

Medvirkning i møter om individuell
opplæringsplan fra elever med lærevansker
- En kvalitativ intervjustudie

Janaina Hartveit Lie

Medvirkning i møter om individuell
opplæringsplan fra elever med lærevansker
- En kvalitativ intervjustudie

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)

Universitetet i Agder
Fakultet for Humaniora og Pedagogikk
2020

Doktoravhandlingar ved Universitetet i Agder 304

ISSN: 1504-9272

ISBN: 978-82-8427-007-4

© Janaina Hartveit Lie, 2020

Trykk: 07 Media, Kristiansand

Forord

Jeg ønsker med dette å rette en takk til alle som har bidratt til avhandlingen. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veilederne mine professor Anne Dorthe Tveit og førsteamanuensis Camilla Herlofsen ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder. Jeg vil takke dere for den enorme innsatsen dere har lagt ned i form av å gi nyttige og konstruktive innspill på artikkelutkast og kappen. Dere har bidratt til at jeg har tilegnet meg betydelig kunnskap om forskningsprosessen og artikkelskriving som jeg kommer til å ta med meg videre.

Jeg vil også rette en takk til leder av ph.d.-spesialiseringen i pedagogikk professor Turid Skarre Aasebø og tidligere leder professor emeritus Ragnar Thygesen for faglige innspill på tekster og tanker rundt forskningsarbeidet som dere har bidratt med under ph.d.-kurs og seminarer. Takk til deg, professor Odin Lysaker for spesielt nyttige innspill på teori som jeg fikk under midtveiseminaret i ph.d.-spesialiseringen. Jeg vil rette en ekstra takk til deg, professor emeritus Sven Nilsen for at du påtok deg arbeidet med å være sluttleser på avhandlingen. Det var meget lærerikt å få dine presise og gode tilbakemeldinger på artiklene og kappen. Dette bidro til å forenkle arbeidet med å ferdigstille avhandlingen.

Jeg har vært så heldig å være en del av et helt enestående miljø av stipendiater ved instituttet. Det har vært en sann glede å bli kjent med dere. Likeledes vil jeg rette en takk til øvrige kolleger ved instituttet for den støtte og interesse dere har vist for forskningsarbeidet.

Jeg vil også rette en takk til forskerskolen PROFRES for nyttige samlinger med et godt faglig innhold.

Takk til elevene, de foresatte og kontaktlærerne som ønsket å stille opp i dette forskningsarbeidet. Dere har vist meg en tillitt som jeg setter stor pris på.

Denne avhandlingen kunne ikke vært mulig uten støtten fra familien min. Takk til mamma og pappa for at dere alltid har hatt tro på meg. Takk til Patrick og Robin for at dere har fått meg til å tenke på helt andre ting enn forskning og artikkelskriving. Jeg må også takke den øvrige familien for verdifull støtte. Tusen takk til deg, Eivind for du alltid er der for meg. I tillegg vil jeg takke mine nærmeste venner for måten dere har støttet meg disse årene.

Janaina Hartveit Lie
Kristiansand, 2020

Summary

This research examines the following question: *What can students', parents' and form teachers' experiences of communication in individual subject curriculum (ISC) meetings tell us about student opportunities for participating in the planning of ISC?* The aim of this thesis is to increase knowledge about the opportunities students have to participate in the planning of their learning which takes place in individual learning plan meetings. This thesis is based on two studies, each of which seeks to address one of a total of three subordinate issues that underpin the main subject of the study.

The point of departure for the research is the preamble of the Norwegian Education Act (1998, Section 1-1, sixth paragraph) which sets out the right of all students to participate. This right means that the school must ensure that students experience different forms of participation in democratic processes (NOU 2007: 6). The process which is the subject of this research concerns the school's work in planning the special educational needs that are described in a student's individual subject curriculum (ISC).

The concept of participation aims at ensuring that students are given the opportunity to participate in the planning, implementation and assessment of their learning (Norwegian Directorate for Education and Training, 2006). The term 'specific learning disabilities' is used about an individual who is experiencing significant failure within a specific area in terms of perception, motor skills, language, reading or mathematics (Haugen, 2010). An ISC is a document that sets out the aims for and content of the learning and provides a description of the way in which the learning is to be implemented (Norwegian Education Act, 1998, Section 5-5). Students', their parents' and form teachers' descriptions of communication from ISC meetings form the basis of the examination of whether students are given the opportunity to participate in the planning of their learning. An ISC meeting brings together members of the school's special educational needs team, the student and the student's parents to discuss the content of an ISC. Members of the special educational needs team include special educational needs coordinators, form teachers and subject teachers. The task of the special educational needs team consists mainly in coordinating, assessing and planning special educational needs (Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1989, p. 3).

The data comprise individual interviews with 12 students, ten parents and two focus group interviews with 14 form teachers. All sources are associated with schools offering ILP meetings. The interview data were analysed by applying a content analysis of transcriptions from sound recordings of individual interviews and focus group interviews. The theoretical reference framework consists mainly of the Theory of Communicative Action (Habermas, 1984, 1987), Discourse as Deliberation (Habermas, 1996) and the Theory of Recognition (Honneth, 1995).

On the basis of the descriptions of their experiences of ISC meetings provided by students, parents and form teachers, this thesis concludes that students only have a low level of participation which is due to the fact that they play a passive role in the discussion of their ISC. This thesis identifies several barriers in the communication between students, parents and teaching professionals which negatively affect the ability of students to participate in the planning of their learning. These barriers include the views of students rarely being sought by teaching professionals and the use of subject terminology that students find hard to understand.

This research has been carried out as part of a PhD in Education at the Department of Education, University of Agder, Norway.

Innholdsfortegnelse

Forord	v
Summary	vi
Oversikt over tabeller	xi
Liste over artikler	xii
1. Introduksjon	1
1.1 Formål, problemstilling og underordnede problemstillinger	4
1.2 Sentrale begreper	5
1.3 Forskningsgjennomgang	6
1.4 Oppbygning	11
2. Teoretisk referanseramme	13
2.1 Habermas' teori om kommunikativ handling	13
2.1.1 Habermas om dialog forstått som deliberasjon	15
2.1.2 Kritikk av Habermas' teorier	16
2.2 Honneths teori om anerkjennelse	17
2.2.1 Kritikk av Honneths teori	19
2.3 Refleksjon rundt valg av teoretisk referanseramme	20
3. Forskningsmetodisk tilnærming	23
3.1 Kvalitativ tilnærming	23
3.2 Refleksjon rundt metodevalg	25
3.3 Utvalg og rekruttering	26
3.4 Datainnsamling	30
3.4.1 Planlegging og gjennomføring av individuelle intervjuer med elever og foresatte	30
3.4.2 Planlegging og gjennomføring av fokusgruppeintervjuer	33
3.5 Analytisk tilnærming	35
3.6 Teoriens rolle i forskningsprosessen	40
3.7 Etske betraktninger	41
3.8 Forskerrollen	45
3.9 Kvalitetsvurdering av forskningsarbeidet	46
4. Presentasjon av funn og diskusjoner i artiklene	49
4.1 Student Participation in Dialogue in Individual Subject Curriculum Meetings: Students' and Parents' Perceptions	49
4.2 Pupils with Special Educational Needs: Experiencing Recognition in Individual Subject Curriculum Meetings	50
4.3 Strategisk kommunikasjon i møter om individuell opplæringsplan	51

5. Diskusjon	53
6. Konklusjon	61
6.1 Begrensninger og styrker ved forskningsarbeidet	61
6.2 Implikasjoner	62
6.3 Fremtidig forskning	63
7. Referanseliste	65
8. Vedlegg	77

Oversikt over tabeller

1. Forskningsarbeidets oppbygning
2. Handlingstyper
3. Et eksempel fra analysen av intervjudata

Liste over artikler

I

Lie, J. H. (2020). Student Participation in Dialogue in Individual Subject Curriculum Meetings: Students' and Parents' Perceptions. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1749945>

II

Lie, J. H. (2020). Pupils with Special Educational Needs: Experiencing Recognition in Individual Subject Curriculum Meetings. *Constellations*. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12466>

III

Lie, J. H. (2020). Strategisk kommunikasjon i møter om individuell opplæringsplan. Under vurdering for publikasjon i *Spesialpedagogikk*.

