlingsstudie. Vissa artiklar tangerade varandra i fråga om innehåll och i de fallen har jag valt att exkludera dubbletter.

Problematiseringen av urvalet gäller även de dokument eller artiklar som inte samlades in, men som hade kunnat till en mer heltäckande bild av uppfattningar och erfarenheter från de verksamma inom det pedagogiska rekontextualiseringsfältet (se kapitel 4, och artikel 2). Exempel på sådant material är remissvar från olika intressenter till fjärrundervisning inför skrivandet av de olika offentliga statliga utredningarna, forskningsbaserade rapporter från universitet och högskolor, och artiklar från andra utbildningsrelaterade tidskrifter.

Slutligen kan det konstateras att kvantitativ data saknas i avhandlingsstudien. Under processen att färdigställa forskningsdesignen överväges en analys av en elevenkät som genomförts av annan forskare. Detta alternativ hade möjligen kunnat tillföra större tyngd till datamaterialet och, inom en metodtriangulering, bidra till en fördjupad förståelse för elevernas perspektiv – som nu endast framkommer mer indirekt via analys av data genererad av intervjuer och observationer.

6. Resultat och forskningsprocess

> *"The challenge is to be explicitly mindful of the purpose of your study of conceptual lenses you are training on it–while allowing yourself to be open and reeducated by things you didn't know about or expect to find"* – Miles and Huberman (1994, 56)

I det här kapitel presenteras centrala resultat av delstudierna i avhandlingen. Rapporteringen av delstudierna har skett genom fyra artiklar som har skickats till tidskrifter som på olika sätt är relevanta för kunskaps- och studieobjektet i avhandlingen. Placeringen av artiklarna i kappan överensstämmer inte helt med dess tidsmässiga genomförande. Detta har att göra med framåtskridandet av forskningsprocessen som innebar en fördjupad förståelse av såväl kunskaps- som studieobjekt. Under vägen infann sig nya insikter och nya perspektiv med vilka jag kunde betrakta och förstå fjärrundervisning som en kunskaps- och kulturreproducerande undervisningspraktik på grundskole- och gymnasienivå i Sverige. Reflektioner kring forskningsprocessen redovisas mellan artikelsammanfattningarna.

Artikel 1

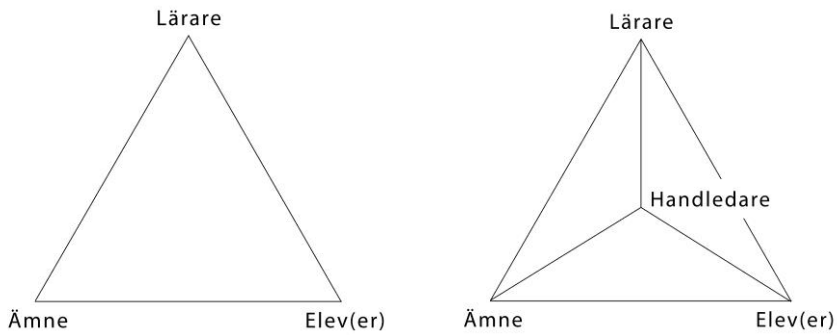
Skog, S. (2022). A Theoretical Framework for Synchronous Remote Teaching? Reshaping the pedagogical triangle. *Journal of Digital Social Research*, *4*(2), 86–97.

Artikel 1 syftade till att skapa en bättre teoretisk förståelse av den undervisningssituation som fjärrundervisning för med sig som en följd av policyregleringen på makronivå. I artikeln förs initialt ett resonemang om villkoren för undervisningen baserat på policyregleringen och i relation till tidigare forskning som tillhandahåller beskrivningar av den empiriska verkligheten för undervisningspraktiken. Därefter förs ett teoretiskt resonemang kring konceptualiseringen av undervisningssituationen med den didaktiska triangeln som utgångspunkt, en förekommande konceptualisering av undervisning inom allmändidaktik.

Baserat på dessa resonemang är en av slutsatserna i artikeln att den didaktiska triangeln är en otillräcklig konceptualisering den

undervisningssituation som realiseras som en följd av policyregleringen av fjärrundervisning. Givet att en handledare är involverad i undervisningen behöver den didaktiska triangeln omformas för att kunna omfatta alla pedagogiska relationer som konstituerar undervisningssituationen. Genom att föra in handledaren som en nod i triangeln omformas den till en pyramid och kan på så vis utgöra en mer giltig konceptualisering av den undervisning som sker i fjärrundervisning.

Figur 5. Den didaktiska triangeln och den didaktiska pyramiden i artikel 1



Den didaktiska pyramiden utgör det konceptuella bidraget av artikeln, som synliggör att det finns dubbelt så många relationer i undervisningssituationen i fjärrundervisning jämfört med i traditionell undervisning som en följd av handledarens involvering. Därmed synliggörs även den pedagogisk interaktion som sker mellan handledare–lärare, handledare–elev(er), och handledare–ämnesinnehåll, förutom mellan lärare–elev(er), lärare–ämnesinnehåll, och elev(er)–ämnesinnehåll (se Figur 5).

Artikeln bidrar även med fördjupad förståelse angående undervisningssituationen i fjärrundervisning. Det handlar om att den undervisningssituation som realiseras för med sig olika möjligheter och begräsningar som en följd av lärarens rumsliga separation från eleverna, att undervisningen sker synkront via IKT, och av handledarens närvaro i det fysiska rummet. Undervisningssituationen är både digital och fysisk, och handledarens närvaro i det fysiska rummet gör att undervisningspraktiken skiljer sig från både traditionell undervisning och från andra former av fjärrundervisning där handledare inte är involverad eller där det handlar om ett asynkront format.

Processreflektion

Artikel 1 skrevs parallellt med att forskningsdesignen för avhandlingsprojektet utarbetades, och avslöjar att det initialt fanns en allmändidaktiskt ansats som nämnts ovan. Denna ansats kom dock att förändras i kölvattnet av delstudie 1.

Den teoretiska förståelse som förvärvades med avseende på fjärrundervisning genom delstudien gav nya insikter, vilka väckte flera frågor. Frågorna handlade om handledarens uppgifter och ansvar i undervisningssituationen. Mer precist handlade det om handledarens relation till fjärrläraren och eleverna, vikten av handledarens ämneskompetens, vilka uppgifter handledaren behöver ta ansvar för samt handledarens betydelse för elevernas utveckling av ämneskunskaper, färdigheter och värderingar.

Vidare, även om den didaktiska pyramiden kan utgöra en mer giltig konceptualisering av undervisningssituationen i fjärrundervisning lämnade jag delstudie 1 med insikten att den på många vis utelämnade den kontext i vilken undervisningen äger rum. Både interna och externa ramfaktorer som påverkar de pedagogiska processer som sker i undervisningen utelämnades. Dessa insikter låg till grund för det vidare utforskandet av undervisningssituationen på mikronivå med ramfaktorteoretiskt tänkande som utgångpunkt i delstudie 3. I förlängningen även till ett vidare utforskande av policyregleringen på makronivå i delstudie 2.

Artikel 2

Skog, S. (in review). Between pedagogical quality and educational needs – a Bernsteinian analysis of K-12 remote teaching policy regulation.

Artikel 2 syftade till att analysera relationen mellan policyregleringen på makronivå och realiseringen av fjärrundervisning som undervisningspraktik på mikronivå. Studiens forskningsfrågor berörde hur fjärrundervisning på grundläggande- och gymnasienivå rekontextualiserats i kampen mellan det officiella rekontextualiseringsfältet och det pedagogiska rekontextualiseringsfältet med avseende på utformningen av policyregleringen, samt hur rekontextualiseringsprocessen på mesonivå påverkat realiseringen av fjärrundervisning som undervisningspraktik.

Med utgångspunkt i den pedagogiska transformationsanordningen (Bernstein, 2000) analyserades rekontextualiseringen på makronivå och

därmed konstruktionen av den pedagogiska diskursen för fjärrundervisning: *Fjärrundervisning som en lösning på regionala, kommunala och lokala utbildnings- och undervisningsbehov, även om det är ett näst bästa alternativ avseende utbildnings- och undervisningskvalitetsaspekter*. Dessutom analyserades hur policyregleringen påverkade den realiserade undervisningspraktiken på mikronivå – åtminstone partiell påverkan analyserades.

Artikeln visar på att den (symboliska) makt som utövas genom den omfattande policyregleringen syftar till att säkerställa att fjärrundervisning är likvärdig traditionell undervisning i fråga om utbildnings- och undervisningskvalitet. En slutsats baserat på detta är att formatet på undervisningspraktiken i sig tycks vara det som oroar makten och föranleder den kontroll som policyregleringen syftar till att utöva över den realiserade undervisningspraktiken. Artikelns resultat visar också på att det finns flera olika realiseringar av undervisningspraktiken, som alla utgör ett sätt att försöka tillmötesgå de krav på utbildnings- och undervisningskvalitet som policyregleringen efterfrågar. Mer konkret är de olika realiseringarna ett resultat av den specifika regleringen i fråga om ämne och ålder på eleverna, samt mer lokala förutsättningar som exempelvis elevgruppens storlek, samarbete med andra skolenheter, och logistiska utmaningar.

Därmed skiljer sig undervisningspraktiken i fjärrundervisning i moderna språk från fjärrundervisning i modersmålsundervisning, eller fjärrundervisning på gymnasienivå oavsett ämnet i vissa avseenden. Vidare kan en realisering handla om att fjärrläraren undervisar en elevgrupp som kan befinna sig på en eller två skolenheter, eller handla om ett hybridformat där fjärrläraren befinner sig i samma fysiska rum en del av eleverna i elevgruppen medan resterande elever undervisas via IKT.

Utöver detta pekar artikelns resultat på att den del av rekontextualiseringen som handlar om policyregleringens transformation till undervisningspraktik är avhängig dels organiseringen och implementeringen av undervisningspraktiken som genomförs av administratörer och skolledare, dels fjärrläraren och handledaren som samarbetar i undervisningssituationen. Därför är en ytterligare slutsats att beslutsfattare behöver uppmärksamma det mångfacetterade organisatoriska arbetet inom de olika realiseringarna av undervisningspraktiken för att förstå vad som bidrar till utbildnings- och undervisningskvalitet i fjärrundervisning.

Processreflektion

Artikel 2 var den sista artikel jag skrev av de fyra i avhandlingen. Den utgjorde en avgörande del som band samman analys av policyregleringen på makro med realiseringen av undervisningspraktiken och dess förutsättningar på mikronivå.

Arbetet med delstudie 2 gjorde att jag ytterligare utvecklade min förståelse av hur fjärrundervisning vuxit fram som undervisningspraktik i svensk kontext. Den gav mig även en fördjupad förståelse för Bernsteins pedagogiska transformationsanordning och hur den kan operationaliseras i en empirisk studie. I avhandlingsprojektet utgör artikel 2 således en fortsättning på artikel 1, samtidigt som den utgör den en brygga till artikel 3 och 4 som på olika vis utforskar fjärrundervisning på mikronivå med avseende på de pedagogiska processerna i undervisningen.

Den teoretiska förståelse som arbetet med delstudie 2 förde med sig var vidare till hjälp när jag började att skriva kappan. Den hjälpte mig att se på hela avhandlingsprojektet genom en bernsteiniansk lins.

Artikel 3

Skog, S., Pettersson, F., & From, J. (2024). Facilitating learning and interaction in K-12 remote teaching contexts. *Education and Information Technologies*, *29*(13), 17415–17432.

Artikel 3 syftade till att undersöka hur undervisning och interaktion främjas i fjärrundervisning med ett särskilt fokus på handledarens ansvar och uppgifter. Forskningsfrågorna berör hur olika ramfaktorer påverkar undervisningssituationen, och hur dessa ramfaktorer påverkar handledarens uppgifter och ansvar. Som analytiskt ramverk användes ramfaktorteori för att analysera hur olika slags ramfaktorer påverkar handledarens roller, uppgifter och ansvarsområden. Studien berörde fjärrundervisning i två olika utbildningssammanhang – fjärrundervisning i moderna språk, årskurs 6–9 och fjärrundervisning i modersmålsundervisning, årskurs 2–9, samt gymnasiet. Data utgjordes av deltagande observationer vid fjärrlärarnas kollegiala möten och semistrukturerade intervjuer med fjärrlärare och handledare.

Resultatet i artikeln visar att ramfaktorerna skapar två typer av klassrumssammanhang, ett litet och ett stort, som påverkar handledarens roll, uppgifter och ansvar. I det större klassrumssammanhanget, fjärrundervisning i moderna språk, behöver handledaren utgöra en trefaldig resurs - praktisk, pedagogisk och social i ett pågående samarbete med läraren. I det lilla klassrumssammanhanget, fjärrundervisning i modersmål, behöver handledaren främst utgöra en praktisk resurs vid behov.

Artikeln antyder att de organisatoriska ramfaktorerna elevgruppens storlek och elevernas ålder, är de som framför allt påverkar vilken roll och vilken typ av ansvar handledaren behöver ta på sig. Angående fysiska ramfaktorer är de till stor utsträckning av digital karaktär i fjärrundervisning eftersom undervisningspraktiken är beroende av digital teknik. Detta kan betraktas utgöra ett mindre teoretiskt bidrag till ramfaktorteoretiskt tänkande.

En slutsats är att handledaren ofta behöver ta på sig ett större och mer mångfacetterat ansvar än vad Skollagen föreskriver och att det i viss mån handlar om ett ansvar som formellt ligger hos fjärrläraren. Detta för med sig att handledarens relation till såväl fjärrläraren som till eleverna är av stor betydelse, och att det är avgörande *vem* som är handledare – detta i fråga om utbildningsbakgrund, erfarenhet av pedagogiskt arbete, ålder och så vidare. Sammanfattningsvis pekar kunskapsbidraget på att både interna och externa ramfaktorer på olika sätt villkorar främjandet av lärande och interaktion i fjärrundervisning som undervisningspraktik, i vilket handledaren ofta utgör en flerfaldig resurs.

Processreflektion

När jag skrev artikel 3 tillsammans med medförfattarna hade mitt forskningsintresset rört sig från en allmändidaktisk ansats med avseende på undervisningssituationen till ett utvidgat intresse som även innefattade faktorer som påverkar genomförande av undervisningen, med ett särskilt fokus på handledarens roll och funktioner. I avhandlingsprojektet bidrar artikel 3 med förståelse av de pedagogiska processerna i undervisningen i de två mest förekommande utbildningssammanhang där fjärrundervisning används i Sverige – modersmålsundervisning och moderna språk. Arbetet med delstudien gav mig förståelse för ramfaktorteoretiskt tänkande med sin förgrening till läroplansteori, och fördjupade min förståelse av villkorandet av undervisningens genomförande. Arbetet med

delstudie 3 fick mig även att röra mig mot Bernsteins teoretiska ramverk eftersom jag blev ytterligare intresserad av att förstå hur villkor bortom klassrummet påverkar de pedagogiska processerna i undervisningen.

Artikel 4

Skog, S. (2025). Modalities of pedagogic practice in K-12 remote teaching contexts – a Bernsteinian analysis. *Education Inquiry*, 1–19.

Artikel 4 syftade till att analysera fjärrundervisning med avseende på former för undervisning avhängiga undervisningspraktikens utmärkande drag. De två forskningsfrågorna berör vilka former för undervisning som förekommer i fjärrundervisning som undervisningspraktik på grundskole- och gymnasienivå, och vad dessa innebär för överföring och förvärvande av kunskap. Bernsteins begrepp klassifikation och inramning användes för att analysera formerna för undervisning. Genom kombinationen av klassifikation och inramning kunde en pedagogisk kod för fjärrundervisning konstrueras med stöd i Bernsteins kodteori (Bernstein, 1990, 2000).

Resultatet i artikeln indikerar att den pedagogiska koden för fjärrundervisning är +C/-F. I undervisningen realiseras former för undervisning med stark klassifikation (+C), som innebär en tydlig struktur och arbetsfördelning, och svag inramning (-F), som innebär att viss kontroll av den pedagogiska kommunikationen förskjutits till eleverna.

Den svaga inramningen är en följd av de utmärkande dragen i undervisningspraktiken – lärarens fysiska separation från eleverna, beroendet av digital teknik, eleverna i skolans lokaler tillsammans med en handledare – vilket föranleder behovet av en stark inramning från lärarens sida i fråga om undervisningens planering och genomförande. Enligt resultatet för detta med sig att de former för undervisning som relaterar till den pedagogiska koden innebär en viss förlust av kontroll för lärarna i överföringen av ämneskunskaper och färdigheter, samtidigt som det innebär att en didaktik anpassad för fjärrundervisning. Det innebär att undervisningsplanering och genomförande utvecklas i relation till den pedagogiska koden. I praktiken innebär detta för eleverna att de behöver axla en viss grad av högre självständighet i förvärvandet av kunskaper, vilket kan leda till eller förstärka existerande ojämlikheter mellan dem. Detta kan till exempelvis

handla om elever som saknar stöd hemma för sina studier, saknar erforderlig digital kompetens, eller att de är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd.

Resultatet i artikeln bidrar även med kunskap om arbetsfördelningen mellan fjärrlärare och handledare vid genomförandet av undervisningen. Praktiskt handlar den om att fjärrläraren huvudsakligen agerar i det digitala rummet gällande överföring av ämneskunskaper och färdigheter, medan handledaren huvudsakligen agerar i det fysiska rummet gällande överföring av korrekt socialt beteende och studiestöd. Det sociala beteendet som handledaren behöver inskärpa handlar dels om ”traditionellt” klassrumsbeteende, dels om hur elever behöver gå till väga för att förvärva kunskap i förhållande till de utmärkande dragen för undervisningspraktiken. En av slutsatserna är att fjärrläraren och handledaren har olika slags men lika stor betydelse för genomförandet av undervisningen.