1. Introduksjon

Alle barn har rett til å motta opplæring som skal ivareta den enkeltes evner og behov (Grunnloven, 1814, § 109). Dette er videreført i opplæringsloven (1998) § 1-3 der det presiseres at all opplæring skal være tilpasset den enkelte elevs behov og forutsetninger. Dette prinsippet har en sentral plass i norsk skole, og det legger sterke føringer på at elevenes individuelle behov skal ivaretas gjennom tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2011; NOU 2009: 18). Til tross for at alle elever har krav på tilpasset opplæring, og selv om ansatte i skolen gjør sitt ytterste for å tilpasse opplæringen, vil det være elever som ikke får et tilfredsstillende læringsutbytte. Disse elevene vil ha rett til spesialundervisning. I Norge blir *spesialundervisning* forstått som et individuelt tilrettelagt opplæringstilbud for elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (opplæringsloven, 1998, § 5-1). Hva som anses som et *tilfredsstillende utbytte* avhenger av en skjønnsmessig vurdering av eleven sitt behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). Spesialundervisning er dermed en individuell rettighet for en elev som trenger ekstra tilrettelegging utover den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014). I grunnskolen mottar 7,7 % av elevene spesialundervisning (Statistisk sentralbyrå, 2019).

For at spesialundervisning skal utløses må det foreligge et enkeltvedtak som avgjør om en elev har rett til spesialundervisning og hva denne retten eventuelt vil omfatte (Nilsen & Herlofsen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2014). Hovedregelen er at skoleeieren kommunen/fylkeskommunen treffer enkeltvedtak, men dette kan delegeres til et underordnet organ som for eksempel rektor (Utdanningsdirektoratet, 2014). Før enkeltvedtaket kan fattes, må det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens behov (Utdanningsdirektoratet, 2014). En sakkyndig vurdering er et dokument fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) som viser om en elev trenger spesialundervisning, og som gir råd om hvilket opplæringstilbud eleven bør få (opplæringsloven, 1998, § 5-3). Etter at enkeltvedtaket er fattet skal det utformes en *individuell opplæringsplan* (IOP) som viser målene for og innholdet i opplæringen, samt gir en beskrivelse av hvordan opplæringen skal gjennomføres (opplæringsloven, 1998, § 5-5). Skolen står ansvarlig for å utarbeide en IOP, men dette er ikke til hinder for at andre aktører og instanser kan ta del i prosessen, som blant annet PP-tjenesten, eleven og de foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Regelverket inneholder et generelt prinsipp om at skolen skal samarbeide med eleven og foresatte (Markussen, Carlsten, Grøgaard & Smedsrud, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2014), noe som blir synliggjort gjennom bestemmelser i opplæringsloven. En elev og de foresatte kan for eksempel kreve at skolen undersøker om eleven har behov for spesialundervisning og eventuelt hva slags opplæring han/hun trenger, jf. § 5-4 første avsnitt. I tillegg kan de kreve sakkyndig vurdering av elevens behov, jf. §§ 5-4 og 5-3. Før det utarbeides sakkyndig vurdering og treffes enkeltvedtak om spesialundervisning skal skolen innhente samtykke fra eleven eller de foresatte, jf. § 5-4 andre avsnitt. Barnet (les: eleven) kan samtykke fra det har fylt 15 år (barnelova, 1981, § 32). Fra et barn fyller syv år skal han/hun få mulighet til å uttale seg i saken, og fra fylte tolv år skal hans eller hennes mening tillegges stor vekt (barnelova, 1981, §§ 31-33). Dette innebærer at regelverket legger opp til at barns innflytelse vil øke ved alderen. Dessuten er skolen forpliktet til å legge til rette for at tilbudet om spesialundervisning blir utformet i samarbeid med eleven og foresatte (opplæringsloven, 1998, § 5-4). Denne bestemmelsen tilsier at skolen også skal samarbeide med eleven og foresatte om IOP (Dalen, 2013; Nilsen & Herlofsen, 2019).

Hovedtema for denne avhandlingen er medvirkning fra elever med spesifikke lærevansker i planleggingen av opplæringen som blir beskrevet i IOP. Formålsbestemmelsen i opplæringsloven (1998, § 1-1, sjette avsnitt) gir elever en rett til å medvirke. Dette betyr at skolen skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for medvirkning i demokratiske prosesser (NOU 2007: 6; Utdanningsdirektoratet, 2017). Begrepet *medvirkning* innebærer at elevene skal få en mulighet til å delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Benevnelsen *spesifikke lærevansker* brukes i tilfeller der et individ har en markert svikt innenfor et bestemt område som angår persepsjon, motorikk, språk, lesing eller matematikk (Haugen, 2010). «En markert svikt innenfor et område» betyr at en presterer langt dårligere innenfor dette området enn evnenivå og alderstrinn skulle tilsi.

For å belyse elevers medvirkning vender denne avhandlingen oppmerksomheten mot planleggingen som finner sted i møter om individuell opplæringsplan (IOP-møter). Dette er møter der medlemmer av skolens spesialpedagogiske team treffer eleven og foresatte for å diskutere seg frem til innholdet i en IOP. Skolens spesialpedagogiske team sine oppgaver består av å utnytte de spesialpedagogiske ressursene som innebærer å planlegge,

gjennomføre og evaluere spesialundervisningen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1989). Sentrale medlemmer er rektor, rådgiver, avdelingsleder, spesialpedagogisk koordinator, kontaktlærer, faglærere og spesialpedagoger. I Norge er det ikke et krav om at elever og foresatte skal være til stede under IOP-møter. Utdanningsdirektoratet (2009) understreker imidlertid at eleven og foresatte har særlig kunnskap om vansker, styrker og muligheter, som det er viktig at skolen bygger på når de utarbeider en IOP. Arbeidet med en IOP inngår i spesialundervisningens tiltakskjede, som er en kjede av tiltak der hensikten er å regulere det som skal gjøres fra et problem blir oppdaget og vekker bekymring, blir meldt fra om, sakkyndig vurdert og til at tiltak blir vedtatt, planlagt, gjennomført og vurdert (Nilsen & Herlofsen, 2016, 2019).

Spesialundervisning gir en elev rett til å delta i utforming av vedtak som angår egen tilrettelegging (NOU 2009: 18), nærmere bestemt beslutninger om hvordan opplæringen skal tilpasses. Hvorvidt det er et reelt behov for at en elev medvirker i arbeidet med IOP vil kunne bero på om han/hun har medvirket i saksbehandlingen forut for skolens arbeid med IOP. Resultater fra norske studier vitner om at elever, men også foresatte, er lite delaktig i utformingen av det spesialpedagogiske opplæringstilbudet (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, 2004; Herlofsen, 2014). I lys av dette er det grunn til å tro at det er et behov for at eleven får medvirke i prosessen som leder til IOP.

Tidligere studier synliggjør at det å bli involvert i arbeidet som leder til en IOP får positive implikasjoner for elevene. Studier konstaterer en positiv sammenheng mellom grunnskoleelevers deltakelse i utformingen av IOP og skoleprestasjoner over tid (Barnard-Brak & Lechtenberg, 2010), en høyere måloppnåelse (Powers et al., 2001), bedre forståelse for egen IOP (Martin et al., 2006; Martin, Marshall, Sale, 2004), samt at elevene blir mer investert i prosessen med å utvikle mål for IOP (Arndt, Konrad & Test, 2006). For elever med spesialundervisning kan medvirkning gi økt treffsikkerhet med hensyn til utformingen av individuelle undervisningstilbud i skolen, noe som vil kunne gjøre elevene til aktive deltagere i sine liv og virke motiverende på læringen i skolen (Nordahl, 2018; NOU 2019: 23). Samlet sett vitner disse studiene om at det å involvere elever i planleggingen av IOP har en klar pedagogisk nytteverdi for utviklingen til den enkelte.

Medvirkning er en prosess som innebærer at elevene deltar på egne premisser, noe som forutsetter at de voksne kommuniserer på en måte som elevene kan forstå (Barneombudet, sitert i Köhler-Olsen, 2019, s. 207). I

avhandlingen blir elevers medvirkning i IOP-møter forstått ut ifra deres mulighet til å gi uttrykk for eget syn om opplæringen i samtaler med foresatte og ansatte fra skolen. Skolen kan for eksempel få kjennskap til eleven og foresattes kunnskap når de kommuniserer eget syn under et IOP-møte. For å innhente kunnskap om elevers medvirkning i IOP-møter ble elever, foresatte og kontaktlærere som er tilknyttet skoler der det er tradisjon for å gjennomføre IOP-møter, intervjuet om egen erfaring.

1.1 Formål, problemstilling og underordnede problemstillinger

Formålet med forskningsarbeidet er å få økt kunnskap om kommunikasjonen mellom elever, foresatte og kontaktlærere i IOP-møter og undersøke om elever med spesialundervisning medvirker i planleggingen av opplæringen. I forlengelsen av dette formålet stilles følgende problemstilling:

Hva kan elever, foresatte og kontaktlæreres erfaring med kommunikasjonen i IOP-møter fortelle om elevers muligheter til å medvirke i planleggingen av IOP?

Problemstillingen er blitt studert gjennom følgende underordnede problemstillinger:

- 1. På hvilken måte er dialogen mellom elever, foresatte og fagpersoner deliberativ?*
- 2. På hvilken måte erfarer elever å bli anerkjent av foresatte og fagpersoner i IOP-møter?*
- 3. Hva kjennetegner kontaktlæreres erfaringer med å kommunisere med elever og foresatte i IOP-møter?*

Hver av de underordnede problemstillingene danner utgangspunktet for en av totalt tre artikler. Den første av de tre underordnede problemstillingene blir behandlet i artikkel 1, det andre i artikkel 2, og det tredje i artikkel 3. Artikkene i avhandlingen baserer seg på to intervjustudier. I delstudie 1 ble individuelle intervjuer med elever og foresatte brukt for å innhente intervjudata. Funnene fra denne studien blir presentert og diskutert i artikkel 1 og 2. I delstudie 2 ble fokusgruppeintervjuer med kontaktlærere valgt. Funnene som ble utledet fra dette datamaterialet blir presentert og diskutert i artikkel 3. En visuell og

sammenfattende illustrasjon av forskningsarbeidets struktur er presentert nedenfor i tabell 1.

Tabell 1

Forskningsarbeidets oppbygning

<p>Hovedproblemstilling: Hva kan elever, foresatte og kontaktlæreres erfaring med kommunikasjonen i IOP-møter fortelle om elevers muligheter til å medvirke i planleggingen av IOP?</p>	
<p>Delstudie 1: Elever og foresattes erfaring med å være til stede under IOP-møter</p>	<p>Delstudie 2: Kontaktlæreres erfaring med å kommunisere med elev og foresatte under IOP-møter</p>
<p>Problemstilling(er) 1. På hvilken måte er dialogen mellom elever, foresatte og fagpersoner deliberativ? 2. På hvilken måte erfarer elever å bli anerkjent av foresatte og fagpersoner i IOP-møter?</p>	<p>Problemstilling: Hva kjennetegner kontaktlæreres erfaringer med å kommunisere med elever og foresatte i IOP-møter?</p>
<p>Metode: Individuelle intervjuer</p>	<p>Metode: Fokusgruppeintervjuer</p>

1.2 Sentrale begreper

I forskningsarbeidet blir *elever* brukt om de som får spesialundervisning grunnet spesifikke lærevansker, om ikke annet følger av sammenhengen. Begrepet *foresatte* blir forstått som den eller de voksne som har foreldreansvaret inntil barnet fyller 18 år. Dette er voksne som har ansvar for oppdragelsen og som har rettigheter på barnets vegne. *Kontaktlærer* anvendes om en lærer i grunnskolen som har hovedansvar for en elevgruppe og som fungerer som et bindeledd mellom skolen og elevenes foresatte. Benevnelsen *spesialpedagog* benyttes om personer som er ansatt som spesialpedagog i skolen og som har studiepoeng i spesialpedagogikk. Det er grunn til å nevne dette, fordi «spesialpedagog» ikke er

en beskyttet tittel (NOU 2019: 23). Begrepet *fagpersoner* brukes imidlertid som en samlebetegnelse om ansatte i skolen, i hovedsak lærere, som har pedagogisk utdanning fra høyskoler eller universiteter.

Begrepet *kommunikasjon* betegner det å formidle og dele ideer og informasjon, fordi en ønsker å bli forstått av mottakeren (Allott, 2019). I dette forskningsarbeidet blir Habermas' (1996) forståelse av *dialog* og *deliberasjon* lagt til grunn. Han opererer med en samlet forståelse som gjerne omtales som dialog forstått som deliberasjon. Dette betyr blant annet at hver deltaker har lik rett og mulighet til å bli hørt og introdusere tema for samtalen. *Anerkjennelse* blir betraktet som menneskers grunnleggende behov for og forventninger om å etablere, utvikle og forbedre relasjoner til andre (Honneth, 1995, 2002, 2003). *Erfaring* blir imidlertid forstått som en fellesbetegnelse på den informasjonen som et individ erverver gjennom sansning og handling (Teigen, 2020).

Begrepet *forskningsarbeidet* omfatter hele avhandlingen, uten å skille mellom de to intervjustudiene som over ble omtalt som delstudie 1 og 2. *Studien* brukes om enten delstudie 1 eller 2 *eller* ved en henvisning til forskning innenfor fagfeltet spesialpedagogikk. Benevnelsen *planleggingen av IOP* sikter til arbeid som leder fram til en elevs IOP. For en forklaring av begrep som *medvirkning*, *IOP*, *IOP-møte* og *spesifikke lærevansker*, vises det til introduksjonen over.

1.3 Forskningsgjennomgang

Denne gjennomgangen vil begrense seg til studier som retter oppmerksomheten mot elever sin involvering i arbeid som leder til en IOP. Dette skyldes at denne avhandlingen tar sikte på å tilføre ny kunnskap til dette feltet.

Tidligere forskning på feltet innhenter kunnskap om en rekke temaer. Et tema er elever sin forståelse av IOP-møtets formål, egen rolle og hva som blir sagt. En analyse av intervjuer med 29 elever med funksjonshemninger ved to offentlige videregående skoler i USA viser at selv om de fleste elevene delte eget syn under IOP-møter, var det få som hadde en forståelse av hva som egentlig fant sted under møtene (Lovitt, Cushing & Stump, 1994). Martin, Marshall et al. (2004) gjennomførte en spørreskjemaundersøkelse av 393 IOP-møter fordelt over en periode på tre år. Møtene fant sted i barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler i USA. Utvalget bestod for eksempel av elever, foresatte, spesialpedagoger og lærere som alle var til stede under IOP-møter. Resultatene tyder på at elevene har lite kjennskap til hvorfor møtet fant sted og til hva de

skulle gjøre underveis. Dessuten hadde de vansker med å forstå hva som ble sagt, og var lite komfortable med å dele tanker rundt egne behov og styrker. Elevers forståelse av egen involvering i prosessen som ledet til en IOP i USA ble belyst i studien til Agran og Hughes (2008). Totalt bestod utvalget av 17 elever fra videregående skole og 56 elever fra ungdomsskolen. Elevene på videregående hadde moderate til alvorlige intellektuelle funksjonsvansker (psykisk utviklingshemning), mens elevene i ungdomsskolen var diagnostisert med blant annet lærevansker, emosjonelle vansker og intellektuelle funksjonsvansker. Resultatene fra intervjuer og spørreundersøkelser med elever på videregående skole viser at 9 av 17 hadde deltatt i et IOP-møte. Blant elevene fra ungdomsskolen rapporterer 61 % at de ikke fikk instruksjoner om hvordan de skulle gjennomføre IOP-møter, 36 % fikk noen instruksjoner, mens 4 % fikk mange. Britiske elever med generelle og spesifikke lærevanskers bidrag til å utarbeide mål i egen IOP ble undersøkt av Pawley og Tennant (2008). Utvalget bestod av 18 britiske elever i 8. klasse. Hovedfunn fra studien vitner om at det var store forskjeller i elevenes forståelse av IOP. For eksempel ga 3 av 18 elever uttrykk for at de har hørt om IOP, til forskjell fra de resterende 15 elevene som rapporterte at de ikke hadde kjennskap til IOP.