Processreflektion

Artikel 4 var den tredje artikeln jag skrev, och den första i vilken jag använde Bernsteins teoretiska ramverk för att analysera och förstå fjärrundervisning i avhandlingsprojektet. Som nämnts ovan tillkom Bernsteins teoretiska ramverk när forskningsintresset hade utvidgats, och i denna artikel bidrog dess begreppsapparat till att analysera former för undervisningen. Processen karaktäriserades av att samtidigt som att data samlades in, fördjupade jag mig i det teoretiska ramverket och jag brottades med hur den skulle användas vid analys av den insamlade data. Operationaliseringen av det teoretiska ramverket var även något jag behövde utveckla i de review-omgångar som föregick den slutgiltiga versionen av artikeln.

Utöver att jag utvecklade min teoretiska förståelse, fick jag en fördjupad förståelse för fjärrundervisning som undervisningspraktik genom genomförandet av observationerna. Det hjälpte mig vid kappaskrivandet få en helhetsbild av fjärrundervisning genom att observationerna empiriskt kompletterade intervjuerna. Delstudie 4 kunde tillsammans med delstudie 3 bidra till en fördjupad förståelse kring de pedagogiska processerna i undervisningen.

7. Analys och diskussion

"All silencing of discussion is an assumption of infallibility."
- John Stuart Mill

Syftet med avhandlingen var att analysera och förstå fjärrundervisning som en kunskaps- och kulturreproducerande undervisningspraktik på grundskole- och gymnasienivå. För att uppnå syftet analyserades rekontextualisering av fjärrundervisning och de pedagogiska processerna i undervisningen utifrån de teoretiska utgångspunkterna, Bernsteins teoretiska ramverk och ramfaktorteoretiskt tänkande.

I detta kapitel diskuteras resultaten av de fyra delstudierna, redovisade i de fyra artiklarna, i relation till syftet och de två vägledande forskningsfrågorna. Mot slutet presenteras slutsatser och implikationer. Kapitlet avslutas med avslutande reflektioner och presentation av fortsatt forskning.

Policyreglering för kontroll av undervisningspraktiken

Framväxten av fjärrundervisning i Sverige kan, precis som i andra kontexter, ses i ljuset av samhällstrender och samhällsutmaningar av olika slag. Det har exempelvis att göra med urbanisering, stora avstånd, logistik, lärarbrist, utbildningsutbud, och skolans digitalisering (Barbour, 2018a; From m.fl., 2020; Johnson m.fl., 2023; Siljebo & Pettersson, 2022; Stenman & Pettersson, 2020). Det är mot denna bakgrund fjärrundervisning har vuxit fram, utvecklats och rekontextualiserats i svensk kontext. Den del av rekontextualiseringen som handlar om kampen över den pedagogiska diskursen (Bernstein, 2000) och som ligger till grund för formeringen av policyregleringen benämner jag här i diskussionen som primär rekontextualisering.

Som resultatet i artikel 2 visar har den primära rekontextualiseringen mynnat ut i denna pedagogiska diskurs för fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå: *Fjärrundervisning som en lösning på regionala, kommunala och lokala utbildnings- och undervisningsbehov, även om det är ett näst bästa alternativ på grund av utbildnings- och undervisningskvalitetsaspekter*.

Även om den pedagogiska diskursen, precis som i internationella kontexter beaktar utbildningsbehov (Barbour m.fl., 2011; Lim, 2017; Singh m.fl., 2013), är det tydligt att framför allt utbildnings- och undervisningskvalitet premieras i policyregleringen i svensk kontext. Baserat på artikel 2 syftar den till att reproducera en undervisningspraktik på grund- och gymnasienivå likvärdig med traditionell undervisning i fråga om de pedagogiska processerna i undervisningen. Likvärdighet i relation till fjärrundervisning handlar från policyskaparnas håll således inte endast om tillhandahållandet av ett likvärdigt utbildningsutbud och behöriga lärare, utan också om en strävan efter likvärdighet i fråga om utbildnings- och undervisningskvalitet.

Av denna anledning tycks de i det officiella rekontextualiseringsfältet (utredare och medskapare till SOU:s och Skolverkets rapporter) försökt att styra den primära rekontextualiseringen som legat till grund för formeringen av policyregleringen. De har även försökt att styra på vilket sätt och i vilken utsträckning som policyregleringen förändrats efter 2015. Som framkommer i artikel 2, varje minskad begräsning i policyregleringen sedan 2015 har föregåtts av ytterligare statligt initierad försöksverksamhet för att försöka utvärdera de kvalitativa utfallen av den föreslagna förändringen.

Policyregleringen är vidare omfattande och i flera avseenden detaljerad, något som kan förstås som att produktionsfältet (staten) vill utöva en stark och kontrollerande makt över reproduktionen av den producerade policyregleringen och dess realisering på mikronivå (Bernstein, 1990, 2000). I detta har även Skolinspektionen en betydande roll genom de krav som ställs på de skolhuvudmän som vill bedriva fjärrundervisning (se nedan). Skolinspektionen bidrar således till strävan att garantera likvärdig kvalitet i den kunskaps- och kulturreproduktion som sker i fjärrundervisning som både är explicit och implicit förordad i policyregleringen.

I detta sammanhang går det att konstatera att själva formatet på fjärrundervisning i svensk kontext kan betraktas som ett uttryck för kvalitetsaspekter. Som artikel 1 lyfter fram har fjärrundervisning i svensk kontext likheter med traditionell klassrumsundervisning genom att undervisningen sker synkront och att eleverna alltid behöver befinna sig i en lokal som disponeras av deras skolenhet (SFS 2010:800). Involverandet av en handledare kan också förstås som ett sätt att försöka främja utbildnings-

och undervisningskvalitet i fjärrundervisning. Detta går att jämföra med att tillhandahålla en elevassistent i traditionell undervisning i syfte att främja olika pedagogiska processer i undervisningen (Hemelt m.fl., 2021; Lindqvist m.fl., 2020). Denna jämförelse utvecklas nedan.

Vidare, som uppmärksammats i artikel 2, har elevernas rätt till lärarledd undervisning, garanterad undervisningstid och lärarens tillgänglighet problematiserats i olika propositioner, rapporter och statliga offentliga utredningar (Prop. 2014/15:44; Prop. 2015/16:173; Skolverket, 2008; SOU 2012:76; SOU 2017:44; Prop. 2019/20:127). Även utmaningen att överföra normer och värderingar i fjärrundervisning har problematiserats i dessa dokument som ligger till grund för policyregleringen.

Problematisering kan kopplas till att formatet på fjärrundervisning oundvikligen bär likhet med nätbaserade undervisningsmiljöer. Fjärrläraren är rumsligt separerad från eleverna och all kunskaps- och kulturreproduktion sker i en sammanflätning av digital och fysisk lärmiljö men med betoning av det förra (se artikel 1 och Billmayer m.fl., 2020, se även resonemang hos Grammens m.fl., 2022; Rehn m.fl., 2017, 2018). Till detta ska tilläggas att, som artikel 1 uppmärksammar, för policyregleringen med sig att det är sex relationer i undervisningssituationen mellan vilka pedagogisk interaktion (processer) sker jämfört med (vanligtvis) tre i ett traditionellt undervisningsformat.

Det sammantagna redovisade resultatet i artikel 1 och 2 tyder alltså på att den primära rekontextualiseringen för med sig en pedagogisk diskurs som ligger till grund för en policyreglering som i första hand vill premiera utbildnings- och undervisningskvalitet. I andra hand vill den också främja att olika utbildningsbehov på regional, kommunal och lokal nivå tillgodoses av fjärrundervisning (se artikel 2, och From m.fl., 2020; Siljebo & Petterson, 2022; Stenman & Pettersson, 2020). I nästa led skapar detta specifika förutsättningar med möjligheter och begräsningar för fjärrundervisning som realiserad undervisningspraktik på mikronivå, det vill säga, lokal nivå.

Att beslutsfattare framför allt vill premiera kvalitetsaspekter är inget märkligt eller obefogat. Frågan är dock ifall strävan att genom den omfattande och delvis detaljerade policyregleringen försöka garantera kvalitet i fjärrundervisning i slutändan faller helt väl ut. Att bedriva

fjärrundervisning bottnar alltid i något utbildnings- eller undervisningsbehov hos skolenheten som måste kunna tillgodoses. Historiskt har skolenheter exempelvis stått inför valet att antigen bryta mot lagen genom att bedriva fjärrundervisning eller att inte tillhandahålla behöriga lärare (se artikel 2, se även resonemang hos Siljebo & Pettersson, 2022).

Vad policyregelringen kräver i framtiden är dock ovisst eftersom den primära rekontextualiseringen är dynamisk – nya diskurser tillkommer och försöker att påverka utformandet av den pedagogiska diskursen (Bernstein, 2000; Singh, 2002). Kampen mellan det officiella och det pedagogiska rekontextualiseringsfältet är på så vis ständigt fortlöpande. Här kan nämnas att det sistnämnda fältet, enligt Bernstein (2000), har en viktig uppgift i att verka för ökad autonomi för den pedagogiska sfären (som kan förstås som företrädare och de som är verksamma i skola och utbildning), i relation till den kontroll som utövas genom policyregleringen. Den fortlöpande kampen kan exemplifieras av att det i artikel 2 uppmärksammas att fjärrundervisning blev tillåten via entreprenad efter påtryckningar från de som organiserar och implementerar fjärrundervisning på kommunal och lokal nivå. Genom möjligheten att köpa och sälja fjärrundervisning mellan kommunala huvudmän kunde kostnader för fjärrlärare och administration delas.

Det går även att konstatera att beslutsfattarna genom policyregleringen försöker att begränsa tolknings- och handlingsutrymmet för de som på olika sätt är involverad i organisering och implementering av fjärrundervisning. Utifrån ett ramfaktorteoretiskt tänkande handlar det om ramfaktorer som skapar specifika möjligheter och begräsningar för fjärrundervisning, för så väl organisering och implementering av undervisningspraktiken som för genomförandet av undervisningen (Lindensjö & Lundgren, 2014; Lundgren, 1984).

Detta kan benämnas som en sekundär rekontextualisering, i vilken regionala tjänstemän, skolledare, fjärrlärare och handledare kan betraktas som rekontextualiserare. Som artikel 2 visar på står de tre sistnämnda i gapet mellan policyregleringen och de behov i den kontext i vilken undervisningspraktiken realiseras. Det handlar om att dessa rekontextualiserares handlingsutrymme villkoras å ena sidan av policyregleringen, och å andra sidan av Skolverkets råd och rekommendationer och Skolinspektionens krav som måste åtlydas samt av regionala, kommunala och

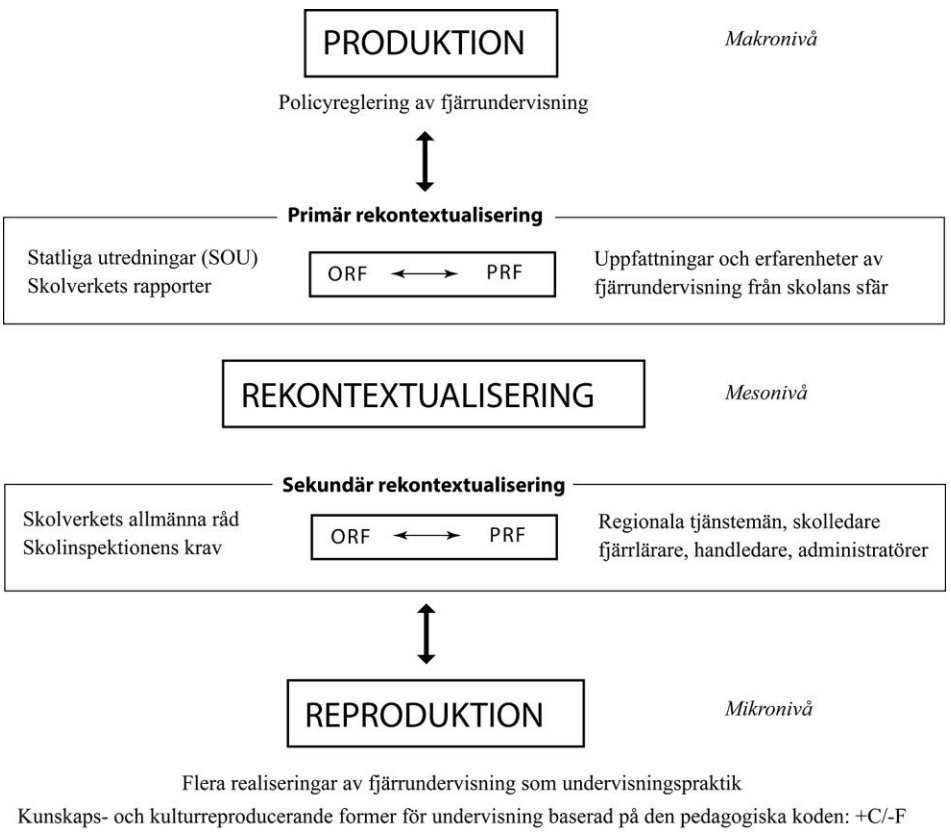
lokala utbildnings- och undervisningsbehov som måste tillgodoses. Annorlunda uttryckt, den sekundära rekontextualiseringen befinner sig i ”gapet” mellan avsikterna med policyregleringen och de kontextuella villkor i den kontext i vilken undervisningspraktik och undervisning realiseras (Bernstein, 2000).

I linje med insikter från policyforskning (se Freeman, 2006; Freeman & Sturdy, 2014; Pressman & Wildavsky, 1984) och ramfaktorteoretisk forskning (se Dahllöf, 1967; Lundgren, 1979, 1994) råder det dock inget rakt input-output samband mellan policyreglering på makronivå och dess realiserade utfall på mikronivå. Detta har sin förklaring i att den mellanliggande processen på mesonivå är dynamisk och inte låter sig kontrolleras (Bernstein, 2000; Gustafsson, 1994; Lindensjö & Lundgren, 2014). Ett uttryck för detta är exempelvis att det finns flera olika realiseringar av fjärrundervisning som undervisningspraktik. Alla realiseringar är ett uttryck för ett sätt att möta den utbildnings- och undervisningskvalitet som policyregleringen syftar till, och de har sin specifika karaktäristik i fråga om implementering (se artikel 2). Vidare kan handledaren behöva axla olika mycket ansvar i olika realiseringar av fjärrundervisning som undervisningspraktik (se artikel 3). Detta kan förstås som dels ett utfall av de begräsningar och möjligheter policyregleringen för med sig, dels som ett utfall av regionala, kommunala och lokala utbildnings- och undervisningsbehov som behöver mötas och kontextuella ramfaktorer som man måste förhålla sig till.

Förutsättningarna för de pedagogiska processerna i undervisningen i de olika realiseringarna av fjärrundervisning som undervisningspraktik är således övergripande villkorade av policyregleringen som en (institutionell) ramfaktor, men även av en variation av olika kontextuella ramfaktorer. Det handlar exempelvis om storlek på elevgrupperna, tillgänglig och lämplig personal, tillgång på ändamålsenlig utrustning, lokaler, samt tid och schemaläggning (se artikel 3 och jfr. Lundgren, 1979, 1984, 1999). Att uppmärksamma är att dessa ramfaktorer i mindre eller större utsträckning kan skilja sig åt mellan de skilda realisationerna av fjärrundervisning som undervisningspraktik. Baserat på det samlade resultatet av de empiriska artiklarna tyder detta på att den kontroll som utövas genom policyregleringen succesivt tappar sin styrka innan den ”når fram” till den realiserade undervisningspraktiken och de pedagogiska processerna i den undervisning som realiseras.

Även i den sekundära rekontextualiseringen finns en ”kamp” som står mellan de ovan nämna rekontextualiserarna och de krav som Skolinspektionen ställt upp och de allmänna råd och rekommendationer Skolverket anger (se Figur 6). Separationen mellan primär och sekundär rekontextualisering i Figur 6 handlar dock inte två isolerade empiriska verkligheter. Separationen är endast analytisk för att synliggöra och förstå olika delar som samverkar i den sammantagna rekontextualiseringsprocessen.

Figur 6. Den pedagogiska transformationsanordningen baserat på resultatet i avhandlingen



Kontrollen över de pedagogiska processerna

Artikel 4 indikerar att de kunskaps- och kulturreproducerande formerna för undervisning i fjärrundervisning handlar om en pedagogisk kod med stark klassifikation och svag inramning (+C/–F). Undervisningspraktikens format, reglerad av policyregleringen, är vad som föranleder den svaga inramningen. Den innebär bland annat att kontrollen av den pedagogiska interaktionen i realiserad undervisning i viss mån förskjutits till eleverna (se artikel 4, Bernstein, 2000). Detta ligger i linje med den oro som uttrycks i statliga offentliga utredningar och Skolverkets rapporter angående kvaliteten på de pedagogiska processerna i undervisningen där exempelvis interaktionen fjärrlärare–elev(er) lyfts fram (se artikel 2). Detta betyder vidare att fjärrläraren behöver motverka den svaga inramningen formatet för med sig (-F), genom att själv bidra till att stärka inramningen (+F) genom sin undervisningsplanering och sitt genomförande av undervisningen – sin didaktik. För att detta ska lyckas indikerar artikel 4 förtjänsten av att en stark klassifikation (+C) upprätthålls mellan fjärrlärare och handledare, vilket innebär att deras olika roller och uppgifter är tydliga och separerade.

För att hantera den utmaning som de förändrade förutsättningarna som nätbaserad undervisning innebär (se Barbour & Hodges, 2025; Johnson m.fl., 2023; Hilli & Åkerfeldt, 2022; Åkerfeldt m.fl., 2022) uppmärksammar tidigare forskning en rad kompetenser som anses vara betydelsefulla för att främja kvaliteten på de pedagogiska processerna i undervisningen (Grammens m.fl., 2022; Martin m.fl., 2017; Rehn m.fl., 2018). Det samlade resultatet av de tre empiriska artiklarna (2–4) bekräftar betydelsen av så väl relationell, social och digital kompetens som av pedagogisk digital kompetens och TPACK (Bergdahl & Hietajärvi, 2022; From, 2017; Nonthamand, 2020; Racheva, 2018; Stenman & Pettersson, 2020; Wiklund-Engblom, 2018; Zhang m.fl., 2018). Konkret handlar det om allt från att välja ut digitala verktyg för pedagogiska och didaktiska syften, skapa förtroendeingivande relationer via digitala medier till eleverna, till att samarbeta med handledaren kring praktiska, sociala och pedagogiska frågor.

De pedagogiska processerna i undervisningen påverkas även av kontextuella ramfaktorer enligt artikel 3 (se även Lundgren, 1979; 1984; 1999). De handlar exempelvis om storlek på undervisningsgrupp, elevernas ålder,

ändamålsenlig digital utrustning och lokaler, och tillgänglig teknisk support (se artikel 3). Som nämnts ovan, även samarbetet mellan fjärrlärare och handledare är av betydelse för de pedagogiska processerna i undervisningen. Detta framgår av både artikel 3 och 4, och ligger i linje med vad tidigare forskning indikerat (Borup, 2018; Borup & Stimson, 2019; Hendrix & Degner, 2016; Siljebo & Pettersson, 2022; Åkerfeldt m.fl., 2022). Bidraget från artikel 4 är exempelvis att handledaren behöver ta ansvar för att upprätta ordning i klassrummet, lära eleverna att studera i fjärrundervisning, och att en tydlig roll- och arbetsfördelning mellan fjärrlärare och handledare är av betydelse för de pedagogiska processerna. Bidraget från artikel 3 är även att handledaren ofta behöver axla ett ansvar som går utöver policyregleringens direktiv och som formellt ligger på fjärrläraren.

Således stärker det samlade resultatet av artiklarna ytterligare handledarens betydelse och det går till och med att hävda att handledaren har *stor* betydelse för de pedagogiska processerna i undervisningen. Resultatet styrker också det som förordas i tidigare forskning att handledaren precis som fjärrläraren är förtjänt av en rad specifika kompetenser (se exempelvis Borup, 2018; Borup & Stimson, 2019; Åkerfeldt m.fl., 2022). Exempelvis social och relationell kompetens, teknisk kompetens och dessutom någon form av pedagogisk kompetens. Ämneskompetens är dock inte lika viktigt, men kan vara en fördel i vissa avseenden i likhet med slutsatsen hos Åkerfeldt m.fl. (2022).

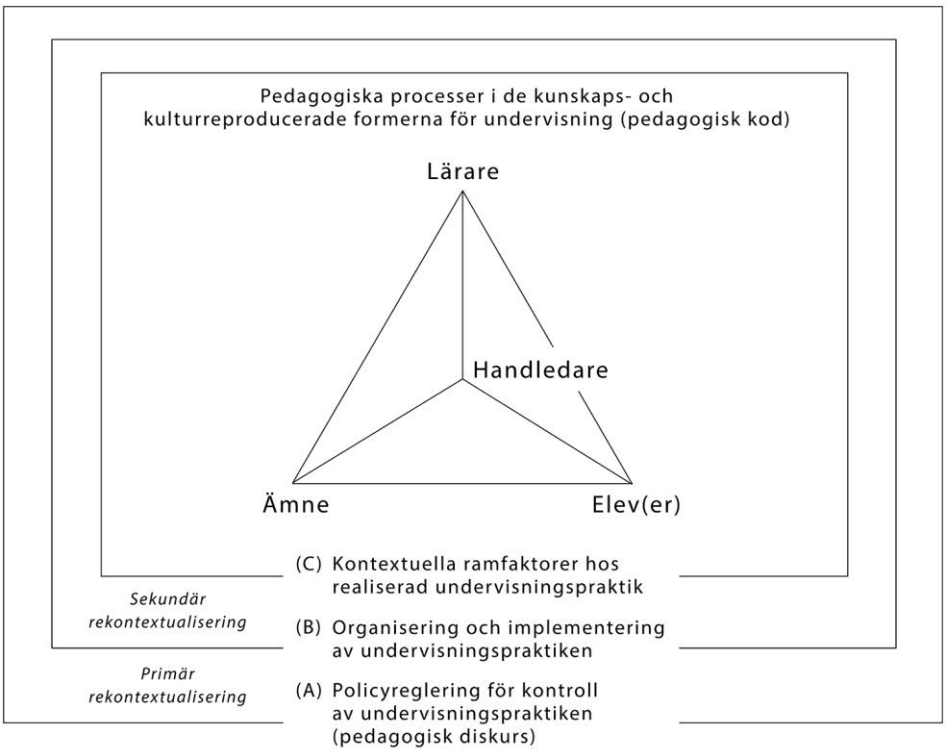
Som konstateras i artikel 4 har fjärrläraren och handledaren olika slags men lika stor betydelse för genomförandet av undervisningen. Handledaren som befinner sig i samma fysiska rum som eleverna skapar på många vis förutsättningarna för fjärrläraren att undervisa. Detta samspel föranleds av de karaktäristiska kännetecken hos undervisningspraktiken och mynnar ut i en pedagogisk takt för fjärrundervisning (se artikel 4). Det handlar konkret om att fjärrlärarens utvecklande av en dedikerad didaktik för fjärrundervisning, i vilken planering och genomförande av undervisningen är anpassad till formatet på undervisningspraktiken (se Ames m.fl., 2021; Hilli & Åkerfeldt, 2022; Racheva, 2018). I den pedagogiska takten inryms även samarbetet mellan fjärrlärare och handledare (se Siljebo & Pettersson, 2022; Pettersson & Lindfors, 2024; Åkerfeldt m.fl., 2022), som alltså enligt artikel 4 främjas av en tydlig roll- och uppgiftsfördelning dem emellan. Utifrån ett elevperspektiv innebär detta att de behöver anpassa sitt förvärvande av kunskap till den pedagogiska takten –

det vill säga, tillägna sig den pedagogiska koden för fjärrundervisning i bernsteiniansk mening (Bernstein, 1990, 2000). Handledaren har angående detta en viktig uppgift att utföra (se artikel 4, Hrastinski m.fl., 2023; Siljebo & Pettersson, 2022).

Handledaren i fjärrundervisning går även i vis mån att jämföra med en elevassistent i traditionell undervisning som forskare anser kan ha stor betydelse för de pedagogiska processerna i undervisningen genom att utgöra ett stöd till både lärare och elever (Barrasso & Spilios, 2021; Hemelt m.fl., 2021; Lindqvist m.fl., 2020). Även denna forskning kan anses stödja att handledaren är betydelsefull i fjärrundervisning eftersom handledarens och elevassistentens ansvar och uppgifter i flera avseenden tangerar varandra. Vad som också är en likhet är att policyregleringen i svensk kontext i båda fallen är vag angående kravet på kvalifikationer och formell kompetens. Policyregleringen anger i båda fallen att det endast behöver vara en lämplig person utan att i detalj ange vad rollerna innebär konkret (Lindqvist m.fl. 2020; SFS 2010:800; Siljebo & Pettersson, 2022; Skolverket, 2025b). Å ena sidan kan den vaga regleringen av vem som kan anses utgöra en lämplig person göra det enklare för skolenheter att tillhandahålla en handledare (respektive elevassistent), å andra sidan riskerar det att bli en personal där främsta kriterium handlar om utrymme i bemanningen. Se nedan för vidare resonemang och implikation angående detta.

Sammanfattningsvis, den kontroll som utövas genom den primära rekontextualiseringen kan betraktas vara begränsad i sitt inflytande på de pedagogiska processerna i undervisningen, i vilka de kunskaps- och kulturreproducerande formerna för undervisning sker (se Figur 7.).

Figur 7. Den didaktiska pyramiden med rekontextualisering och ramar inkluderande



Policyregleringen (A) utgör den yttersta ramen som reglerar formatet och hur undervisningspraktiken får användas. Innanför (A) finns organisering och implementering av undervisningspraktiken (B) som en ram där den primära och den sekundära rekontextualiseringen möts. (B) står således i förbindelse med både (A) och med (C) – kontextuella ramfaktorer hos realiserad undervisningspraktik som utgör den innersta ramen. Dessa kan, som nämnts ovan, vara olika i de skilda realiseringarna av undervisningspraktiken.

De kontextuella ramfaktorerna har policyregleringen svårt att kontrollera även om det exempelvis finns rekommendationer angående gruppstorlek och anvisningar angående digital teknik. Således, även om policyregleringen på makronivå (pedagogisk diskurs) sätter grundförutsättningarna för fjärrundervisning, som i förlängningen påverkar formerna för undervisningen genom vilka kunskaps- och kulturreproduktion sker på

mikronivå (pedagogisk kod), indikerar resultatet att organisering och implementering, kontextuella ramfaktorer har betydelse för de pedagogiska processerna i den undervisning som realiseras.

Framförallt är det fjärrläraren i sitt samarbete med handledaren som påverkar de pedagogiska processerna inom ramen för de möjligheter och begräsningar formatet på undervisningspraktiken för med sig (jfr. Gustavsson, 1994; Lundgren, 1979, 1994). Den kontroll som utövas genom policyregleringen har tappat mycket av sin kraft på vägen från den yttersta ramen fram till undervisningssituationen. I Bernsteins (2000) ordalag ligger de pedagogiska processerna i stor utsträckning utom räckhåll för den kontroll som utövas genom policyregleringen. Det innebär att det som policyregleringen på makronivå syftar till ska reproduceras i linje med dess avsikter, det vill säga utbildnings- och undervisningskvalitet, är i största utsträckningen utfallet av en produktion som sker på mikronivå. Enklare uttryckt, kraften i den sekundära rekontextualiseringen är starkare än kraften i den primära rekontextualiseringen med avseende på dess påverkan på de pedagogiska processerna i undervisningen. Därmed kan fjärrundervisning som en kunskaps- och kulturreproducerande undervisningspraktik betraktas som (o)kontrollerad i fråga om de pedagogiska processerna i realiserad undervisning på mikronivå trots den starka kontroll som utövas genom policyregleringen på makronivå.

Slutsatser och implikationer

Baserat på delstudiernas resultat och den förda diskussionen ovan kan fem slutsatser dras. De relaterar på olika vis till varandra och deras implikationer är delvis överlappande i fråga om förslag på tänkbara åtgärder.

- Den första slutsatsen är att rekontextualiseringen resulterat i en omfattande policyreglering i syfte att utöva stark kontroll över fjärrundervisning på grundskole- och gymnasienivå i Sverige, och där den undervisningspraktik som realiseras kommer i flera olika varianter.

En implikation av detta är att policyregleringen ständigt utmanas av de utbildnings- och undervisningsbehov som utgör orsaker till organisering och implementering av fjärrundervisning på regional, kommunal och lokal nivå. Under de tio år policyregleringen funnits har den reviderats flera

gånger för att exempelvis ge möjlighet till fjärrundervisning i fler ämnen. Den utbildnings- och undervisningskvalitet i de olika realiseringarna av fjärrundervisning är dock i större utsträckning ett utfall av organiseringen och implementeringen av undervisningspraktiken än den kontroll som utövas genom policyregleringen. Att formatet på undervisningspraktiken, tillåten omfattning, tillåtna ämnen och årskurser regleras är högst rimligt, men frågan är i vilken utsträckning och på vilket sätt. Kanske skulle ett större tolknings- och handlingsutrymme för skolenheterna i slutändan kunna skapa bättre förutsättningar för organisering och implementering som i nästa led kan gynna utbildnings- och undervisningskvalitet. Denna tanke utvecklas mer i implikationer längre ner.

- Den andra slutsatsen är att kvaliteten på de pedagogiska processerna i realiserad undervisning i slutändan påverkas mer av den sekundära än av den primära rekontextualiseringen. Detta även om den sistnämnda reglerar undervisningspraktikens format och sätter grundförutsättningarna. Framför allt är det fjärrläraren i sitt samarbete med handledaren som påverkar de pedagogiska processerna i realiserad undervisning inom ramen för de möjligheter och begräsningar formatet på undervisningspraktiken och andra ramfaktorer för med sig. Kopplat till detta framträder det i undervisningen en pedagogisk takt som grundas i en för formatet dedikerad didaktik som främjas av en tydlig roll- och uppgiftsfördelning mellan fjärrlärare och handledare.

Implikationerna av detta handlar för det första om fjärrlärarens beredskap att undervisa i en nätbaserad undervisningsmiljö. Oavsett format på en undervisningspraktik finns det förvisso ingen garanti att en legitimerad och behörig lärare per automatik leder till god undervisningskvalitet. För att främja de kompetenser som forskare anser vara fördelaktiga i fjärrundervisning skulle det dock vara rimligt att lärarutbildningen i större utsträckning tillhandahåller teoretisk förståelse och praktisk erfarenhet av distans- och fjärrundervisning i linje med problematisering i tidigare forskning (se Barbour & Hodges, 2024; Arstorp m.fl., 2024). För redan etablerade lärare skulle det istället kunna handla om möjligheten att gå en fortbildningskurs som behandlar didaktik för distans- och fjärrundervisning. Givet den tilltagande lärarbristen (Boström m.fl., 2022) och att distans- och fjärrundervisning fortsätter att involvera allt fler lärare (och elever) i framtiden så vore det på sikt även vara rimligt att kunna bli en

certifierad distans- och fjärrlärare. Detta skulle kunna utgöra ett framtida karriärspår och specialisering för lärare.

Implikationerna handlar för det andra om handledarens beredskap för den roll som det innebär att vara handledare i praktiken. Även om handledaren framställs som betydelsefull i policyregleringen, statliga offentliga utredningar och Skolverkets rapporter, räcker det som tidigare uppmärksammats att utgöra en lämplig person – någon som kan vara ett praktiskt och tekniskt stöd åt fjärrläraren och eleverna (Skolverket, 2025a, 2025b). Även om handledare kan utgöra en kategori vid anställning är de som innehar rollen i princip alltid en lärare eller en elevassistent (SFS 2010:800; Åkerfeldt m.fl., 2022). I praktiken kan det dock vara vilken personal som helst som har utrymme i sin bemanning. Skolverket (2025a) skriver förvisso att det är en fördel att handledaren har pedagogisk utbildning, men det finns ingen garanti eller krav att så är fallet. Detta kan kontrasteras mot resultatet av delstudierna och tidigare forskning som visar på handledarens betydelse för de pedagogiska processerna i realiserad undervisning.

Att formellt kräva formell pedagogisk utbildning och särskilda kompetenser för en handledare vore på ett vis rimligt givet handledarens betydelse i fjärrundervisning. I praktiken skulle det dock skapa ytterligare svårigheter för alla små skolenheter som behöver använda fjärrundervisning för att tillhandahålla legitimerade lärare och som redan i dagsläget har svårt att hitta en handledare och att erbjuda heltidstjänster. En tänkbar åtgärd skulle istället kunna handla om att i policyregleringen ytterligare lyfta fram handledarens betydelse och att Skolverket erbjuder fortbildningskurs för handledare. Vidare, att vissa förändringar i policyregleringen (se ovan) kan frigöra resurser för skolenheten att ge mer stöd åt att handledare så att de kan få en bättre beredskap och på så vis kunna fungera bättre i sin roll. På sikt skulle även handledare kunna bli certifierade genom en kurs, som exempelvis Skolverket tillhandahåller, för att utveckla särskilda kompetenser likt vad Hendrix och Denger (2016) föreslog i en amerikansk kontext.

- Den tredje slutsatsen är att elever behöver ta mer ansvar för sitt kunskapsförvärvande i fjärrundervisning. Det är ett utfall av den svaga inramningen av de kunskaps- och kulturreproducerande formerna för undervisning.

En implikation av detta är att det för eleverna innebär ”något annat” att studera via fjärrundervisning. Det kan betraktas som en färdighet som de behöver förvärva. I andra ordalag behöver eleverna anpassa sitt förvärvande av kunskap till den pedagogiska takt som diskuterats ovan. Det innebär i sin tur att elevernas beredskap i fråga om digital kompetens aktualiseras, och handledarens betydelse för eleverna i klassrummet understryks än en gång (se artikel 3 och 4).