Et annet tema som har blitt belyst på forskningsfeltet er hva som kjennetegner rollen til ulike deltakere i IOP-møter, deriblant elever og foresatte, og hvilken innvirkning rollen får for den enkeltes mulighet til å påvirke beslutninger. I en amerikansk casestudie av fem elever med spesifikke lærevansker i videregående skole ble videoopptak av IOP-møter og en gjennomgang av IOP brukt for å undersøke hvordan deltakerne engasjerer seg i møtene (Bray & Russell, 2016). I denne studien ble det påvist en sammenheng mellom rollen til hver deltaker og den enkeltes innflytelse. For eksempel hadde spesialpedagoger og psykologer *lederroller*, lærere og spesialpedagogiske koordinatører *støttende roller*, mens elever og foresattes roller var *passive*. Funnene fra en nyere amerikansk studie av IOP-møtene til ni elever med lærevansker viser at beslutninger om mål for opplæringen ble truffet uten at eleven ble konsultert, samt at formålet med møtet og fagsjargong sjeldent ble forklart for eleven og de foresatte (Doronkin, Martin, Greene, Choiseul-Praslin & Autry-Schreffler, 2019).

Cavendish og Connor (2018) undersøkte skolens involvering av elever og de foresatte i arbeidet med IOP ved en videregående skole i USA. Funnene fra individuelle intervjuer med elever viser at 6 av 16 rapporterer å ha vært til stede i

et IOP-møte det siste året, hvorav kun to av de seks elevene erfarer at deres synspunkter blir tatt stilling til under diskusjoner med de foresatte og ansatte fra skolen. Samarbeidet mellom elever, foresatte og lærere som er involvert i arbeidet med IOP ble belyst i studien til Grøgaard et al. (2004). Resultatene fra en spørreskjemaundersøkelse blant elever med rett til spesialundervisning i den norske grunnskolen og videregående opplæring, foresatte, skoleledere og lærere tyder på at elevene unntaksvis medvirker i utarbeidingen av sin egen IOP, mens omtrent halvparten av foresatte medvirker. Barneombudet (2017) gjennomførte en dokumentanalyse av saksdokumenter som tilhører elever med rett til spesialundervisning. For eksempel ble sakkyndige vurderinger fra PP-tjenesten, enkeltvedtak om spesialundervisning og skolens arbeid med IOP gjennomgått. Funnene indikerer at elever kun unntaksvis opplever å medvirke i valget om å ha spesialundervisning, samt når og på hvilken måte denne skal gjennomføres. Funnene fra en nyere norsk studie av spesialundervisning i videregående opplæring for skoleåret 2018–2019 synliggjør imidlertid at elever medvirker i beslutningen om å ha spesialundervisning samt at elevers synspunkt er viktig i utredningsfasen og delvis i arbeidet med IOP (Markussen et al., 2019). Disse funnene bygger på analyser av et datamateriale som består av spørreskjemasvar fra 256 av 306 fylkeskommunale videregående skoler og 134 intervjuer med elever og lærere i videregående skole, ledere i ungdomsskole og videregående. Goepel (2009) undersøkte partnerskapet mellom elever, foresatte og lærere. Utvalget bestod av seks britiske barneskoleelever som mottok spesialundervisning i alderen 10 til 11 år, foresatte og lærere. Resultatene fra spørreundersøkelser og intervjuer tyder på at elevenes vurdering av egne styrker og utfordringer ikke alltid ble anerkjent av foresatte eller lærere. Omfanget av amerikanske elevers involvering i planleggingen av egen opplæring ble belyst av Martin et al. (2006). Elevene var diagnostisert med lærevansker, emosjonelle vansker, atferdsvansker eller Asperger syndrom. Spesialpedagoger, faglærere, psykologer, rektorer samt elever og foresatte inngikk i studiens utvalg. Totalt ble 109 IOP-møter i ungdomsskolen og videregående skole observert. Nesten 40 % av spesialpedagogene og familiemedlemmene (foresatte og besteforeldre) rapporterer at elevene var veldig aktive under IOP-møtene. Kartleggingen av hvor mye ulike aktører snakker under IOP-møtene vitner imidlertid om at elevene kun snakker 3 % av tiden, familiemedlemmer 15 %, faglærere og rektorer 9 % og spesialpedagoger 51 %. I tillegg synliggjør resultatene at elever kom med innspill underveis i møtene. Elevene beskrev egne interesser i 49,4 %

av IOP-møtene, valgmuligheter og mål i 27,1 % av møtene, samt egne styrker og svakheter i 20 % av møtene.

I avhandlingen til Asp-Onsjö (2006) viser resultater fra en spørreundersøkelse med lærere i grunnskolen, som alle hadde et ansvar for elever som mottok spesialundervisning, at elever og foresatte i mange tilfeller ikke deltar aktivt i arbeidet om IOP. I avhandlingen ble det også gjennomført en casestudie av seks elevsaker der oppmerksomheten rettes mot kommunikasjon forstått som dialog. På bakgrunn av intervjuer med elever, foresatte og lærere, samt observasjon av møter der elevenes IOP ble diskutert, ble det identifisert ulike diskurser. Begrepet *diskurs* ble definert som forskjellige måter å snakke og tenke på. Et eksempel på en diskurs er den omsorgsorienterte som kjennetegnes av et "top-down"-perspektiv som innebærer at synspunktene til skolens ansatte blir verdsatt i større grad enn elevens og foresattes, noe som bidrar til at de har minimal innflytelse på beslutninger (Asp-Onsjö, 2006). I avhandlingen blir det blant annet konkludert med at lærerne kommuniserer på en måte som har til hensikt å overtale elever og foresatte til å bli enige i lærernes foreslåtte tiltak for en elevs IOP. I en casestudie undersøkte Ruppard og Gaffney (2011) hvordan kommunikasjon under et IOP-møte for en gutt på fem år påvirker beslutningene som ble truffet i løpet av møtet. Funnene indikerer at ansatte fra skolen og elevens forelder innvirket på beslutningsprosessen gjennom å dele eget syn gjennom uformell kommunikasjon («informal communication») forut for møtet. Helt konkret betyr dette at beslutninger som formelt ble truffet under IOP-møtet, var avgjort på forhånd.

Et tredje tema angår ansatte i skolen og foresatte til elever med spesialundervisnings perspektiv på hvor aktive elevene er under IOP-møter. Martin, Greene og Borland (2004) utformet en nettbasert spørreundersøkelse der formålet var å belyse hvordan ledelsen ved offentlige barne-, ungdoms-, og videregående skoler i en amerikansk stat involverer elever med milde til moderate funksjonshemninger til å delta i IOP-møter. Spørreundersøkelsen ble besvart av 132 rektorer, 63 spesialpedagogiske koordinatorene og 20 spesialpedagoger. Resultatene viser at samtlige spesialpedagoger og spesialpedagogiske koordinatorene rapporterte at de inviterer elevene til å ta del i IOP-møtet. Rundt 10 % av rektorene og 8 % av de spesialpedagogiske koordinatorene rapporterte at elevene ble svært involvert i IOP-møter. Dette skiller seg markant ut fra spesialpedagogene der ingen oppgav at elevene ble svært involverte. I den samme studien oppga 70 % av spesialpedagogene og 85

% av de spesialpedagogiske koordinatorene at de involverte elever i beslutningstakingen. Resultater fra en nettbasert spørreundersøkelse med 523 respondenter, deriblant lærere, fra 50 amerikanske stater, vitner om at 46 % av de spurte rapporterte at elever var til stede under eget IOP-møte, men uten at de ble veldig involvert (Mason, Field & Sawilowsky, 2004). Amerikanske spesialpedagogers involvering av elever under IOP-møter ble undersøkt ved hjelp av en spørreskjemaundersøkelse og fokusgruppeintervjuer (Abernathy & Taylor, 2009). Funnene vitner om at spesialpedagogene oppmuntrer elevene til å delta aktivt i IOP-møter gjennom å dele mål for egen læring. Lærere i den norske skolens samarbeid om IOP blir belyst i studien til Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2014). Resultatene tyder på at IOP i stor grad ble skrevet i samarbeid mellom lærere og at kun 2-3 % av lærerne rapporterte at de i stor grad samarbeidet med elevene.

Involveringen av ni amerikanske elever med emosjonelle vansker i IOP-møter ble undersøkt i avhandlingen til Kaczkowski (2012). Funnene gir indikasjoner om at elevenes ytringer ikke kom frem av IOP eller øvrige dokumenter som ble analysert. Tilsvarende viser funnene i avhandlingen til Herlofsen (2014) at elevenes stemme i liten grad ble representert i dokumenter som ble analysert, deriblant IOP. Hun påpeker at IOP ikke inneholder informasjon om hvorvidt skolen har samarbeidet med eleven og foresatte. I hennes avhandling ble det gjennomført en kvalitativ dokumentanalyse av åtte elevsaker fra fire ulike skoler fordelt på to kommuner i Norge, hvor hensikten var å undersøke lokal praksis for behandling av saker om spesialundervisning. Et fellestrekk ved studiene som ble nevnt i forbindelse med dette temaet er at elevenes egne syn ikke blir representert.

Denne forskningsgjennomgangen vitner om at tidligere studier om elever sin involvering i arbeid som leder til en IOP har belyst følgende tematiske områder (1) Elevens forståelse for formålet med IOP-møtet, egen rolle og det som blir sagt, (2) Lærere, elever og foresattes samarbeid om IOP samt (3) Fagpersoner i skolen og foresattes vurdering av elevs deltakelse i IOP-møter.

Forskningsgjennomgangen gir et bilde av at elever ofte er til stede i IOP-møter med foresatte og fagpersoner fra skolen, uten at de deltar aktivt. Til tross for at mange elever har erfaring fra et IOP-møte har forskere viet lite oppmerksomhet mot hvordan elevene erfarer å dele eget syn under IOP-møter. Likeledes er det gjennomført få studier som undersøker elever, foresatte og læreres erfaring med å kommunisere i IOP-møter. Ovenfor ble det vist til særlig

to studier (Agran & Hughes, 2008; Asp-Onsjö, 2006) der forskerne rettet søkelyset på kommunikasjon mellom elever, de foresatte og fagpersoner i skolen. Denne forskningsgjennomgangen inneholder i overveiende grad studier fra USA og England, og kun unntaksvis fra Norden, representert ved Norge og Sverige. Dette vitner i stor grad om at det er et behov for mer forskning på denne tematikken i en norsk og nordisk kontekst.

1.4 Oppbygning

Denne avhandlingen er artikkelbasert og består av tre artikler og en sammenhengende tekst, en såkalt «kappe» med seks kapitler, referanseliste og vedlegg. Formålet med kappen er å synliggjøre helhet og sammenheng mellom avhandlingsarbeidets deler, og belyse teoretiske, metodiske og forskningsetiske refleksjoner som blir knapt behandlet i artiklene (jf. utfyllende regler for ph.d.-program ved Fakultet for Humaniora og Pedagogikk, 2014, § 10).

I kapittel 1 ble forskningsarbeidets formål, hovedproblemstilling og de underordnede problemstillingene introdusert. I tillegg ble sentrale begreper definert, før kapittelet ble avsluttet med en redegjørelse av forskning på feltet.

I kapittel 2 presenteres forskningsarbeidets teoretiske referanseramme, som er Habermas' teori om kommunikativ handling og Honneths teori om anerkjennelse.

I kapittel 3 beskrives den forskningsmetodiske tilnærmingen. Dette omfatter blant annet metoder for datainnsamling, dataanalysen, utvalget og rekrutteringsprosessen samt etiske betraktninger. Dette kapittelet avrundes med kvalitetsvurdering av forskningsarbeidet.

I kapittel 4 presenteres de tre artiklene i avhandlingen. Hensikten er å synliggjøre hovedfunn, diskusjoner og konklusjoner fra hver artikkel. Dessuten blir det gjort rede for hvordan de underordnede problemstillingene som blir besvart i hver artikkel bidrar til å gi svar på hovedproblemstillingen.

I kapittel 5 gjennomføres en overordnet diskusjon som baserer seg på hovedfunn fra de to delstudiene.

I kapittel 6 besvares hovedproblemstillingen. Deretter gjøres det rede for begrensninger og styrker ved forskningsarbeidet, bidrag til forskningsfeltet, implikasjoner for praksis samt behov for videre forskning.

2. Teoretisk referanseramme

Dette kapittelet inneholder en redegjørelse av Habermas' og Honneths teorier og hvordan disse er anvendt. Hensikten er å utdype innholdet i teoriene slik de blir beskrevet i artiklene (se vedlegg 1-3) og synliggjøre sammenhengen mellom hver teori og konteksten den brukes på i dette forskningsarbeidet. Begrepet *teori* blir forstått som antakelser om et fenomen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Habermas og Honneth belyser henholdsvis fenomenet kommunikasjon og anerkjennelse.

2.1 Habermas' teori om kommunikativ handling

Jürgen Habermas (født 18. juni 1929 i Düsseldorf) er en tysk filosof og sosiolog. Hans akademiske løpebane er tilknyttet Frankfurterskolen, som også er kjent som kritisk-teori tradisjonen (Eriksen & Weigård, 1999). I likhet med Habermas, tilhører også Honneth Frankfurterskolen (Pettersen & Simonsen, 2010). Begrepet kritisk teori angår retningens faglige utgangspunkt og er knyttet til den marxistiske tradisjonen. Kritisk teori er kjent for å ta et kritisk standpunkt til rådende samfunnsstrukturer (Thagaard, 2018). Innen Frankfurterskolen er man tilbøyelig til å hevde at nøytrale beskrivelser av sosiale fenomener ikke eksisterer (Eriksen & Weigård, 1999). Dersom en elevs medvirkning i et IOP-møte er et sosialt fenomen, vil dette innebære at jeg som forsker ikke kan beskrive dette på en måte som ikke er påvirket av mitt syn.

Habermas er særlig opptatt av samfunnet og sosiale betingelser for menneskelige handlinger (Pedersen, 2010). Hans mest betydningsfulle bidrag er innenfor områdene sosiologi, sosial teori, lingvistikk, kommunikativ teori og politisk teori (Murphy & Fleming, 2010). Den delen av Habermas' forfatterskap som er relevant for dette forskningsarbeidet er kommunikativ teori, nærmere bestemt teorien om kommunikativ handling (heretter handlingsteori) og dialog forstått som deliberasjon. Sammenhengen mellom disse teoriene er at sistnevnte er en videreføring av teorien om kommunikativ handling (Tveit, 2010).

Ulike former for rasjonalitet danner utgangspunktet for Habermas' (1984) handlingsteori. *Rasjonalitet* handler mindre om selve kunnskapen og mer om hvordan snakkende og handlende individer tilegner og bruker kunnskap (Habermas, 1984). De rasjonalitetsformene som er relevante for den videre fremstillingen er formålsrasjonalitet og kommunikativ rasjonalitet.

Formålsrasjonalitet betyr at det er en klar sammenheng mellom handlingen og resultatet, og at den som utfører handlingen både forstår og motiveres av sammenhengen (Habermas, 1984). I et IOP-møte kan formålsrasjonalitet bli aktualisert ved at for eksempel en kontaktlærer registrerer en sammenheng mellom egen handling der han/hun kommuniserer på en bestemt måte, og resultatet av handlingen. Hensikten med det som omtales som *kommunikativ rasjonalitet* er å etablere en intersubjektiv forståelse av verden som individene kan enes om (Habermas, 1998). I et IOP-møte kan denne formen for rasjonalitet bli en realitet om lærere, eleven og de foresatte forsøker å komme frem til en felles forståelse for hva som er elevens behov, og hvordan disse kan innfris i skolen. Hver av de nevnte formene for rasjonalitet har sin handlingsorientering. Handlinger som styres av en kommunikativ rasjonalitet er orientert mot å skape forståelse, mens handlinger som har en formålsrasjonalitet er vendt mot å oppnå resultater (Eriksen & Weigård, 1999). Habermas' (1984) handlingsteori skiller mellom handlingstyper som er resultatorientert eller kommunikative.