En annan implikation, som berör den första, handlar om elevernas olika förutsättningar att studera i fjärrundervisning. Det kan handla om elever med bristande digital kompetens, de som lätt blir distraherade, de som är i behov av någon form av pedagogiskt stöd eller de som helt enkelt har svårt att anpassa sitt förvärvande av kunskap till den pedagogiska takten kan missgynnas (se artikel 4, och resonemang hos Crouse m.fl., 2018; Parmigiani m.fl., 2020; Rice & Barbour, 2025). Elevernas socioekonomiska bakgrund kan också vara av betydelse eftersom fjärrundervisning kan innebära ett visst mått av större behov av stöd hemifrån (Rice & Barbour, 2025; Rice & Ortiz, 2023) och tillgång till god digital infrastruktur i hemmet (Borup m.fl., 2019a; Johnson m.fl., 2023).

Dessa implikationer talar för vikten av att Skolverkets (2021) rekommendation kring elevgruppens storlek efterlevs och följs upp (se nedan). En mindre elevgrupp skapar bättre förutsättningar för fjärrläraren och handledaren att uppmärksamma de elever som av olika anledningar har svårt att anpassa sig till den pedagogiska takten eller som på grund av andra orsaker behöver någon form av stöd.

- I ljuset av de tre första slutsatserna är den fjärde slutsatsen att den rådande policyregleringen är delvis missriktad. Policyregleringen utövar stark kontroll över faktorer som påverkar de pedagogiska processerna i realiserad undervisning i relativt liten utsträckning, samtidigt som faktorer som har större påverkan har en svag reglering eller inte granskas.

En implikation av den delvis missriktade policyregleringen är att den för med sig en stor administrativ börda på skolenheterna som kräver resurser av olika slag. Ett exempel handlar om kravet på skolenheter att varje år anmäla användningen av fjärrundervisning till Skolinspektionen på förhand och i efterhand redovisa andel av total undervisningstid på elevnivå – en administrativ insats som kan tillhandahålla en skenbar

kvalitetssäkring till Skolinspektionen (förutom statistik) men som inte har någon betydelse för de pedagogiska processerna i undervisningen.

Anledningen till dessa krav kan tänkas vara den oro som framkommer i statliga offentliga utredningar och Skolverkets rapporter angående elevernas lärarledda tid och förutsättningarna för pedagogisk interaktion. Dessutom indikationerna att traditionell undervisning utgör en norm för undervisning på grundskole- och gymnasienivå. Att istället lätta på den administrativa bördan så att resurserna på skolenheterna kan läggas på att fortbilda fjärrlärare och handledare, skapa kollegiala sammanhang eller på mer organisatoriska administrativa uppgifter, skulle dock kunna främja utbildnings- och undervisningskvalitet i fjärrundervisning – den stävan som finns hos beslutsfattarna – på ett bättre vis.

Om något istället skulle regleras och kontrolleras mer skulle det kunna vara elevgruppens storlek. Ifall Skolverkets (2021) rekommendationer för gruppstorlek efterföljdes i praktiken, skulle det ha större påverkan på de pedagogiska processerna i undervisningen än Skolinspektionens inhämtning av ovannämnda uppgifter. Rekommendationen är en halvering av elevgruppens storlek jämfört med i traditionell undervisning, såvida elevgruppen inte redan kan betraktas som liten. I både delstudie 3 och 4 var dock elevgruppen ibland över 20 elever. I kontrast till detta saknas allmänna råd från Skolverket eller tydliga direktiv i policyregleringen angående den beredskap som skulle främja fjärrlärare och handledare i deras respektive yrkesroll (se resonemanget ovan). Detta trots att de påverkar de pedagogiska processerna i realiserad undervisning i störst utsträckning inom ramen för de möjligheter och begräsningar de kontextuella ramfaktorerna för med sig.

Man kan i detta sammanhang också betänka att fjärrundervisning utgör en lösning på att tillhandahålla behöriga lärare och ett likvärdigt utbildningsutbud för ofta små skolenheter och att undervisningspraktiken därmed medför en ekonomisk belastning på redan ofta ekonomiskt belastade skolenheter (From m.fl., 2020; Pettersson, 2017; Öjefors Stark & From, 2020). Således, den fråga som kan lyftas i ljuset av detta är om inte staten bör överväga att subventionera fjärrundervisning som ett sätt att utjämna skillnader mellan skolenheter som har skilda förutsättningar beroende på exempelvis skatteunderlag och demografi i sin kommun. I detta ryms även

aspekter av demokrati kopplat till likvärdig utbildning (Pettersson, 2017; Stenman & Pettersson, 2020).

En annan implikation av den delvis missriktade policyregleringen hör samman med den första slutsatsen och handlar om att möjligheten att använda fjärrundervisning kan anses vara i överkant begränsad. Att eleverna måste befinnas sig i en lokal som disponeras av skolenheten kan förstås mot att hemundervisning inte är godkänt i Skollagen (SFS 2010:800) och att fjärrundervisning inte ska kunna ”underlätta” att problematisk skolfrånvaro uppstår eller permanentas. Verkligheten är dock att det är svårt att ens få dispens av Skolinspektionen att bedriva hemundervisning via fjärrundervisning trots att fjärrundervisning enligt Skollagen (SFS 2010:800) får användas av psykosociala skäl för enskilda elever (se Lundberg, 2024). Fjärrundervisning skulle alltså kunna utgöra en mer förekommande temporär åtgärd för elever med problematisk skolfrånvaro i syfte att om möjligt underlätta för dessa elever att återgå till skolan.

Ett annat exempel är att policyregleringen endast tillåter fjärrundervisning i modersmål utanför ordinarie skoltid, samtidigt som att förbudet kvarstår att eleverna inte får sitta hemma vid sin dator under fjärrlektionen oavsett ålder. Som artikel 3 pekar på är handledaren dock i stort sett överflödig vid fjärrundervisning i modersmål när eleverna är äldre (högstadium, gymnasiet) och det rör sig om 1–4 elever i gruppen. En minskad reglering med avseende på detta skulle kunna minska skolenheters administration och kostnader såväl som att bidra till större flexibilitet för alla parter.

- Den femte slutsatsen är att organisering och implementering av fjärrundervisning har betydelse för de pedagogiska processerna i realiserad undervisning. Goda organisatoriska förutsättningar innebär att fjärrlärare och handledare kan få erforderligt stöd för att kunna utvecklas i sitt yrkesutövande, utöver anpassade lokaler och ändamålsenlig utrustning.

En implikation av detta styrker förslaget ovan angående en översyn av policyregleringen. Ifall den skulle förändras till förmån för mindre detaljstyrning och större frihet under ansvar för de som på olika nivåer organiserar och implementerar fjärrundervisning skulle det kunna skapa ett större handlingsutrymme och frigöra resurser för skolenheterna att lägga på den betydelsefulla organiseringen.

Avslutande reflektioner och fortsatt forskning

Fjärrundervisning har i skrivande stund varit en godkänd undervisningspraktik på grundskole- och gymnasienivå i ett decennium. Till en början var undervisningspraktiken förbehållet en handfull ämnen, men sedan 2023 får fjärrundervisning bedrivas i alla ämnen förutom estetiska och praktiska. Dessutom får fjärrundervisning bedrivas via entreprenad kommunala huvudmän emellan, något som skapat helt andra förutsättningar för små kommuner i glesbebyggda områden att bedriva skolverksamhet. Hur fjärrundervisning får bedrivas och vad den får omfatta i framtiden återstår att se givet den fortlöpande och dynamiska rekontextualiseringsprocess som påverkar policyreglering så väl som realiseringen av undervisningspraktik i olika avseenden. Helt klart är i alla fall att undervisningspraktiken har kommit att bli etablerad på grundskole- och gymnasienivå i Sverige. Allt fler skolor bedriver fjärrundervisning vilket gör att allt fler personal och elever berörs.

För att den fjärrundervisning som realiseras ska kunna hålla god utbildnings- och undervisningskvalitet behöver, baserat på indikationer av resultatet av denna avhandling, en rad faktorer samverka för att skapa goda förutsättningar. Givet att fjärrundervisning innebär en blandning av nätbaserad- och traditionell klassrumsundervisning handlar det om allt ifrån samordning med andra skolenheter och kollegiala forum för fjärrlärare och handledare och IT-support, till ändamålsenlig digital teknik och lokaler, en dedikerad didaktik och ett fungerande samarbete mellan fjärrlärare och handledare. Huruvida det sker en kunskaps- och kulturreproduktion i linje med skolans styrdokument beror på, precis som för alla andra undervisningspraktiker, om goda förutsättningar finns. Att låta traditionell klassrumsundervisning stå som norm för all slags undervisning fungerar således inte – undervisning kan vara av bra eller dålig kvalitet oavsett format på undervisningspraktiken i fråga.

Vad goda förutsättningar innebär i relation till fjärrundervisning kräver dock fortfarande fortsatt forskning för att få kunskap om. Resultatet av denna avhandling pekar på ett behov av att utforska specialpedagogiska perspektiv i fjärrundervisningssammanhang på grundskole- och gymnasienivå. Det finns anledning att utforska hur formatet på undervisningspraktiken i sig kan föranleda ett behov av pedagogiskt stöd åt elever. Detta eftersom eleverna behöver axla ett något större ansvar i sitt förvärvande

av kunskap i fjärrundervisning. Detta indikerar även ett behov av att utforska vad fjärrundervisning innebär för de elever som är i behov av mer omfattande stödåtgärder av olika slag, åtgärder som går utanför lärarens mer generella anpassningar. Således finns även ett behov av att utforska vad fjärrundervisning innebär för speciallärare och specialpedagoger i deras arbete att på olika vis stödja fjärrlärare, handledare och elever.

Resultatet av denna avhandling indikerar även ett behov av fortsatt forskning som berör frågor kopplade till organisation och ledarskap i relation till fjärrundervisning. Organisation och ledarskap är en central del i att skapa goda förutsättningar för implementering och genomförande av fjärrundervisning. Därför bör fortsatt forskning fokusera på vad undervisningspraktiken för med sig i fråga om ett förändrat skolledarskap.

Slutligen visar resultaten i denna avhandling att fortsatt forskning även bör utforska vilken beredskap lärarutbildningen i Sverige tillhandahåller blivande lärare att undervisa i nätbaserade undervisningsmiljöer såsom distans- och fjärrundervisning. I relation till detta bör fortsatt forskning dessutom beröra handledarrollen ytterligare, och exempelvis utforska vilken kompetens som handledare kan behöva och huruvida mer formella krav och därtill formell utbildning är något som borde förordas i den fortlöpande rekontextualiseringsprocessen.

Referenser

Aagaard, T., & Lund, A. (2019). *Digital agency in higher education: Transforming teaching and learning*. Routledge.

Adnan, M., Tondeur, J., Scherer, R., & Siddiq, F. (2024). Profiling teacher educators: ready to prepare the next generation for educational technology use? *Technology, Pedagogy and Education, 33*(4), 527–544. https://doi.org/10.1080/1475939x.2024.2322481

Agélii Genlott, A., Grönlund, Å., & Viberg, O. (2019). Disseminating digital innovation in school – leading second-order educational change. *Education and Information Technologies*, *24*(5), 3021-3039. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09908-0

Agostinelli Jr, M. D. (2019). From distance education to online education: a review of the literature. *Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers*, Article 11335. https://scholarworks.umt.edu/etd/11335

ALLEA – All European Academies. (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity (Revised edition)*. https://allea.org/code-of-conduct/

Al Massalmeh, R., & Nilsson, P. (2025). Capturing Remote Online Teaching Practices within Swedish as a Second Language Context through the Lens of TPACK. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, *13*(1), 59–79. https://doi.org/10.46364/njltl.v13i1.1357

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.

Ames, K., Harris, L. R., Dargusch, J., & Bloomfield, C. (2021). 'So you can make it fast or make it up': K–12 teachers' perspectives on technology's affordances and constraints when supporting distance education learning. *The Australian Educational Researcher*, *48*(2), 359–376. https://doi.org/10.1007/s13384-020-00395-8

An, H., Mongillo, G., Sung, W., & Fuentes, D. (2022). Factors Affecting Online Learning During the COVID-19 Pandemic: The Lived Experiences of Parents, Teachers, and Administrators in U.S. High-Needs K-12 Schools. *Journal of Online Learning Research*, *8*(2), 203–234. https://www.learntechlib.org/primary/p/220404/

Anderson, T., & Garrison, D. (1999). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In *Gibson, C.C. (red.) Distance learners in higher education: Institutional responses for equality outcomes* (pp. 97–112). Atwood Publishing

Arnesen, K. T., Hveem, J., Short, C. R., West, R. E., & Barbour, M. K. (2019). K-12 online learning journal articles: trends from two decades of scholarship. *Distance Education*, *40*(1), 32–53. https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553566

Arstorp, A.-T. (2023). Norwegian professional digital competence and Danish technology comprehension in teacher education–two peas in a pod? In *Digitalization and Digital Competence in Educational Contexts* (pp. 15–27). Routledge.

Arstorp, A.-T., Olofsson, A. D., & Lindberg, J. O. (2024). Professional digital competence in teacher education – where are we, where are we headed and how to get there? *Teachers and Teaching*, *30*(4), 395–399. https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2379845

Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36(3), 306–313. https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279

Ball, S. J. (2021). *The education debate: Policy and politics in the twenty-first century* (4th ed.). Policy Press.

Barrasso, A. P., & Spilios, K. E. (2021). A scoping review of literature assessing the impact of the learning assistant model. *International Journal of STEM Education*, *8*(1). https://doi.org/10.1186/s40594-020-00267-8

Barbour, M. (2013). The landscape of K-12 online learning: Examining what is known. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed.) (pp. 574–593). Routledge.

Barbour, M. (2014). A history of international K-12 online and blended instruction. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning* (pp. 25-50). Pittsburgh, PA.

Barbour, M. (2017). The state of K-12 online learning. In J. G. Cibulka & B. S. Cooper (Eds.), *Technology in school classrooms. How it can transform teaching and student learning today* (pp. 37-52).

Barbour, M. (2018a). A history of K-12 distance, online, and blended learning worldwide. In K. Kennedy & R. E. Ferdig (Eds.), *Handbook of research on k-12 online and blended learning* (2nd ed., pp. 21-40). ETC Press.

Barbour, M. (2018b). The landscape of K-12 online learning: Examining what is known. In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (4th ed., pp. 521-542). Routledge.

Barbour, M. (2019). The landscape of K-12 online learning: Examining the state of the field. In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education (4th ed.)* (pp. 521-542). Routledge.

Barbour, M. (2020). Misbehaving Toddler or Moody Teenager: Examining the Maturity of the Field of K-12 Online Learning. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *64*. https://doi.org/10.6018/red.412821

Barbour, M., & Bennett, C. (2013). The FarNet journey: effective teaching strategies for engaging Māori students on the Virtual Learning Network. *Journal of open, flexible, and distance learning*, *17*(1), 12-23. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.330737795847926

Barbour, M., Brown, R., Waters, L. H., Hoey, R., Hunt, J. L., Kennedy, K., Ounsworth, C., Powell, A., & Trimm, T. (2011). Online and Blended Learning: A Survey of Policy and Practice from K-12 Schools around the World. *International Association for K-12 Online Learning*.

Barbour, M., & Clark, T. (2015). Online, blended, and distance education in schools. An Introduction. In T. Clark & M. Barbour (Eds.), *Online, blended, and distance education in schools: Building successful programs* (pp. 3-10). Stylus https://doi.org/10.4324/9781003446194-2

Barbour, M., & Rice, M. (2025). Moving Beyond Media Comparison: Methodological Considerations in K-12 Online Learning Research. *Journal of Online Learning Research*, *11*(1), 1–8. https://doi.org/10.70725/175043eldihp

Barbour, M., & Hodges, C. B. (2024). Preparing teachers to teach online: A critical issue for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, *32*(1), 5–27. https://doi.org/10.70725/394261afynbl

Barbour, M., & Hodges, C. B. (2025). History Repeats, We Forget: Short Memories When It Comes to K-12 Distance Learning. *Education Sciences*, *15*(4), 482. https://doi.org/10.3390/educsci15040482

Barbour, M., & Reeves, T. C. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & Education*, *52*(2), 402–416. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.009

Barrett, B., & McPhail, G. (2023). Conceptualizing a Radical Visible Pedagogy. *Journal of Education*, *203*(3), 726–735. https://doi.org/10.1177/00220574211053576

Barrett, B. D. (2017). Bernstein in the urban classroom: A case study. *British Journal of Sociology of Education*, *38*(8), 1258–1272. https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1269632

Bates, A. W. (2005). Technology, e-learning and Distance Education. https://doi.org/10.4324/9780203463772

Bergdahl, N. (2022a). Engagement and disengagement in online learning. *Computers & Education*, *188*, 104561. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104561

Bergdahl, N. (2022b). Lärares förståelse av engagemang i hybrid-, fjärr, och distansundervisning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *28*, 30–52. https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2917

Bergdahl, N., & Hietajärvi, L. (2022). Social engagement in distance-, remote-, and hybrid learning. *Journal of Online Learning Research*, *8*(3), 315–342.

Bergdahl, N., Nouri, J., & Fors, U. (2020). Disengagement, engagement and digital skills in technology-enhanced learning. *Education and Information Technologies*, *25*(2), 957–983. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09998-w

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions*. (Volume 3). Routledge

Bernstein, B. (1981). Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society*, *10*(3), 327–363. https://doi.org/10.1017/S0047404500008836

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse* (Vol. 4). Routledge.
Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. (Vol. IV). Rowman & Littlefield Publishers.
Bernstein, B., & Lundgren, U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen* (1. uppl. ed.). Liber.
Bond, M. (2021). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(2), 191–247. https://doi.org/10.5281/zenodo.4425683
Borup, J. (2018). On-site and Online Facilitators: Current Practice and Future Directions for Research. In K. Kennedy & E. Ferdig, R. (Eds.), *Handbook of research on k-12 online and blended learning* (2nd ed., pp. 423–442). ETC Press.
Borup, J., Chambers, C. B., & Stimson, R. (2019a). Online Teacher and On-Site Facilitator Perceptions of Parental Engagement at a Supplemental Virtual High School. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *20*(2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4237
Borup, J., Chambers, C. B., & Stimson, R. (2019b). Student Perceptions of Online Teacher and On-site Facilitator Support in Supplemental Online Courses. *Online Learning*, *23*(4). https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.1565
Borup, J., & Drysdale, J. (2014). On-site and online facilitators: Current and future direction for research. In R. E. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on k-12 online and blended learning* (pp. 325–346). ETC Press.
Borup, J., & Stimson, R. J. (2019). Responsibilities of Online Teachers and On-Site Facilitators in Online High School Courses. *American Journal of Distance Education*, *33*(1), 29–45. https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1554984
Bostrom, L., Bostedt, G., & Lindqvist, M. H. (2022). Den allvarliga lärarbristen i Sverige-hur kunde detta hända och vad kan vi göra? *Paideia,* (22), 6–20. https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/133147
Broady, D. (1981). *Den dolda läroplanen. KRUT-artiklar 1977–80*. Symposium Bokförlag.
Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. ed.). Oxford University Press.
Carter Jr, R. A., Rice, M., Yang, S., & Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, *121*(5/6), 321-329. https://doi.org/10.1108/ils-04-2020-0114
Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009). Research and Practice in K-12 Online Learning: A Review of Open Access Literature. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *10*(1). https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i1.607

Clark, T. (2013). The evolution of K-12 distance education and virtual schools. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 555–573). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203803738.ch35

Clark, T., & Barbour, M. (2023). *Online, blended, and distance education in schools: Building successful programs*. Taylor & Francis.

Clark, U. (2005). Bernstein's theory of pedagogic discourse: Linguistics, educational policy and practice in the UK English/literacy classroom. *English teaching: Practice and critique*, *4*(3), 32–47.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7 ed.). Routledge.

Crouse, T., Rice, M. & Mellard, D. (2018). Learning to serve students with disabilities on-line: Teachers' perspectives. *Journal of Online Learning Research,* 4 (2), 123-145.https://www.learntechlib.org/p/182859

Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1*. Doktorsavhandling. Almqvist & Wiksell.

Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet: En tillbakablick. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *4*(1), 5–29.

Daniel, J. S. (1996). *Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education*. Kogan Page.

Daniels, H. (2004). Activity theory, discourse and Bernstein. *Educational Review*, *56*(2), 121–132. https://doi.org/10.1080/0031910410001693218

Daniels, H., & Tse, H. M. (2021). Bernstein and Vygotsky: how the outside comes in and the inside goes out. *British Journal of Sociology of Education*, *42*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1852070

De Jong, N., Verstegen, D. M., & Könings, K. D. (2018). The role of the e-tutor in synchronous online problem-based learning: A study in a Master Public Health Programme. *British Journal of Educational Technology*, *49*(3), 385–397. https://doi.org/10.1111/bjet.12554

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.

Díaz, M. (2001). Subject, power and pedagogical discourse. In *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* , Edited by: A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels. 83–95. Peter Lang.

Diehl, M. (2017). *-Måste det här vara som en väckelserörelse?: en studie om (det som kallas) entreprenöriellt lärande i grundskolan, utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat*. Doktorsavhandling. Umeå universitet.

Dir. 2011:85. *Utbildning för barn och ungdomar i samhällsvård samt distansundervisning*. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2011/10/dir.-201185/

Downes, N., Roberts, P., & Barbour, M. (2020). Defying distance, ameliorating access: school education for remote Australian students. *Education in the North*.

Eadens, D. W., Maddock, D., Thornburg, A. W., & Abernathy, D. F. (2022). K-12 teacher perspectives on the pandemic pivot to online teaching and

learning. *Journal of Pedagogical Research*, *6*(1), 131–151. https://doi.org/10.33902/jpr.2022175776
Etikprövningsnämnden. Diarienummer 2023-05529-1
Facer, K. and Selwyn, N. 2021. Digital technology and the futures of education – towards 'non-stupid' optimism. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021).
Farmer, T., & West, R. (2019). Exploring the Concerns of Online K-12 Teachers. *Journal of Online Learning Research*, *5*(1), 97-118. https://www.learntechlib.org/primary/p/184482/
Fischer, G., Lundin, J., & Lindberg, J. O. (2020). Rethinking and reinventing learning, education and collaboration in the digital age—from creating technologies to transforming cultures. *The International Journal of Information and Learning Technology*, *37*(5), 241–252. https://doi.org/10.1108/ijilt-04-2020-0051
Fontana, A., & Frey, J. (2005). The interview. From neutral stance to political involvement. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed, pp. 695–728). Sage.
Francom, G. M., Lee, S. J., & Pinkney, H. (2021). Technologies, Challenges and Needs of K-12 Teachers in the Transition to Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *TechTrends*, *65*(4), 589–601. https://doi.org/10.1007/s11528-021-00625-5
Freeman, R. (2006). Learning in public policy. *The Oxford handbook of public policy*, 367–388.
Freeman, R., & Sturdy, S. (2014). Introduction: knowledge in policy–embodied, inscribed, enacted. In *Knowledge in Policy* (pp. 1–18). Policy Press.
Fritzell, C. (2009). Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *14*(3), 191–211.
From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence—Between Values, Knowledge and Skills. *Higher education studies*, *7*(2), 43. https://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43
From, J., & Pettersson, G. (2018). *Digitalisering för framtidens skola. Fjärrundervisning – bättre utsikter för fler elever*. Ifous.
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
Gaddén, G. (1973). *Hermods 1898–1973: ett bidrag till det svenska undervisningsväsendets historia*. Hermods.
Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovations in distance education. *Distance Education*, *6*, 235–241. https://doi.org/10.1080/0158791850060208
Golden, A. R., Srisarajivakul, E. N., Hasselle, A. J., Pfund, R. A., & Knox, J. (2023). What was a gap is now a chasm: Remote schooling, the digital divide, and educational inequities resulting from the COVID-19 pandemic. *Current Opinion in Psychology*, *52*, 101632. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101632

Grammens, M., Voet, M., Vanderlinde, R., Declercq, L., & De Wever, B. (2022). A systematic review of teacher roles and competences for teaching synchronously online through videoconferencing technology. *Educational Research Review*, *37*, 100461. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100461

Gustafsson, C. (1994). Antalet utvärderingsmöjligheter är oändligt.... . I C. Gustafsson & S. Selander (red.), *Ramfaktorteoretiskt tänkande. Pedagogiska perspektiv. En vänbok till Urban Dahllöf*. (ss. 13–42). Uppsala Universitet.

Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur.

Hemelt, S. W., Ladd, H. F., & Clifton, C. R. (2021). Do Teacher Assistants Improve Student Outcomes? Evidence From School Funding Cutbacks in North Carolina. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *43*(2), 280–304. https://doi.org/10.3102/0162373721990361

Hilli, C., & Åkerfeldt, A. (2022). Didaktik for Distance Education in Secondary and Adult Education. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, *10*(3), 349. https://www.tojdel.net/index.php?pid=showissue&volume=10&issue=3

Hjalmarson, M. A. (2017). Learning to teach mathematics specialists in a synchronous online course: a self-study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *20*, 281–301. https://doi.org/10.1007/s10857-015-9323-x

Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Doktorsavhandling. Umeå universitet.

Hjerm, M., Lindgren, S., & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Gleerups.

Hoadley, U. (2006). Analysing pedagogy: the problem of framing. *Journal of Education*, *40*(1), 15-34. https://hdl.handle.net/10520/AJA0259479X_71

Hodges, C. B., Barbour, M., & Ferdig, R. E. (2022). A 2025 vision for building access to K-12 online and blended learning in pre-service teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, *30*(2), 201–216. https://doi.org/10.70725/090843jrtash

Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. BIS-Verlag.

Hrastinski, S., Akerfeldt, A., & Bergdahl, N. (2023). Exploring Student Perceptions of K-12 Synchronous Remote Education. *Journal of Online Learning Research*, *9*(2), 221–229. https://www.learntechlib.org/primary/p/221260/

Häll, L.-O., Hällgren, C., & Söderström, T. (2007). *Elev- och lärarerfarenheter av fjärrundervisningen i Pajala*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Ilomäki, L., & Lakkala, M. (2018). Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *13*(1). https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8

Ilomäki, L., & Lakkala, M. (2020). Finnish upper secondary school students' experiences with online courses. *Education in the North*, *27*(2), 73–91. https://doi.org/10.26203/jsaz-8714

International Committee of Medical Journal Editors. (2006). *Uniform requirements for manuscripts submitted to biomedical journals: Writing and editing for biomedical publication*. https://icmje.org/recommendations/archives/2006_urm.pdf

Jaldemark, J. (2011). Utbildning på nätet: En historisk exposé. I H. Stefan (Red.), *Mer om nätbaserad utbildning - fördjupning och exempel* (ss. 17–30). Studentlitteratur. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-12192

Johnson, C. C., Walton, J. B., Strickler, L., & Elliott, J. B. (2023). Online Teaching in K-12 Education in the United States: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, *93*(3), 353–411. https://doi.org/10.3102/00346543221105550

Kalman, H., & Lövgren, V. (2019). *Etiska dilemman: forskningsdeltagande, samtycke och utsatthet*. Gleerups.

Kirschner, P., Valcke, M., & Sluijsmans, D. (1999). Design and Development of Third Generation Distance Learning Materials: From an Industrial Second Generation Approach Towards Realizing Third Generation Distance Education. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (pp. 81-93). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7_7

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: an introduction to its methodology* (Fourth edition ed.). SAGE.

Kristensen, A., & Bratteng, S. (2021). Nettbasert undervisning i grunnskolen - hvordan fungerer det? En kvalitativ studie av læreres erfaringer. I G. Pettersson, Knutsen, O., Silfver, E., Ström, K. (red.), *Gemensamma vägar* (ss. 160–174). Umeå Universitet.

Kroksmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I Uljens, M. (red.) *Didaktik*. (ss. 77–97). Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Kwok, H., & Singh, P. (2024). Interpreting and Using Basil Bernstein's Sociology of Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

LaBonte, R., & Barbour, M. (2018). An overview of e-learning organizations and practices in Canada. In K. Kathryn & E. Richard, Ferdig (Eds.), *Handbook of research on k-12 online and blended learning* (2nd ed., pp. 601–616). ETC Press.

Lai, K.-W. (2017). Pedagogical practices of NetNZ teachers for supporting online distance learners. *Distance Education*, *38*(3), 321–335. https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1371830

Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, *32*(1), 25-38. https://doi.org/10.1080/17437270902759931

Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning* (2. uppl. ed.). Liber.
Lindfors, M., & Pettersson, F. (2021). K–12 Students' Experiences of the Synchronous Remote Teaching and Learning Environment. *Journal of Online Learning Research*, *7*(3), 249–268. https://www.learntechlib.org/primary/p/219864/
Lindfors, M., Pettersson, F., & Olofsson, A. D. (2021). Conditions for professional digital competence: The teacher educators' view. *Education Inquiry*, *12*(4), 390–409. https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1890936
Lindqvist, H., Östergren, R., & Holme, L. (2020). Elevassistenter i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *25*, 114–137. https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.06
Lundberg, S. (2024). Distansundervisning i grundskolan och barnets bästa: Om rektors överväganden inför beslut om att ge en elev distansundervisning. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, *33*(1), 13–34. https://doi.org/10.48059/uod.v33i1.2278
Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Almqvist & Wiksell.
Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Liber Förlag.
Lundgren, U. P. (1983). *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Deakin University Australia.
Lundgren, U. P. (1984). "Ramfaktorteorins" historia I D. Broady & U. P. Lundgren (red.), *Tema: Rätten att tala* (ss. 69–81). Symposium.
Lundgren, U. P. (1994). Om begränsningarnas möjligheter. I Gustafsson, Christina & Selander, Staffan (red.), Ramfaktorteoretiskt tänkande: Pedagogiska perspektiv, en vänbok till Urban Dahllöf. *En vänbok till Urban Dahllöf*, 5–12. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *4*(1), 31–31.
Lundgren, U. P. (2015). When curriculum theory came to Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *2015*(1), 5–13. https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27000
Machusky, J. A., & Herbert-Berger, K. G. (2022). Understanding online learning infrastructure in US K-12 schools: A review of challenges and emerging trends. *International Journal of Educational Research*, *114*, 101993. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101993
Martin, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Budhrani, K. (2017). Systematic Review of Two Decades (1995 to 2014) of Research on Synchronous Online Learning. *The American journal of distance education*, *31*(1), 3-19. https://doi.org/10.1080/08923647.2017.1264807
Martin, F., Bacak, J., Polly, D., & Dymes, L. (2023). A systematic review of research on K12 online teaching and learning: Comparison of research from two decades 2000 to 2019. *Journal of Research on Technology in*

Education, *55*(2), 190–209. https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1940396
Martin, F., Budhrani, K., Kumar, S., & Ritzhaupt, A. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Roles and competencies. *Online Learning*, *23*(1), 184–205. https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1329
Masiello, I., Fixsen, D. L., Nordmark, S., Mohseni, Z., Holmberg, K., Rack, J., Davidsson, M., Andersson-Gidlund, T., & Augustsson, H. (2023). Digital transformation in schools of two southern regions of Sweden through implementation-informed approach: A mixed-methods study protocol. *PLOS ONE*, *18*(12), e0296000. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296000
Maton, K., & Muller, J. (2007). A sociology for the transmission of knowledges. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 14–33). Continuum.
Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, *108*, 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
Molnar, A., Miron, G., Gulosino, C., Shank, C., Davidson, C., Barbour, M. K., Huerta, L., Shafter, S. R., Rice, J. K., & Nitkin, D. (2017). *Virtual Schools in the U.S.* N. E. P. Center. http://nepc.colorado.edu/publication/virtual-schools-annual-2017
Moore-Adams, B. L., Jones, W. M., & Cohen, J. (2016). Learning to teach online: A systematic review of the literature on K-12 teacher preparation for teaching online. *Distance Education*, *37*(3), 333–348. https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1232158
Moore, M. (1993). Theory of Transactional Distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.
Moore, M. (2014). From radio to the virtual university: Reflections on the history of American distance education from one who was there. *Distance Education in China*, *1*, 24–34.
Moore, M. (2018). The Theory of Transactional Distance. In M. Moore, Diehl, W. C. (Ed.), *Handbook of Distance Education* (Fourth ed., pp. 32-46). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315296135-4
Moore, M., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: a systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth.
Moore, R. (2001). Basil Bernstein: Theory, models and the question of method. *International Journal of Social Research Methodology*, *4*(1), 13–16. https://doi.org/10.1080/13645570121578
Morais, A. M. (2006). Basil Bernstein. Sociology for Education. In C. A. Torres & A. Teodoro (Eds.), *Critique and Utopia. New Developments in the Sociology of Education*. Boulder, Rowman and Littlefield.

Morais, A., & Neves, I. (2001). Texts and contexts in educational systems: Studies of recontextualising spaces. In A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 223–249).

Nonthamand, N. (2020). Guideline to develop an instructional design model using video conference in open learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, *15*(3), 140. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i03.10842

Norhagen, S. L., Krumsvik, R. J., & Røkenes, F. M. (2024). Developing professional digital competence in Norwegian teacher education: a scoping review. Frontiers in Education, (9:1363529). Frontiers Media SA. http://doi.org/10.3389/feduc.2024.1363529

Nylund, M., Ledman, K., Rosvall, P.-Å., & Rönnlund, M. (2020). Socialisation and citizenship preparation in vocational education: Pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects. *British Journal of Sociology of Education*, *41*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665498

O'Reilly, T. (2007). What Is Web 2.0: Design Patterns And Business Models For The Next Generation Of Software. *University Library of Munich, Germany, MPRA Paper*, *65*.

Olofsson, A. D., Lindberg, J. O., Fransson, G., & Hauge, T. E. (2015). Uptake and use of digital technologies in primary and secondary schools: a thematic review of research. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *10*(4), 103–121. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-08

Parfa Koskinen, K. (2020). Developing a researcher identity of relevance for remote Indigenous language education. *The International Journal of Information and Learning Technology*, *37*(5), 341-350. https://doi.org/10.1108/IJILT-03-2020-0024

Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education, 30*(1), 111–124. https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714

Pettersson, F. (2018). Digitally Competent School Organizations – Developing Supportive Organizational Infrastructures. *seminar.net*, *14*(2). 10.7577/seminar.2976

Pettersson, F., & Hjelm, P. (2020). Researching and developing remote teaching in mother tongue tuition. *Education in the North*, *27*(2), 242–247. https://doi.org/10.26203/r9kj-tf14

Pettersson, F., & Hjelm, P. (2021). Med rätt till modersmålsundervisning: fjärrundervisning som alternativ för ett ökat språkande mellan elever och lärare. I P. Gerd, K. Oddbjørn, S. Eva, & S. Kristina (Eds.), *Praktiknära pedagogisk forskning i det lärande nordiska nätverket Gemensamma Vägar: en antologi* (ss. 175–188). Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-188927

Pettersson, F., & Lindfors, M. (2024). Exploring the Transactional Distance in Two Remote Teaching and Learning Environments of K–12 students: The Balancing Art of Interaction. *Journal of Online Learning Research*, *10*(2), 191–214. https://www.learntechlib.org/d/223680/

Pettersson, F., & Olofsson, A. D. (2019). Learning to teach in a remote school context: exploring the organisation of teachers' professional development of digital competence through networked learning. In: Littlejohn, A., Jaldemark, J., Vrieling-Teunter, E., Nijland, F. (eds) *Networked Professional Learning. Research in Networked Learning*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18030-0_10

Pettersson, G. (2017). *Inre kraft och yttre tryck: perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor*. Doktorsavhandling. Umeå universitet.