Habermas (1984) skriver at det som kjennetegner den *resultatorienterte handlingstypen* er individers ønske om å nå egne mål. Han deler denne handlingstypen inn i to kategorier: Instrumentell og strategisk handling. Ifølge Habermas (1984) er en handling *instrumentell* når individer vender oppmerksomheten mot hvilken innvirkning den kan få på tilstander eller begivenheter. Deretter understreker han at handlingsformen er ikke-sosial, fordi at handlingen skjer uavhengig av om mennesker er i kontakt med hverandre. Ifølge Eriksen og Weigård (1999) handler den instrumentelle forståelsen om ensomme individers evne til å bruke sin kunnskap for å nå sine mål. I tilknytning til utformingen av en IOP kan en tenke seg en kontaktlærer som anvender egen kunnskap til å lage mål for en elevs opplæring i et eller flere fag før han/hun har rådført seg med kolleger.

En handling er *strategisk* hvis et individ gjør noe med hensikt å påvirke motparten i en gitt retning (Habermas, 1984). Individer som handler strategisk forsøker å benytte effektive virkemidler for å realisere mål (Jenssen & Roald, 2014). Teoretisk og praktisk kunnskap er eksempler på to virkemidler som fagpersoner i skolen kan anvende når de forsøker å hjelpe en elev til å innfri mål som blir nevnt i en IOP. Habermas (1984) påpeker at formålet bak en strategisk handling ikke er å oppnå gjensidig forståelse mellom en selv og samtaleparten, men å påvirke den andre slik at han/hun forstår synspunktene en selv har gitt uttrykk for.

Dessuten er det verdt å nevne at Habermas (1984) skiller mellom strategiske handlinger som er skjult og åpne. En handling er skjult hvis intensjonen bak et utsagn ikke kommer fram, til forskjell fra en handling som er åpen hvis intensjonen gjøres kjent. I tillegg understreker han at strategiske handlinger er sosiale, fordi de oppstår i interaksjon mellom individer. Under et IOP-møte er eleven, de foresatte og fagpersoner i sosial interaksjon med hverandre, noe som åpner opp for at de kan handle strategisk.

Til forskjell fra den resultatorienterte handlingstypen, som er sentrert rundt mål, vender den *forståelsesorienterte handlingstypen* oppmerksomheten mot individers ønske om å oppnå felles forståelse med andre (Habermas, 1984). Det er kun handlinger som omfattes av denne handlingstypen som blir karakterisert som kommunikativ handling. En handling er kommunikativ dersom enkeltmennesket ikke lar egne strategier styre kommunikasjonen, men i stedet forsøker å skape gjensidig forståelse med andre (Habermas, 1984). Denne typen handlinger innebærer en *subjekt til subjekt* relasjon hvor individer kommuniserer *med*, og ikke *til* hverandre (Eriksen & Weigård, 1999). Dette skiller seg fra resultatorienterte handlinger der individer forholder seg til andre som et objekt som en kan bruke for at en selv skal nå et mål. Tabell 2 viser en oversikt over handlingstypene som ble omtalt ovenfor.

Tabell 2

Handlingstyper

	Resultatorientert handling	Forståelsesorientert handling
Ikke-sosial handling	Instrumentell handling	
Sosial handling	Strategisk handling	Kommunikativ handling

Types of action. Fra «*The Theory of Communicative Action. Reason and the Rationalization of Society* (s. 285) av J. Habermas, 1984, Boston: Beacon Press.

2.1.1 Habermas om dialog forstått som deliberasjon

Dialog forstått som deliberasjon innebærer at hver deltaker har lik rett og mulighet til å bli hørt, introdusere emner, argumentere for eget ståsted, legge frem forslag og kritisere forslag som fremlegges av andre (Habermas, 1996). Et

sentralt poeng hos Habermas (1996) er at alle som blir berørt av en avgjørelse bør få en mulighet til å delta i en slik dialog. På bakgrunn av at innholdet i en IOP vil påvirke en elevs skolehverdag, er det naturlig at han/hun får mulighet til å bli involvert i prosessen som leder til en IOP.

Eriksen og Fossum (2002) skriver at teoriens utgangspunkt er et deliberativt demokrati som kjennetegnes av politiske avgjørelser som treffes gjennom konsensus, altså enighet, der borgerne har gitt uttrykk for egne synspunkter, argumenter og meninger. Videre påpeker de at denne tilnærmingen kjennetegnes av at beslutninger blir basert på offentlig diskusjon hvor borgernes syn blir formet og testet ut i en åpen debatt hvor enkeltindivider er villige til å endre eget syn for å komme fram til det beste argumentet. Dette synliggjør at teorien ikke ble utformet med utgangspunkt i praksis i skolen. Til tross for dette har deliberasjon en klar relevans for skolen. Englund (2010) hevder at en styrking av det deliberative bidrar til at ulike aktører i skolesystemet, som blant annet lærere og elever, får en forståelse for at de lever i et pluralistisk samfunn, hvor mennesker med ulik bakgrunn, syn og verdier vurderer verden på forskjellig vis. I tilknytning til et IOP-møte kan deliberasjon forstått som dialog for eksempel bidra til å vise en elev og de foresatte hvordan fagpersoner vurderer hvilken spesialundervisning eleven trenger.

2.1.2 Kritikk av Habermas' teorier

I denne delen blir innvendinger mot handlingsteorien og dialog forstått som deliberasjon belyst. Hensikten er ikke å gi en uttømmende redegjørelse av innvendinger mot disse teoriene, men å fremheve kritikk som er av relevans for dette forskningsarbeidet.

En innvending som Heslep (2001) retter mot handlingsteorien er at den anser individer for å stå i et isolert forhold til hverandre. Jeg stiller meg undrende til dette ettersom teorien inneholder deler som synliggjør at interaksjon og samhandling står sentralt. Et eksempel på dette er Habermas' (1984) presisering av at en strategisk handling er sosial fordi individer forsøker å påvirke hverandre. Dermed kan det vanskelig hevdes at individer står i et isolert forhold til hverandre.

Idealet om at deltakerne skal komme frem til konsensus er også gjenstand for kritikk. Jezierska (2019) påstår at dette er den delen av handlingsteorien som har blitt hyppigst kritisert. Bakgrunnen for kritikken kan sees i sammenheng med

at samfunnet er fragmentert og består av grupper som har ulike verdier, synspunkter og interesser, og som av den grunn kan ha vansker med å komme til enighet. I overensstemmelse med denne innvendingen problematiserer også Bohman og Rehg (1997) om det er mulig å nå en felles folkevilje når ulike og gjerne konkurrerende interesser eksisterer blant folket. Til tross for at elever, foresatte og kontaktlærere eksemplifiserer grupper som kan ha ulike interesser, blir de likevel nødt til å komme til enighet om innhold i en IOP. Grunnen til dette er lovkravet om at en elev med rett til spesialundervisning skal ha en IOP som blant annet angir mål og innhold for opplæringen (opplæringsloven, 1998, § 5-5, første avsnitt).

En kritisk innvending mot dialog forstått som deliberasjon er at den stiller store krav til individers evne, men også vilje til å gi uttrykk for eget syn og ta stilling til andre sine synspunkter (Bohman & Rehg, 1997). For en elev kan det å ta stilling til foresatte eller fagpersoners syn bli krevende om de bruker en fagterminologi som består av ord og uttrykk som eleven ikke forstår.

På tross av innvendingene over har teoriene, sammen med Honneths teori som blir beskrevet i fortsettelsen, hatt en klar nytteverdi for forskningsarbeidet. En samlet redegjørelse av dette følger i et senere delkapittel.