Phelps, A., & Vlachopoulos, D. (2020). Successful transition to synchronous learning environments in distance education: A research on entry-level synchronous facilitator competencies. *Education and Information Technologies*, *25*(3), 1511–1527.https://doi.org/10.1007/s10639-019-09989-x

Player-Koro, C. (2019). Digitization of Schools and Education. In U. Carlsson (Ed.), *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age* (pp. 127–152). University of Gothenburg.

Pressman, J. L., & Wildavsky, A. (1984). *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland; Or, why it's amazing that federal programs work at all, this being a saga of the Economic Development Administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation* (Vol. 708). University of California Press.

Prop. 1997/98:169. *Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet*. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/1998/05/prop.-199798169/

Prop. 2014/15:44. *Möjligheter till fjärrundervisning*. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2014/12/prop.-20141544/

Prop. 2015/16:173. *Fjärrundervisning och entreprenad – nya möjligheter för undervisning och studiehandledning på modersmål*. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2016/04/prop.-201516173/

Prop. 2019/20:127. *Fjärrundervisning, distansundervisning och vissa frågor om entreprenad*. Utbildningsdepartementet. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2020/03/prop.-201920127/

Racheva, V. (2018). Social aspects of synchronous virtual learning environments. AIP Conference Proceedings.

Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, *23*(3), 269–290. https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z

Rehn, N., Maor, D., & McConney, A. (2018). The specific skills required of teachers who deliver K–12 distance education courses by synchronous videoconference: implications for training and professional development. *Technology, Pedagogy and Education*, *27*(4), 417–429. https://doi.org/10.1080/1475939x.2018.1483265

Reinholz, D. L., Stone-Johnstone, A., White, I., Sianez Jr, L. M., & Shah, N. (2020). A pandemic crash course: Learning to teach equitably in synchronous online classes. *CBE—Life Sciences Education*, *19*(4), ar60. https://doi.org/10.1187/cbe.20-06-0126

Rice, K. L. (2006). A Comprehensive Look at Distance Education in the K-12 Context. *Journal of Research on Technology in Education*, *38*(4), 425–448. https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782468

Rice, M., & Barbour, M. (2025). The Complexities of Biopsychosocial Needs in Online Learning. *Journal of Online Learning Research*, *11*(2), 163-167. https://doi.org/10.70725/312898ajjepk

Rice, M. F., & Ortiz, K. R. (2023). Parents of children with special educational needs shared work in fully online learning. *Journal of Research on Technology in Education, 55*(5). https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030269

Saba, F., & Shearer, R. L. (1994). Verifying Key Theoretical Concepts in a Dynamic Model of Distance Education. *American Journal of Distance Education*, *8*(1), 36–59. https://doi.org/10.1080/08923649409526844

Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924–2000). *Prospects*, *31*(4), 607–620. https://doi.org/10.1007/bf03220044

Sandberg, B. T., Graham, C. R., Borup, J., West, R. E., & Velasquez, R. Q. (2024). Behind the screen: Exploring parental roles in K-12 online education. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2447729

Schwirzke, K., Lauren, V., & Watson, J. (2018). A History of K-12 Online and Blended Instruction in the United States. In K. Kennedy, E., Ferdig, E., R. (Ed.), *Handbook of Reseach on K-12 Online and Blended Learning* (2nd ed., pp. 7-22). Carnegie Mellon University: ETC Press.

Saqlain, N., Mulcahy, D., & Barbour, M. (2020). E-learning at the K-12 level: An overview of the relevant literature. *i-manager s Journal on School Educational Technology*, *16*, 39–51. https://doi.org/10.26634/jsch.16.2.17590

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: design för lärande*. Liber.

Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Perrotta, C. (2023). Digital Technologies and the Automation of Education — Key Questions and Concerns. *Postdigital Science and Education*, *5*(1), 15–24. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00263-3

Setzer, J. C., & Lewis, L. (2005). Distance Education Courses for Public Elementary and Secondary School Students. 2002-Tab. NCES 2005–010. *US Department of Education*.

SFS 2000:158. *Förordning (2000:158) om försöksverksamhet med distansundervisning i gymnasieskolan*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-

och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2000158-om-forsoksverksamhet-med_sfs-2000-158/
SFS 2003:460. *Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/
SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
SFS 2015:193. *Lag (2015:193) om ändring i skolförordningen (2011:1533)*. https://www.lagboken.se/lagboken/start/sfs/sfs/2015/100-199/d_2342339-sfs-2015_193-forordning-om-andring-i-forordningen-2011_1533-om-behorigheter-for-sjopersonal/
SFS 2015:194. *Lag (2015:194) om ändring i skollagen (2010:800)*. https://filedn.com/ljdBas5OJsrLJOq6KhtBYC4/forarbeten/sfs/2015/sfs-2015-194.pdf
SFS 2018:218. *Lag (2018:218) med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218/
SFS 2019:504. *Lag (2019:504) om ansvar för god forskningssed och prövning av oredlighet i forskning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2019504-om-ansvar-for-god-forskningssed-och_sfs-2019-504/
SFS 2020:605. *Lag (2020:605) om ändring i skollagen (2010:800)*. https://svenskforfattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2020-06/SFS2020-605.pdf
SFS 2020:779. *Förordning (2020:779) om ändring i skolförordningen (2011:185)*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/
SFS 2023:654. *Förordning (2023:654) om ändring i gymnasieförordningen (2010:2039)*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039/
Shanks, R. (2020). 30 years of ICT in education: reflecting on educational technology projects. Seminar.net. https://doi.org/10.7577/seminar.4047
Siko, J. P., & Barbour, M. K. (2022). Is it Any Wonder, I Reject You First: Pre-Pandemic Perceptions of K-12 Online Learning. *TechTrends*, *66*(2), 301–309. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00709-w
Siljebo, J. (2023). *Leading learning through digitalization in Swedish schools: beyond school leaders?*. Doktorsavhandling. Umeå universitet.
Siljebo, J., & Pettersson, F. (2022). Through the Lens of Situated Learning and Levels of Scale. *Journal of Digital Social Research*, *4*(2), 66–85. https://doi.org/10.33621/jdsr.v4i2.104

Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, *23*(4), 571–582. https://doi.org/10.1080/0142569022000038422
Singh, P. (2017). Pedagogic governance: Theorising with/after Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, *38*(2), 144–163. https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1081052
Singh, P., Thomas, S., & Harris, J. (2013). Recontextualising policy discourses: a Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. *Journal of Education Policy*, *28*(4), 465–480. https://doi.org/10.1080/02680939.2013.770554
SOU 2012:76. *Utbildning för elever i samhällsvård och fjärr- och distansundervisning*. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2012/11/sou-201276/
SOU 2016:12. *Ökade möjligheter till modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. https://www.regeringen.se/contentassets/6e319410a61c4242bea35b5813028325/okade-mojligheter-till-modersmalsundervisning-och-studiehandledning-pa-modersmal-sou-201612.pdf
SOU 2017:44. *Entreprenad, fjärrundervisning och distansundervisning*. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2017/05/sou-201744/
Skolinspektionen. (2025-01-16). Personlig kommunikation via e-post.
Skolverket. (2008). *Distansundervisning för elever i grundskola och gymnasieskola*. Fritzes.
Skolverket. (2021). *Föreskrifter och allmänna råd om fjärrundervisning (SKOLFS 2021:28)*. https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/fjarrundervisning
Skolverket. (2023). *Föreskrifter om ändring i Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2021:28) om fjärrundervisning (SKOLFS 2023:113*). https://skolfs.skolverket.se/api/document/ANDRINGSFORFATTNING/2023:113/pdf
Skolverket. (2025a, 14 juni). *Att organisera och genomföra fjärrundervisning*. https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/att-organisera-och-genomfora-fjarrundervisning
Skolverket. (2025b, 30 juni). *Fjärrundervisning*. https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/fjarrundervisning
Sriprakash, A. (2011). The contributions of Bernstein's sociology to education development research. *British Journal of Sociology of Education*, *32*(4), 521–539. http://www.jstor.org/stable/41237683
Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of developmental education*, *44*(1), 26–28. https://www.jstor.org/stable/45381095

Statens skolinspektion. (2020). *Föreskrifter om anmälan att bedriva fjärrundervisning (SKOLFS 2020:227)*. https://skolfs.skolverket.se/api/document/GRUNDFORFATTNING/2020:227/pdf
Stefaniak, J. (2021). Policy and contextual considerations for enabling learning support roles in digital environments. *Educational Technology Research and Development*, *69*(1), 221–225. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09853-7
Stenman, S., & Pettersson, F. (2020). Remote teaching for equal and inclusive education in rural areas? An analysis of teachers' perspectives on remote teaching. *The International Journal of Information and Learning Technology*, *37*(3), 87–98. https://doi.org/10.1108/ijilt-10-2019-0096
Sundberg, D. (2007). *Läroplansteori efter den språkliga vändningen: Några ansatser inom den samtida pedagogiska och didaktiska teoribildningen*. Läroplansteori, Örebro, 7–8 sept. 2007, http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-9453
Tawfik, A. A., Shepherd, C. E., Gatewood, J., & Gish-Lieberman, J. J. (2021). First and Second Order Barriers to Teaching in K-12 Online Learning. *TechTrends*, *65*(6), 925–938. https://doi.org/10.1007/s11528-021-00648-y
Trust, T., & Whalen, J. (2021). K–12 teachers' experiences and challenges with using technology for emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Italian Journal of Educational Technology*, *29*(2), 10–25. https://doi.org/10.17471/2499-4324/1192
Tucker, B. (2007). *Laboratories of reform: Virtual High Schools and Innovation in Public Education*. Washington, DC: Education Sector
Uba, K. (2015). Protest Against the School Closures in Sweden: Accepted by Politicians? In L. Bosi, M. Giugni, & K. Uba (Eds.), *The Consequences of Social Movements* (pp. 159–184). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781316337790.007
Uljens, M. (2024). On powerful knowledge as a policy concept and sociological theory. *Journal of Curriculum Studies*, 1–8. https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2436354
Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html
Wang, Q., Zhu, Z., Chen, L., Yan, H., Wang, N., & Qiao, A. (2009). K12 online school practice in China. *Campus-Wide Information Systems*, *26*(2), 137-144. https://doi.org/10.1108/10650740910946864
Watson, J., & Murin, A. (2014). A History of K-12 Online and Blended Instruction in the United States. In R. E. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on k-12 online and blended learning* (pp. 1–23). ETC Press. https://doi.org/10.5555/2811036.2811038
Wiklund-Engblom, A. (2018). Digital relational competence: Sensitivity and responsivity to needs of distance and co-located students. *seminar.net*, *14*(2). 188-200. In DOI: 10.7577/seminar (Vol. 2979)
Willermark, S. (2021). Teachers' technology-related knowledge for 21st century teaching. In *Teaching as a Knowledge Profession: Studying*

Pedagogical Knowledge across Education Systems (pp. 42–64). https://doi.org/10.1787/39f7744f-en
Willermark, S., & Islind, A. S. (2022). Adopting to the virtual workplace: identifying leadership affordances in virtual schools. *Journal of Workplace Learning*, *35*(9), 22–37. https://doi.org/10.1108/JWL-05-2022-0052
Williams, M. (2000). Interpretivism and generalisation. *Sociology*, *34*(2), 209–224. https://doi.org/10.1177/S0038038500000146
World Medical Association. *Helsingforsdeklarationen*. Hämtad: 2024-12-15. https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki/
Xiong, C., Ge, J., Wang, Q., & Wang, X. (2017). Design and evaluation of a real-time video conferencing environment for support teaching: an attempt to promote equality of K-12 education in China. *Interactive Learning Environments*, *25*(5), 596–609. https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1171786
Zhang, C., Du, J., Sun, L., & Ding, Y. (2018). Extending face-to-face interactions: Understanding and developing an online teacher and family community. *Early Childhood Education Journal*, *46*, 331–341. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0864-8
Zhang, Y., & Lin, C. H. (2021). Effects of community of inquiry, learning presence and mentor presence on K-12 online learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, *37*(3), 782–796. https://doi.org/10.1111/jcal.12523
Åkerfeldt, A., Hilli, C., Bergdahl, N., & Hrastinski, S. (2022). Att designa för fjärr- och distansundervisning med fokus på digitala lärmiljöer och närvaro. I Å. Anna (Ed.), *Digitala lärmiljöer: Likvärdig utbildning med fjärr- och distansutbildning: 2022:2 – Slutrapport från FoU-programmet DigiLi* (ss. 51–82). Ifous.
Öjefors Stark, K., & From, J. (2020). Regional perspectives on remote teaching in Sweden. *Education in the North*, *27*(2), 7–23. https://doi.org/10.26203/x7t6-fh57

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide – regionala tjänstemän

Allmänna frågor: Vilken är din yrkesbakgrund? Vilken är din titel?
Hur många år har du arbetat med att utveckla frågor kring fjärrundervisning?
Vilken fjärrverksamhet har du varit med att utveckla?

Utvecklingsarbetets början och orsaker
När påbörjades arbetet?
Vilka var **orsakerna** till att utveckla fjärrundervisning?
Vilken var din ***roll och bidrag*** i utvecklingen? Vilka frågor drev du?
Berätta hur fjärrundervisningen organiseras/genomförs på skolenheterna?
Kan det se ut olika på olika skolor?

Utveckling över tid
Hur har *fjärrundervisningen utvecklats* på olika vis från att verksamheten i regionen började tills idag?
Utveckling av teknik? Pedagogik?
Vad har varit avgörande i dessa processer?

Vilka har utmaningarna längs vägen varit? Lärplattform?
Digital kompetens? – lärare/elever/handledare

Hur har *organisationen* kring verksamheten utvecklats? På olika nivåer
Planering – samordning Skolchefer – rektorer
Vem ser till att det fungerar? Stödstrukturer – IT, rektor, ansvarig

Uppfattningar kring undervisningspraktiken

Kan du säga något kring hur fjärrundervisning står sig gentemot traditionell undervisning?
Har du upplevt förutfattade meningar kring fjärrundervisning?
Hur tänker du att man kan arbete med att skapa närhet i distans?

Handledarens roll
Vilken betydelse anser du att handledaren har i fjärrundervisningen
Vem kan vara handledare?
Vad är att föredra – utbildad lärare eller inte?

Avslutande frågor: Något annat du vill berätta om som jag inte frågat?

Bilaga 2. Intervjuguide – fjärrlärare

Allmänna frågor: Utbildningsbakgrund? Yrkesverksamma år som fjärrlärare?
Erfarenheter av fjärrundervisning
Hur var omställningen till att undervisa i fjärrundervisning?
Var det något som var svårt? Teknik, avstånd
Utveckling av pedagogik/didaktik? Organisering? Utmaningar?
Hade du egna förväntningar? Har du behövt ”bevisa” att fjärrundervisning fungerar? Årskurser? Gruppstorlek? Ämnen?

Organisering av undervisningen
Hur organiseras fjärrundervisningen på din skola?
Stor skärm? Har eleverna var sin dator? Lokaler? Flera skolenheter?
Vilken lärplattform används? Möjligheter och begräsningar?
Vem ansvarar för samordning? Schema? Handledare?

Genomförandet av undervisningen
Skiljer den lektionsplaneringen från traditionell undervisning? Ingår handledaren i den?
Har uppgifterna anpassats till fjärrundervisning? Digitala verktyg? Tempo?
Hur hanterar du det fysiska avståndet till eleverna? Besök hos eleverna?
Några ”knep” att skapa närhet i distans?
Vad anser du är viktigt hos en fjärrlärare i relation till undervisningens genomförande?
Vad tänker du kring handledarens betydelse för undervisningen? Uppgifter
Finns tid före/efter lektion för att prata med handledaren?
Baserat på din erfarenhet, skulle du säga att fjärrundervisning fungerar?

Eleverna: Vad gör att elever lyckas i fjärrundervisning?
Vad är möjligheter/utmaningar?
Elevcentrerad undervisning? Bedömning? Individanpassad planering?
Hur utvecklas eleverna att studera i fjärrundervisning?

Handledaren: Hur ser samarbetet ut? Delegeras något särskilt till handledaren? Viktiga egenskaper?
Vikten av kompetenser/ämneskunskaper? Ge exempel på bra/dåligt samarbete
Vikten av handledarens relation till eleverna?

Stöd: Vilken betydelse har kollegier haft för din utveckling som fjärrlärare?
Andra stödfunktioner? Skolledare, IT-support?

Avslutande frågor: Vilka möjligheter och begräsningar kan du se med fjärrundervisning? Framtiden? Vill du tillägga något som jag inte frågat om?

Bilaga 3. Intervjuguide – handledare

Allmänna frågor: Utbildningsbakgrund?
Hur länge har du arbetat inom skolan? Med vilka uppgifter?