2.2 Honneths teori om anerkjennelse

Axel Honneth (født 18. juli 1949 i Essen) er en tysk professor og filosof. Etter fullført avhandling var han forskningsstipendiat hos Habermas på Max-Planck-Institut für Sozialwissenschaft i München. I 1983 ble han Habermas sin assistent i Frankfurt, og på dette tidspunktet begynte han å undersøke menneskers behov for å bli anerkjent (Willig, 2003). Honneths teori er en videreutvikling av Hegels teori om anerkjennelse (Petherbridge, 2011). Hegels (2007) utgangspunkt var at det i møtet mellom to individer pågår en kamp for å bli anerkjent og respektert. Kampen preges av at det oppstår et intersubjektivt forhold dem imellom hvor det handler om å gi helt slipp på sin egenart for å kunne åpne seg opp for den andre. Til tross for at Honneths teori bygger på Hegels syn på anerkjennelse, betegner Humerfelt (2012) den som en selvstendig teori. I dette forskningsarbeidet blir dette synet på teorien lagt til grunn.

Honneth (1995, 2003) hevder at tre former for selvrealisering preger en suksessfull identitetsdannelse, nærmere bestemt selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse. Sagt på en annen måte, ser han identitetsdannelse som et resultat

av at den enkelte har selvtillit, selvrespekt og en evne til å verdsette seg selv. Honneth (1995) understreker at *selvtillit* gjør individer i stand til å handle, kommunisere og delta i fellesskapet. Til forskjell fra *selvrespekt* som han påstår bidrar til at den enkelte kan få et positivt syn på seg selv. Begrepet *selvverdsettelse* blir imidlertid forklart som en form for selvbevissthet som hvert individ har til å håndtere både muligheter og utfordringer som oppstår gjennom livet. En vellykket selvrealisering skjer når individer erfarer tre former for anerkjennelse: kjærlighet, rettighet og sosial verdsetting.

Ifølge Honneth (1995) er det gjennom *anerkjennelse som kjærlighet* at et individ kan utvikle selvtillit. Han understreker at denne formen for anerkjennelse oppstår i primære relasjoner blant for eksempel familiemedlemmer, venner eller kjærester, og kjennetegnes av sterk emosjonell tilknytning dem imellom. Refleksjoner rundt hvorvidt begrepet kjærlighet har relevans for relasjoner mellom elever og lærere som ikke inngår i primære relasjoner med hverandre, blir blant annet fremhevet i delkapittel 2.3.

Honneth (1995) hevder at det er gjennom *anerkjennelse som rettighet* at et individ kan utvikle selvrespekt. Han påpeker at denne formen for anerkjennelse handler om krav som et individ legitimt kan håpe at andre velger å innfri fordi han/hun er et fullverdig medlem av fellesskapet. Rettigheter har en klar relevans for praksis i den norske skolen, noe som blir tydelig ved at vi har lange tradisjoner med et regelverk som regulerer opplæringen (Møller & Ottesen, 2017). Ved rettslig anerkjennelse pågår det to prosesser som Honneth (1995) betegner som bevissthetsoperasjoner («operations of consciousness flow»). Den ene forutsetter kunnskap om rettslige forpliktelser en har overfor en annen person, mens den andre er en vurdering av om en anser vedkommende for å ha egenskaper som utløser rettslige forpliktelser. På bakgrunn av dette kan det hevdes at læreres etterlevelse av en elevs rett til å medvirke i planleggingen av opplæringen vil bero på kjennskap til regelverket, samt en vurdering av om eleven er i besittelse av egenskaper som utløser denne rettigheten. Et eksempel på en egenskap kan være en elevs evne til å beskrive eget syn om opplæringen på en måte som foresatte og lærerne kan forstå.

Til sist påpeker Honneth (1995) at det er gjennom *anerkjennelse som sosial verdsetting* at individer kan utvikle selvverdsettelse, den siste formen for selvrealisering. I forlengelsen poengterer han at denne formen for anerkjennelse oppstår i relasjoner mellom individer innad i en gruppe, et fellesskap eller et samfunn der verdien på den enkeltes egenskaper og bidrag vurderes ut ifra om

han/hun kan bidra til å realisere mål i samfunnet. I lys av dette blir det tydelig at fellesskapet, forstått som omgivelsene rundt den enkelte, kan velge å bekrefte eller avkrefte dennes bidrag. I forskningsarbeidet blir «fellesskapet» forstått som de som var til stede i IOP-møter, mens «bidraget» utgjør den enkeltes innspill om innhold som er aktuelt for en IOP, som for eksempel mål. Jakobsen (2013) viser at anerkjennelse gjennom sosial verdsetting er relevant for praksis i skolen ved å fremheve at læreres arbeid består av å anerkjenne elever sine prestasjoner og evner.

Videre er det nødvendig å klargjøre forskjellen mellom anerkjennelse som kjærlighet på den ene siden og anerkjennelse som sosial verdsetting på den andre siden. Grunnen til dette er at beskrivelsen over kan lede tanken i retning av at begge angår relasjoner mellom individer. Hovedforskjellen dem imellom, slik jeg leser Honneth, er at anerkjennelse som kjærlighet vender oppmerksomheten mot den emosjonelle tilknytningen mellom individer, mens anerkjennelse gjennom sosial verdsetting angår hvordan omgivelsene rundt den enkelte aksepterer hans/hennes bidrag. I et IOP-møte vil det være av interesse om en elevs innspill blir verdsatt av foresatte og fagpersoner.

Thomas (2012) betrakter hver av de tre formene for anerkjennelse som nødvendige for at barn kan delta aktivt. Han understreker at barn ikke engasjerer seg hvis de (1) ikke erfarer kjærlighet, (2) ikke blir respektert som rettighetsinnehavere, eller (3) ikke får innvirke på beslutninger som treffes. Dette kan innebære at en elevs mulighet til å delta gjennom å medvirke i planleggingen av IOP kan avhenge av om han/hun erfarer samtlige former for anerkjennelse under et IOP-møte.

2.2.1 Kritikk av Honneths teori

I denne delen blir det redegjort for innvendinger mot anerkjennelsesteorien.

Utgangspunktet er innsigelser som har relevans for forskningsarbeidet.

Fjørtoft (2009) hevder at institusjonelle ordninger kan være urettferdige selv om individer ikke opplever dem som krenkende. Sagt på en annen måte, kan dette tyde på at teorien blir kritisert for å ikke være egnet til å gi en fullstendig oversikt over forhold ved institusjoner, som kan være krenkende. I tilknytning til dette forskningsarbeidet har innvendingen skapt en bevissthet rundt at det kan være forhold ved skolen som institusjon som legger føringer for hvordan

fagpersoner gjennomfører IOP-møter som kan være urettferdige for elever og foresatte, uten at dette blir registrert av elever, foresatte eller fagpersonene selv.

På bakgrunn av at moderne pluralistiske samfunn består av mennesker med ulike og gjerne konkurrerende oppfatninger om hva som er det gode liv, og hvordan en kan oppnå det, påstår Fraser (2003) at Honneths ideal om at gjensidig anerkjennelse kan oppstå blant disse menneskene for ikke å være holdbar. I forbindelse med avhandlingen bidrar denne innsigelsen til å problematisere om det er realistisk at en elev, de foresatte og fagpersoner kan anerkjenne hverandre gjensidig når en kan anta at hver enkelt vil ha ulik formening om hva som for eksempel er til det beste for en elevs læring.

2.3 Refleksjon rundt valg av teoretisk referanseramme

Valget om å bruke teori som ble utviklet av henholdsvis Habermas og Honneth fordrer en begrunnelse for hvorfor teoriene ble foretrukket. Dette delkapittelet avrundes med alternative teoretiske tilnærminger som kunne ha blitt anvendt og hva disse eventuelt ville ha tilført forskningsarbeidet.