Erfarenheter av att arbeta som handledare
Hur länge har du varit handledare? Var det frivilligt?
Vilka ämnen? Hur ofta? Deltid?
Beskriv vad det innebär att vara handledare i ditt fall – rutiner, uppdrag
Förväntningar?

Genomförande av undervisningen – före, under, efter lektionen
Vad brukar kontakten med läraren innan lektionen handla om?
- Material? - Delgivning av information? - Lektionens upplägg och innehåll?

Skillnad beroende på ålder på eleverna? Gruppens storlek?
Vem är det som tar initiativet till kontakten innan lektionen?
Vad är din uppgift i anslutning till att lektionen ska börja?
Ställa iordning saker? Tekniken? Vad måste vara i sin ordning?

Vilka brukar din roll vara under lektionstid?
- Hålla ordning? Säga ifrån? - Övervaka elevgrupper?
- Hjälpa lärare på något sätt med själva undervisningen?

Beskriv vid vilka situationer som du och läraren har kontakt under en lektion?
Vad kan det handla om? Förtydliga instruktioner, uppmärksamma elever?

Hur sker kontakten med läraren?
När elever frågar dig om saker under lektionen, vad brukar det handla om?
Hur hanteras ”svaga” elever?
Vad brukar kontakten med läraren efter lektionen handla om?
- Ger du feedback på särskilda situationer?
- Samråd inför kommande lektioner?

Kan du beskriva den relation som du utvecklar till eleverna som handledare?
Vilken karaktär har relationen? Kontakt med andra handledare?

Övrigt: Finns det ett förväntansdokument? Introduktion? Fortbildning?

Avslutande fråga:
Något annat du vill berätta om i relation till att vara handledare

Bilaga 4. Intervjuguide – skolledare

Allmänna frågor: yrkesroll, utbildning, yrkesverksamma år

Erfarenheter av fjärrundervisning
Vilken roll har du haft i utvecklingen av fundervisning?
Orsaker till att utveckla, implementera fjärrundervisning? Hur gick det till?
Hur går fjärrundervisning till i din verksamhet?
Teknik? Årskurser? Gruppstorlek? Ämnen?
Vad kan du säga kring utvecklingen över tid?
Skillnader från när ni började och idag? Vad har utvecklats?
Utmaningar längs vägen? Vad har varit avgörande i processerna?

Organisation: Beskriv organisationen kring fjärrundervisningen
Planering Samordning Skolchefer Schema?
Vem ser till att fjärrundervisningen fungerar?

Vilka förutsättningar/resurser krävs för att undervisningen ska fungera
Stödstrukturer – IT? Lärplattform? Teknikanvändning?

Kan du säga något kring vad du anser angående hur fjärrundervisning står sig mot traditionell undervisning?

Har du upplevt förutfattade meningar kring fjärrundervisning? Normer
Har du upplevt att fjärrlärarna har en viss inställning till fjärrundervisning – som sedan förändrats?

Undervisningen: Hur har fjärrlärarna utvecklat undervisningen?
Vad kan du säga angående tempot i undervisningen?
Användningen av digitala verktyg?

Hur har eleverna reagerat på fjärrundervisning? Vårdnadshavare?
Vad krävs för en elev att lyckas i fjärrundervisning?

Handledaren: Handledarens betydelse/roll?
Vem kan vara handledare? Svårt att hitta lämplig personal?
Vilka instruktioner får handledaren?
Beskriv samarbetet mellan fjärrlärare och handledare

Avslutande frågor: Vilka möjligheter och begräsningar kan du se med fjärrundervisning? Framtiden? Vill du tillägga något som jag inte frågat om?

Bilaga 5. Missivbrev – deltagare

Information och förfrågan om samtycke att delta i vetenskaplig studie

Hej
Jag heter Simon Skog och är doktorand vid Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet. Mitt doktorandprojekt handlar om fjärrundervisning som en pedagogisk praktik. Projektet som helhet syftar därmed till att skapa kunskap om fjärrundervisning med avseende på undervisningssituationen samt kring olika förutsättningar för undervisningen.

Delstudie med klassrumsobservationer
Den del av projektet som föranleder detta informationsbrev och förfrågan om samtycke för deltagande handlar om genomförande av klassrumsobservationer. Syftet med dessa är att observera olika slags interaktioner i klassrummet mellan läraren, elever och handledare. Det kommer inte att ske någon inspelning av något slag, och det enda observationerna kommer att resultera i är fältanteckningar.

Vad innebär samtycke och kan det återkallas?
Samtycke är samma sak som tillstånd. Den som ombeds ge samtycke ska kunna känna sig trygg med hur uppgifterna som sedan samlas in hanteras. Det är frivilligt att delta i studien och du har rätt att när som helst återkalla ditt samtycke utan att motivera anledning. Att återkalla samtycket görs muntligen eller skriftligen till mig, Simon Skog (se kontaktuppgifter nedan). Samtycket avslutas annars när studien är avslutad.

Vad händer med de insamlade uppgifterna?
Trots att ingen inspelning kommer att ske, kan fältanteckningarna betraktas som skyddsvärda uppgifter. Umeå universitet är huvudman och ansvarar för alla uppgifter som samlas in i studien. EU:s dataskyddsförordning (GDPR) följs enligt regelverk. Inga register kommer att upprättas. Fältanteckningar kommer att kodas så att det inte går att koppla till någon person eller plats. Kodnycklarna kommer att förvaras separerat från materialet. Allt material kommer att förvaras oåtkomligt för obehöriga i dokumentskåp. Resultatet av studien kommer att publiceras som en doktorsavhandling, i vetenskapliga artiklar samt presenteras vid vetenskapliga konferenser.

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Rätten till radering och till begränsning av

behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen.

De enda personuppgifter som samlas in är underskrifterna, och jag vill informera om att enligt EU:s dataskyddsförordning har deltagaren rätt att kostnadsfritt få ta del av de personuppgifter som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Vid funderingar kring hantering av insamlade uppgifter kan du kontakta projektets huvudansvariga forskare Jörgen From (se kontaktuppgifter). Dataskyddsombud kan dessutom nås på 090-786 50 00, pulo@umu.se. Du har även möjlighet att lämna klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet: 08-657 61 00, imy@imy.se.

Ansvariga kontaktpersoner:

Simon Skog, doktorand	Jörgen From, huvudhandledare
090-786 72 51, simon.skog@umu.se	090-786 65 10, jorgen.from@umu.se

---

Samtycke till att delta i projektet Fjärrundervisning som didaktisk praktik

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i projektet Fjärrundervisning som didaktisk praktik

Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande

Bilaga 6. Missivbrev – vårdnadshavare

Information och förfrågan om samtycke för deltagande i vetenskaplig studie

Till vårdnadshavare på [*namn på skolan*].

Hej!
Du får den här informationen för att du är vårdnadshavare till en eller flera elever som deltar i undervisning där formen för undervisningen handlar om fjärrundervisning.
Jag heter Simon Skog och är doktorand vid Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet. Mitt doktorandprojekt handlar om fjärrundervisning som en pedagogisk praktik. Projektet som helhet syftar därmed till att skapa kunskap om fjärrundervisning med avseende på undervisningssituationen samt kring olika förutsättningar för undervisningen.

Delstudie med klassrumsobservationer
Den del av projektet som föranleder detta informationsbrev och förfrågan om samtycke för deltagande för elev som är under 15 år, handlar om genomförande av klassrumsobservationer. Syftet med dessa är att observera olika slags interaktioner i klassrummet mellan läraren, elever och handledare. Det kommer inte att ske någon inspelning av något slag, och det enda observationerna kommer att resultera i är fältanteckningar.

Vad innebär samtycke och kan det återkallas?
Samtycke är samma sak som tillstånd. Den som ombeds ge samtycke ska kunna känna sig trygg med hur uppgifterna som sedan samlas in hanteras. För dig som vårdnadshavare innebär ett samtycke att du säger

ja till att ditt barn får delta i studien. Uteblivet samtycke från vårdnadshavarna till barnets deltagande innebär att barnen inte kommer att inkluderas i studien. Det är frivilligt att delta i studien och du har rätt att när som helst återkalla ditt samtycke utan att motivera anledning. Att återkalla samtycket görs muntligen eller skriftligen till mig, Simon Skog (se kontaktuppgifter nedan). Samtycket avslutas annars när studien är avslutad.

Vad händer med de insamlade uppgifterna?
Umeå universitet är huvudman och ansvarar för alla uppgifter som samlas in i studien. EU:s dataskyddsförordning (GDPR) följs enligt regelverk. Inga register kommer att upprättas. Fältanteckningar kommer att kodas så att det inte går att koppla till någon person eller plats. Kodnycklarna kommer att förvaras separerat från materialet. Allt material kommer att förvaras oåtkomligt för obehöriga i dokumentskåp. Resultatet av studien kommer att publiceras som en

doktorsavhandling, i vetenskapliga artiklar samt presenteras vid vetenskapliga konferenser. För frågor kring studiens genomförande, kontakta mig, Simon Skog.

För att genomföra denna studie behöver jag samtycke från dig/er som är juridisk/a vårdnadshavare till en elev/ett barn som är under 15 år. Detta är frivilligt och görs genom att fylla i den medföljande blanketten. Blanketten lämnas till rektor på ert barns skola.

De enda personuppgifter som samlas in är underskrifterna, och jag vill informera om att enligt EU:s dataskyddsförordning har deltagaren rätt att kostnadsfritt få ta del av de personuppgifter som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Deltagaren kan också begära att personuppgifter raderas samt att behandlingen av personuppgifter begränsas i vetenskapliga studier. Frågor kring att ta del av insamlade uppgifter i denna studie kan riktas till projektets huvudansvariga forskare Jörgen From (se kontaktuppgifter). Dataskyddsombud nås på 090-786 50 00, pulo@umu.se. Om deltagare är missnöjd med hur personuppgifter behandlas har de rätt att lämna klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet: 08-657 61 00, imy@imy.se.

Ansvariga kontaktpersoner:

Simon Skog, doktorand	Jörgen From, huvudhandledare
090-786 72 51, simon.skog@umu.se	090-786 65 10, jorgen.from@umu.se

---

Samtycke till att delta i projektet: Fjärrundervisning som didaktisk praktik

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Barnets namn
Skolans namn

- Jag samtycker till att mitt/vårt barm, om barnet själv vill, deltar i studien

Vårdnadshavare 1 underskrift
Namnförtydligande
Ort och datum

- Jag samtycker till att mitt/vårt barm, om barnet själv vill, deltar i studien

Vårdnadshavare 2 underskrift
Namnförtydligande
Ort och datum

Bilaga 7. Missivbrev – rektor

Information kring studien – *Fjärrundervisning som pedagogisk praktik*

Till rektor på [*skolans namn*]

Hej!
Du får den här informationen eftersom du är rektor på en skola där fjärrundervisning förekommer.

Jag heter Simon Skog och är doktorand vid Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet. Mitt doktorandprojekt handlar om fjärrundervisning som en didaktisk praktik. Projektet som helhet syftar därmed till att skapa kunskap om fjärrundervisning med avseende på undervisningssituationen samt kring olika förutsättningar för undervisningen.

Delstudie med klassrumsobservationer
Den del av projektet som föranleder detta informationsbrev handlar om genomförande av klassrumsobservationer. Syftet med dessa är att observera interaktioner i klassrummet mellan läraren, elever handledare. Forskningsintresset ligger i att observera varför interaktion sker och hur den går till. Vidare, vilket utrymme och betydelse olika slags interaktioner har för undervisningen. Efter observerad lektion kan även korta informella samtal med lärare och handledare komma att genomföras för att komplettera observationerna i syfte att klargöra olika sekvenser av interaktioner. Det kommer inte att ske någon inspelning av något slag, och det enda observationerna och de informella samtalen kommer att resultera i är fältanteckningar. Därmed kommer alltså inga känsliga personuppgifter att registreras.

Vad händer med de insamlade uppgifterna?
Trots att ingen inspelning kommer att ske, kan fältanteckningarna betraktas som ”uppgifter” att skydda. Umeå universitet är huvudman och ansvarar för alla uppgifter som samlas in i studien. EU:s dataskyddsförordning (GDPR) följs enligt regelverk. Inga register kommer att upprättas. Fältanteckningar kommer att kodas så att det inte går att koppla till någon person eller plats. Kodnycklarna kommer att förvaras separerat från materialet. Allt material kommer att förvaras oåtkomligt för obehöriga i dokumentskåp. Resultatet av studien kommer att publiceras som en doktorsavhandling, i vetenskapliga artiklar samt presenteras vid vetenskapliga konferenser.

Frågan om samtycke från elever/vårdnadshavare
Om du som rektor på [*skolans namn*] godkänner att skolan deltar i studien, kommer jag att behöva samtycke från juridisk/a vårdnadshavare till den/de

elev/er som är under 15 år. Därför kommer även berörda vårdnadshavare i nästa led att få utförlig information, möjlighet att ställa frågor, tid att samtala och därefter möjlighet att ge samtycke för deltagande. Samtyckesblankett lämnas sedan till dig som rektor.

Forskningshuvudman
Personuppgiftsansvarig forskningshuvudman är Umeå universitet som ansvarar för alla uppgifter som samlas in i studien. Enligt EU:s dataskyddsförordning har alla deltagare rätt att kostnadsfritt få ta del av de personuppgifter som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Vid frågor kring hantering av uppgifter kan deltagare kontakta projektets huvudansvariga forskare Jörgen From (se nedan). Dataskyddsombud nås på 090-786 50 00, pulo@umu.se. Deltagare kan vid missnöje kring hur personuppgifter behandlas lämna klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet: 08-657 61 00, imy@imy.se.

Ansvariga kontaktpersoner:

Simon Skog, doktorand

090-786 72 51, simon.skog@umu.se

Jörgen From, huvudhandledare

090-786 65 10, jorgen.from@umu.se

Bilaga 8. Missivbrev – bilaga till förfrågan om deltagande via mejl

Information om projektet ”Fjärrundervisningens didaktik”

Deltagande
Forskningshuvudman för projektet är Umeå universitet. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ytterst ansvarig för projektet. Deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att du behöver motivera någon anledning genom att meddela den som är ansvarig för projektet, se kontaktuppgift nedan. Du kommer att kunna ta del av studiens resultat dels via artiklar som har intervjuerna som data-underlag, dels via den färdiga avhandlingen som har sin grund i artiklarna.

Vad händer med mina uppgifter?
I intervjun kommer du att få frågor som handlar om din yrkesroll i relation till fjärrundervisning. Trots att inga känsliga personuppgifter kommer att beröras kommer svaren från varje deltagare avidentifieras och tilldelas en kod. Kodnyckeln som kopplar ihop din identitet med dina intervjusvar förvaras separat från dina svar i ett låst utrymme som enbart projektansvarig har tillgång till. De avidentifierade intervjusvaren bearbetas och redovisas på gruppnivå, vilket innebär att inga enskilda individers svar kan identifieras när resultat presenteras. I enlighet med gällande forskningsetiska riktlinjer sparas dina svar i 10 år.

Dina svar behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Ansvarig för dina personuppgifter är Umeå universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i forskningsprojektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Personuppgiftsansvarig forskningshuvudman är Umeå universitet som ansvarar för alla uppgifter som samlas in i studien. Enligt EU:s dataskyddsförordning har alla deltagare rätt att kostnadsfritt få ta del av de personuppgifter som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Vid frågor kring hantering av uppgifter kan deltagare kontakta projektets huvudansvariga forskare Jörgen From (se nedan). Dataskyddsombud nås på 090-786 50 00, pulo@umu.se. Deltagare kan vid missnöje kring hur personuppgifter behandlas lämna klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet: 08-657 61 00, imy@imy.se.

Ansvariga kontaktpersoner:

Simon Skog, doktorand
090-786 72 51, simon.skog@umu.se

Jörgen From, huvudhandledare
090-786 65 10, jorgen.from@umu.se

Bilaga 9. Text för mejlförfrågan till respondenter

Hejsan,

Jag heter Simon Skog och jobbar som doktorand vid Pedagogiska Institutionen vid Umeå universitet. Mitt avhandlingsprojekt har arbetstiteln ”Fjärrundervisningens didaktik” och handlar om fjärrundervisning med avseende på undervisningssituationen.

Eftersom du arbetar inom praktiken och har erfarenheter och kunskaper som är relevanta och intressanta för min studie vill jag fråga om du vill delta i mitt projekt som en så kallad respondent.

Det innebär i så fall att jag får möjligheten att intervjua dig angående genomförandet av fjärrundervisning och din yrkesroll.

Intervjun kan hållas via Zoom eller på den plats du föredrar, och att tar cirka 30 minuter. Tidpunkt för intervju sker på den tid som passar dig bäst.

Se bifogat dokument med information kring vad ett deltagande innebär och hur data och personuppgifter hanteras och bevaras. Ett positivt svar på ett deltagande som informant, tillsammans med bilagans information fungerar som ett så kallat *informerat samtycke*.

Svara gärna på detta mail så snart som möjligt och meddela om du vill delta i min studie.

Med vänliga hälsningar/Simon Skog

Bilaga 10. Lista över insamlade dokument

Artiklar från *Skolvärlden* 2000–2023.
Observera att Skolvärlden ersattes med *Vi Lärare* under våren 2025, och artiklar före 2017 har inte fått ny länkadress på www.vilarare.se

Skolvärlden		
2000	feb nr. 3	Internetbaserade lektioner öppnar för en ny lärarroll
2003	aug nr. 12	Varken varken eller eller eller utan både och
2005	okt Nr 17	Skolverket kritiserar hemstudier
2008	nov nr. 19	It i skolan under lupp
2009	jan nr. 1	Mossigt dissa messen
2012	feb nr. 2	Algoritmen bakom framgångsrika mattelektioner
2014	sep	Distansundervisning en juridisk gråzon https://skolvarlden.se/artiklar/distansundervisning-en-juridisk-grazon
	nov	Skolinspektionen sågar distansutbildning i glesbygd https://skolvarlden.se/artiklar/skolinspektionen-sagar-distans-utbildning-i-glesbygd
2015	jan	”-Det är självklart ett stort problem” https://skolvarlden.se/artiklar/det-ar-sjalvklart-ett-stort-problem
	jan	Fler modersmålstimmar vore ett slag i luften https://skolvarlden.se/artiklar/fler-modersmalstimmer-vore-slag-i-luften
	aug	Se över lagen snarast https://skolvarlden.se/artiklar/se-over-lagen-snarast
	aug	Brott mot elevens rättigheter https://skolvarlden.se/artiklar/brott-mot-lagen-elevens-ratt
	okt	Vädjar till regeringen om lagändring https://skolvarlden.se/artiklar/vadjar-till-regeringen-om-lagandring
	nov	Regeringen lovar lagändring om fjärrundervisning https://skolvarlden.se/artiklar/regeringen-lovar-lagandring-om-fjarrundervisning
2016	feb	Tillåt fjärrundervisning i fler ämnen https://skolvarlden.se/artiklar/tillat-fjarrundervisning-i-fler-amnen
	jun	Fritt fram för fjärrundervisning i modersmål https://skolvarlden.se/artiklar/fritt-fram-fjarrundervisning-i-modersmal
Vi Lärare		
2017	juni	Strid väntar om fjärrundervisning https://www.vilarare.se/nyheter/senaste-nytt/strid-vantar-om-fjarrundervisning/
	aug	Lärarbristen hotar flera ämnen: Alarmerande https://www.vilarare.se/nyheter/intervju/lararbristen-hotar-flera-amnen-alarmerande/
	sep	”Obligatoriskt språkval i sexan förvärrar lärarbristen” https://www.vilarare.se/nyheter/intervju/obligatoriskt-sprakval-i-sexan-forvarrar-lararbristen/

2018	jan	Stark kritik mot kommunens språkstopp: ”Oroväckande” https://www.vilarare.se/nyheter/intervju/stark-kritik-mot-kommunens-sprakstopp-orovackande/
	mars	Fjärrundervisning hjälper barn behålla sitt modersmål https://www.vilarare.se/grundskollararen/annat/fjarrundervisning-hjalper-barn-behalla-sitt-modersmal/
	april	Fjärrundervisning håller skärgårdsskolan öppen https://www.vilarare.se/nyheter/reportage/fjarrundervisning-haller-skargardsskolan-oppen/
	sep	Tvingas till fjärrundervisning för att lösa lärarbristen https://www.vilarare.se/nyheter/intervju/tvingas-till-fjarrundervisning-for-att-losa-lararbristen/
	nov	Ny statistik: Akut brist på språklärare https://www.vilarare.se/nyheter/ny-i-yrket/ny-statistik-akut-brist-pa-spraklarare/
	nov	Skolverket föreslår mer fjärrundervisning https://www.vilarare.se/nyheter/intervju/skolverket-foreslar-mer-fjarrundervisning/
	dec	Fjärrundervisning ger bättre resultat än vanliga lektioner https://www.vilarare.se/nyheter/debatt/fjarrundervisning-ger-battre-resultat-an-vanliga-lektioner/
2019	maj	Så ska undervisning i modersmål få större plats i skolan https://www.vilarare.se/nyheter/modersmalsundervisning/sa-ska-undervisning-i-modersmal-fa-storre-plats-i-skolan/
	jun	Kommunerna prioriterar språkundervisning olika https://www.vilarare.se/nyheter/intervju/kommunerna-prioriterar-sprakundervisning-olika/
	dec	Eva har en arbetsplats men lektion på fyra orter https://www.vilarare.se/nyheter/i-skolan/eva-har-en-arbetsplats--men-lektion-pa-fyra-orter/
	dec	Skolverket: ”Det ska inte ersätta reguljär undervisning” https://www.vilarare.se/nyheter/intervju/skolverket-det-ska-inte-ersatta-reguljar-undervisning/
2020	feb	Fjärrundervisning ska tillåtas i fler ämnen https://www.vilarare.se/nyheter/intervju/fjarrundervisning-ska-tillatas-i-fler-amnen/
	feb	Fler ska kunna få distansundervisning https://www.vilarare.se/nyheter/senaste-nytt/fler-ska-kunna-fa-distansundervisning/
	april	Kommunens plan: Fortsätta undervisa på distans efter coronakrisen https://www.vilarare.se/nyheter/intervju/kommunens-plan-fortsatta-undervisa-pa-distans-efter-coronakrisen/
	april	Oro bland lärare: Mer distansundervisning efter krisen https://www.vilarare.se/nyheter/intervju/oro-bland-larare-mer-distansundervisning-efter-krisen/
	maj	Regeringens nya förslag – så ska distansundervisningen fungera framöver https://www.vilarare.se/nyheter/digital-undervisning/regeringens-nya-forslag--sa-ska-distansundervisningen-fungera-framover/
2021	mars	Läraren om sin fjärrundervisning: ”Hur gör de på tv?” https://www.vilarare.se/nyheter/intervju/lararen-om-sin-fjarrundervisning-hur-gor-de-pa-tv/
	nov	Tak för antal elever på distans men inte i klassrummet: ”Förvånande” https://www.vilarare.se/nyheter/arbetsmiljo/tak-for-antal-elever-pa-distans--men-inte-i-klassrummet-forvanande/
	***N*=37**	

www.sr.se – sökning 2024-05- 23

2002	okt	Gymnasieskola underkänd https://www.sverigesradio.se/artikel/133026
2008	okt	Skolverket satsar på samiska språk https://www.sverigesradio.se/artikel/2373051
2009	sep	Ingen umesamisk undervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/3091040
2010	maj	Utökad distansundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/3710687
2010	nov	Söker dispens för distansundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/4155833
2011	nov	Kräver svar om distansundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/4831676
	sep	Handledning på modersmål ska hjälpa upp betyg https://www.sverigesradio.se/artikel/5268698
2014	aug	Vanligt att läsa modersmål på distans https://www.sverigesradio.se/artikel/5943162
	aug	Stefan Löfven (S) vill inte se fler språkskolor https://www.sverigesradio.se/artikel/5941231
	sep	Populärt med distansundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/5966800
	sep	Samiska på distans möjligt i USA – hopplöst i Sverige https://www.sverigesradio.se/artikel/5959265
2015	mars	Sameskolan får ordna fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/6128268
	jun	Köpa fjärrundervisning av andra kommuner lösningen för nyanlända https://www.sverigesradio.se/artikel/6180113
	jul	Fjärrundervisning får kritik https://www.sverigesradio.se/artikel/6215086
	jul	"Fjärrundervisning kan lösa modersmålsundervisningen" https://www.sverigesradio.se/artikel/6262372
	jul	Lag om fjärrundervisning löser inte glesbygdsproblem https://www.sverigesradio.se/artikel/6203995
	sep	Solna beklagar problemen med distansundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/6263264
	sep	Sameskolstyrelsen börjar erbjuda undervisning på distans https://www.sverigesradio.se/artikel/6246316
	sep	Kommuner vill erbjuda fjärrundervisning i #minoritetsspråk https://www.sverigesradio.se/artikel/kommuner-vill-erbjuda-fjarrundervis-ning-i-minoritetssprak
	sep	Fler kan få möjlighet till samiskundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/6263709
	dec	Fjärrundervisning får fortsätta trots lagbrott https://www.sverigesradio.se/artikel/6329804
	dec	Charlotta Kappfjell: Det är förtvivlan https://www.sverigesradio.se/artikel/6328665
2016	feb	Fjärrundervisning ett lyft för samiskan https://www.sverigesradio.se/artikel/6364762
	mars	Fjärrundervisning i samiska ökar från norr till söder https://www.sverigesradio.se/artikel/6380451
	mars	Fjärrundervisning i samiska ökar https://www.sverigesradio.se/artikel/6385308
	mars	Nu blir modermålsundervisningen på Ådalsskolan laglig https://www.sverigesradio.se/artikel/6401340
	april	Lagrådet sågar skollagsförslag https://www.sverigesradio.se/artikel/6416874
	april	Regeringen driver igenom kritiserat förslag om fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/6421477

	sep	Nu kan man köpa och sälja undervisning i modersmål https://www.sverigesradio.se/artikel/nu-kan-man-kopa-och-salja-undervisning-i-modersmal
	okt	Unga i Krokom har inte fått läsa sydsamiska https://www.sverigesradio.se/artikel/6542826
	dec	Statssekreterare svarar om olaglig fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/6596646
	dec	Regeringen utreder fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/6592237
2017	maj	Utredare vill tillåta mer fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/6707309
	maj	Det hettade till när partiledarna debatterade fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/6696314
	april	Lite anslag till samisk fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/6665502
	aug	Hård kamp för barnens utbildning i samiska gav resultat https://www.sverigesradio.se/artikel/6762361
2018	mars	Utökad fjärrundervisning i skolan dröjer https://www.sverigesradio.se/artikel/6913988
	mars	Kan fjärrundervisning lösa lärarbristen? https://www.sverigesradio.se/artikel/6914205
	april	Framtiden för Värmdö skärgårdsskola kan vara säkrad https://www.sverigesradio.se/artikel/6935002
	sep	Tvingas till fjärrundervisning på grund av lärarbrist https://www.sverigesradio.se/artikel/7041748
	nov	Skolverket föreslår att regeringen tillåter fjärrundervisning i fler ämnen och i lägre årskurser https://www.sverigesradio.se/artikel/7094356
	nov	Skolverket vill ha mer fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/7093796
	nov	L: Ser risker med mer fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/7094148
	nov	Skolverket öppnar för mer fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/7093804
	nov	Naim Tahiri modersmålslärare uttrycker sig om fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/7094359
	nov	Politiker i Örebro län positiva till fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/7093936
	nov	Rektor: Fjärrundervisning kan vara ett bra komplement https://www.sverigesradio.se/artikel/7094516
	dec	Spanska på 150 mils avstånd – från Kullavik till Gällivare https://www.sverigesradio.se/artikel/7104856
	dec	Fjärrundervisning ska öka i Sverige https://www.sverigesradio.se/artikel/fjarrundervisning-ska-oka-i-sverige
2019	jan	Järåsen (S) vill se utökad fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/7123907
	jan	Tre av sexton kommuner erbjuder fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/7105982
	jan	Fjärrundervisning ska locka fler behöriga lärare https://www.sverigesradio.se/artikel/7125503
	jan	Lärarförbundet kritiskt mot utökad fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/7118833
	feb	Umeå ledande i hemspråksundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/7159995
	feb	Elever hoppar av - fjärrundervisningen fungerar dåligt https://www.sverigesradio.se/artikel/7159413
	feb	Elever i Idre undervisas i sydsamiska av lärare 115 mil bort https://www.sverigesradio.se/artikel/7159190
	feb	Meänkielieleverna har läraren fem mil bort https://www.sverigesradio.se/artikel/7159437

	april	Försöksverksamhet om fjärrundervisning förlängs https://www.sverigesradio.se/artikel/forsoksverksamhet-om-fjarrundervisning-forlangs
	sep	Napat Khiyapat prisad för fjärrundervisning i Skellefteå https://www.sverigesradio.se/artikel/7311761
	okt	Elever köar till fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/7334182
	nov	Reihana lär sig sitt modersmål via datorn https://www.sverigesradio.se/artikel/7338602
	dec	Fjärrundervisning när behöriga lärare saknas https://www.sverigesradio.se/artikel/7361750
2020	feb	Beslut om fjärrundervisning välkomnas https://www.sverigesradio.se/artikel/7417355
	feb	Experten: Fjärrundervisning är inte lösningen https://www.sverigesradio.se/artikel/7417259
	sep	Unik lärlingsutbildning med fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/7544223
	nov	Regeringen vill öka möjligheten för fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/7602342
2021	maj	Här är förslagen som ska förbättra undervisningen i minoritetsspråken https://www.sverigesradio.se/artikel/har-ar-forslagen-som-ska-forbattra-undervisningen-i-minoritetsspraken
	sep	Höstbudgeten: 26,5 miljoner till samordningen av undervisningen i minoritetsspråken https://www.sverigesradio.se/artikel/hostbudgeten-26-5-miljoner-till-samordningen-av-undervisningen-i-minoritetsspraken
2023	mars	Sena lektioner ensam vid datorn – Melodie väljer lek framför modersmål https://www.sverigesradio.se/artikel/sena-lektioner-ensam-vid-datorn-melodie-valjer-lek-framfor-modersmal
	maj	Elevkritik mot fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/elevkritik-mot-fjarrundervisning
	april	Krokoms kommun får mest bidrag till fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/krokoms-kommun-far-mest-bidrag-till-fjarrunderivsning
	april	Miljoner till fjärrundervisning – då missade många kommuner att söka https://www.sverigesradio.se/artikel/miljoner-till-fjarrundervisning-da-missade-manga-kommuner-att-soka
	april	Som natt och dag – stora skillnader i fjärrundervisning på minoritetsspråk https://www.sverigesradio.se/artikel/som-natt-och-dag-stora-skillnader-i-fjarrundervisning-pa-minoritetssprak
	april	Forskare: Fjärrundervisning bra för nationella minoritetsspråken https://www.sverigesradio.se/artikel/forskare-fjarrundervisning-bra-for-nationella-minoritetsspraken
	april	Tumme upp från läraren i fjärrundervisning https://www.sverigesradio.se/artikel/tumme-upp-fran-lararen-i-fjarrundervisning
	april	Allt fler elever pluggar finska – statsbidrag för språkundervisning populärt bland kommuner https://www.sverigesradio.se/artikel/allt-fler-elever-pluggar-finska-statsbidrag-for-sprakundervisning-populart-bland-kommuner
	april	Många missade att ansöka om statligt stöd för fjärrundervisning i minoritetsspråk https://www.sverigesradio.se/artikel/moni-missasi-hakea-valtion-uutta-tukea-kauko-opetuksheen-minuriteettikielissa
	maj	Läraren är i Finland och eleverna i skolan i Gävle – så funkar fjärrundervisningen i finska https://www.sverigesradio.se/artikel/lararen-ar-i-finland-och-eleverna-i-skolan-i-gavle-sa-funkar-fjarrundervisningen-i-finska
	okt	Tyskalektion via länk: ”Glesbygdens framtid” https://www.sverigesradio.se/artikel/tyskalektion-via-lank-glesbygdens-framtid
	***N*=79**	

Policydokument – nedladdade nov 2024-mars 2025

Skollag SFS 2010:800, kap. 21
Förordning (2000:158) om pilotverksamhet med distansundervisning i gymnasieskolan (SFS 2000:158)
Dir. 2011:85. Utbildning för barn och ungdomar i samhällsvård samt distansundervisning
Prop. 2014/15:44. *Möjligheter till fjärrundervisning*. (SFS 2015:194)
Lag om ändring av Skollagen (2010:800). (SFS 2015:194)
Förordning om ändring av skolförordningen (2011:185). (SFS 2015:293)
Förordning (2015:481) om pilotverksamhet med fjärrundervisning. (SFS 2015:481)
Prop. 2015/16:173 Fjärrundervisning och entreprenad – nya möjligheter för undervisning och studiehandledning på modersmål
Prop. 2019/20:127. Distansundervisning, fjärrundervisning och vissa frågor om entreprenad
Lag om ändring av skollagen (2010:800). (SFS 2020:605)
Förordning om ändring av skolförordningen (2011:185). (SFS 2020:779)
Förordning om ändring av gymnasieförordningen (2010:2039). (SFS 2020:780)
Förordning om ändring av gymnasieförordningen (2010:2039). (SFS 2023:654)
Skolverket (2001) Redovisning till regeringen om distansundervisning/flexibelt lärande oktober 2001
Skolverket (2002) Redovisning till regeringen om distansundervisning/flexibelt lärande oktober 2002
Skolverket (2008). Distansundervisning för elever i grundskola och gymnasieskola.
SOU 2012:76. Utbildning för elever i samhällsvård och fjärr- och distansundervisning.
Fjärrundervisning. Delredovisning av regeringsuppdrag enligt regleringsbrev 2015. Skolverket, 2017
Fjärrundervisning – Andra rapporten om regeringsuppdraget enligt regleringsbrev 2015. Skolverket, 2017
SOU 2016:12. *Ökade möjligheter till modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål.*
SOU 2017:44. *Entreprenad, fjärrundervisning och distansundervisning*.
Redovisning av uppdrag fjärrundervisning. Redovisning av regeringsuppdraget enligt regleringsbrev U2015/04701/S 2015-10-01. Skolverket, 2018
SKOLFS 2020:227 *Statens skolinspektions föreskrifter om anmälan att bedriva fjärrundervisning*
SKOLFS 2021:28. *Skolverkets föreskrifter och allmänna råd om fjärrundervisning.* Skolverket, 2021
SKOLF 2023:113 *Förslag till föreskrifter om ändring i Skolverkets föreskrifter och allmänna råd (SKOLFS 2021:28) om fjärrundervisning*
***N*=25**