Teoriene til Habermas og Honneth ble foretrukket fordi de ble vurdert som egnet til å skape forståelse for datamaterialet, noe som kommer frem gjennom redegjørelsen av analyseprosessen i delkapittel 3.5. Dessuten ble de brukt fordi Habermas og Honneth har et syn på erfaring som utfyller hverandre. I lys av at elever, foresatte og kontaktlæreres erfaring med kommunikasjonen i IOP-møter blir belyst i forskningsarbeidet, er det en styrke at også Habermas og Honneth har et syn på erfaring. Lysaker (2007) påstår at Habermas sitt erfaringsbegrep er intersubjektivt, som betyr at han ikke er opptatt av individets subjektive erfaring, men av den intersubjektive kommunikasjonsprosessen som muliggjør erfaring. Videre påpeker han at dette skiller seg fra Honneth som vender søkelyset mot individets subjektive erfaring, og hvordan særlig negative erfaringer påvirker den enkeltes forståelse av seg selv og samfunnet. Samlet sett vitner dette om at Honneth utfyller Habermas ved å vende oppmerksomheten mot individets subjektive erfaring, mens Habermas kompletterer Honneth ved å rette søkelyset mot hva som skjer i interaksjonen mellom mennesker. I dette forskningsarbeidet er det aktuelt både å fremheve individers subjektive erfaring med å kommunisere under et IOP-møte, og hvorvidt interaksjonen mellom individene har en innflytelse på det som blir sagt.

I dette forskningsarbeidet ble det som nevnt nødvendig å reflektere rundt om anvendelsen av det Honneth (1995) omtaler som anerkjennelse som kjærlighet har relevans for relasjoner mellom elever og fagpersoner som ikke inngår i primære relasjoner med hverandre. Grunnen til dette er at kjærlighet er omdiskutert i profesjonelle relasjoner (Aslanian, 2016; Brunkhorst, 2008; Follesø, 2010; Jakobsen, 2013; Thrana, 2015). Aslanian (2016) benevner at en grunn til at bruken av begrepet blir debattert er klare forventninger til fagpersoner sin faglighet der et etisk ansvar er rådende. Videre påpeker hun at disse forventningene står i kontrast til kjærlighet som oppstår mellom barn og foresatte – som springer ut hos den enkelte som en respons på det private forholdet dem imellom. I det følgende blir momenter som trekker i retning av at det er relevant å anvende begrepet kjærlighet i en profesjonell arena som et IOP-møte, fremhevet.

For det første inneholder formålsbestemmelsen i opplæringsloven (1998, § 1-1, andre avsnitt) en presisering av at opplæringen i den norske skolen skal bygge på nestekjærlighet. Det faktum at lærere er forpliktet til å vektlegge nestekjærlighet i undervisningen gir et sterkt signal om at læreres yrkesutøvelse ikke kan frikobles relasjoner til elevene. Fremhevingen av kjærlighet kan bidra til å synliggjøre at dette er et legitimt begrep å benytte i profesjonelle relasjoner.

For det andre presiserer Honneth (1995) at kjærlighet er noe mer enn den innskrenkede betydningen begrepet har fått etter en romantisk oppvurdering av seksuelle og intime relasjoner. Dermed viser han at kjærlighet som fenomen også kan oppstå mellom mennesker som ikke inngår i seksuelle og intime relasjoner, som for eksempel mellom en elev og en eller flere lærere. Denne forståelsen ligger til grunn for dette forskningsarbeidet. På bakgrunn av den samlede fremstillingen over, legges det til grunn at det er av relevans å bruke begrepet kjærlighet når en omtaler profesjonelle relasjoner. Under blir det gitt en kort redegjørelse av to alternative teorier som var aktuelle å inkludere og deres mulige bidrag.

En teori om kommunikasjon som var et alternativ til Habermas' teori er Gregory Batesons (1973) erkjennelses- og kommunikasjonsteori. Bateson var interessert i mønstrene som oppstod i kommunikasjonsprosesser. I teorien opererer han med en inndeling av relasjon, kontekst og sirkularitet. Bateson (1973) skriver at begrepet *relasjon* belyser forholdet mellom mennesker. I fortsettelsen beskriver han *kontekst* som en forståelsesramme som inneholder den enkeltes kunnskap, kultur og erfaringer. Det er denne forståelsesrammen som

avgjør hvordan et budskap blir oppfattet. *Sirkularitet* hos Bateson (1973) er et brudd med den lineære årsaks-virkningstankegangen. Tradisjonell årsak-virkningstankegang blir gjerne forklart som «Hvis A, så B». Et kjent eksempel på en lineær årsaks – virkningsbeskrivelse er lyset som går på hvis en trykker på lysbryteren. Bateson (1973) er opptatt av at alle deltakerne i et system er i gjensidig påvirkning. Når mennesker inngår i sosial interaksjon påstår han at det er nyttig å undersøke relasjonen dem imellom. Dette blir forstått som en sirkulær årsaksforklaring fordi en anerkjenner at de involverte både påvirker og blir påvirket av det som finner sted under interaksjonen. Batesons teori kunne tilført en forståelse for hvordan omgivelsene rundt IOP-møtet og deltakernes relasjoner påvirker kommunikasjonen.

Frasers (2007) teori om sosial rettferdighet var et alternativ til Honneths anerkjennelsesteori. Teorien består av ulike dimensjoner der *anerkjennelse av kultur* ville vært aktuell. Dette fordi den handler om statushierarkier ved institusjoner som bidrar til at enkelte individer ikke anerkjennes utfra verdsett som vurderes som gode eller dårlige. I tilknytning til forskningsarbeidet er det ikke utenkelig at teorien kunne ha bidratt til å gi en forståelse for eventuelle forskjeller i status blant ulike deltakere i IOP-møter. Dette ville kunne ha gitt en forståelse for hvorfor enkelte blir mer eller mindre anerkjent enn andre. Disse teoriene ble ikke foretrukket da de ble vurdert som altfor abstrakte til å kunne gi en forståelse for funnene som ble utledet av dataanalysen.

3. Forskningsmetodisk tilnærming

Dette kapittelet blir innledet med en redegjørelse av den kvalitative tilnærmingen som ble valgt i forskningsarbeidet. Deretter blir valg som ble truffet i ulike deler av forskningsprosessen gjennomgått. Dette angår for eksempel valg av metoder for datainnsamling, utvalgsriterier og rekrutteringsprosessen, samt analytisk tilnærming og gjennomføring av analysen.

3.1 Kvalitativ tilnærming

I forskningsarbeidet ble en kvalitativ tilnærming vurdert som egnet til å få innsikt i informantenes erfaringer og innhente kunnskap som kan besvare hovedproblemstillingen. En grunn til dette er at kvalitativ metode er egnet når en skal forske på sårbare grupper (Liamputtong, 2007). Elever med rett til spesialundervisning kan antas å være en sårbar gruppe, fordi at de har behov for et særskilt opplæringstilbud. En annen grunn til at tilnærmingen ble foretrukket er at den tilfører rike og beskrivende data som blant annet får frem familiers perspektiv (Bogdan & Biklen, sitert i Childre & Chambers, 2005, s. 219). Familieperspektivet blir belyst i delstudie 1 ved at foresatte og barn/elever fra samme hjem ble intervjuet hver for seg. I tillegg ble den kvalitative tilnærmingen valgt fordi den er egnet til å undersøke informantenes perspektiv i form av deres erfaringer (Postholm, 2004). I dette forskningsarbeidet står informantenes erfaringer med å kommunisere under IOP-møter sentralt. Erfaring er dessuten et sentralt begrep innen fenomenologi, som er den vitenskapsteoretiske tilnærmingen som dette forskningsarbeidet bygger på.

Fenomenologi tar utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelser og forsøker å skape en forståelse for den enkeltes erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). I forskningsarbeidet blir informantenes erfaringer belyst gjennom enten individuelle intervjuer eller fokusgruppeintervjuer. Fenomenologien er basert på en underliggende antakelse om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betyr at elever, foresatte og kontaktlærere som samtykket til å delta i et individuelt intervju, eller et fokusgruppeintervju, har sin forståelse av hva som fant sted under IOP-møter. Ifølge Thagaard (2018) beskriver gjerne fenomenologisk orienterte forskere trekk som er felles ved informantenes erfaringer som kan gi grunnlag for at en utvikler en generell forståelse av fenomenet som blir belyst. I tråd med dette ble det

prioritert å fremheve informantenes positive og negative erfaringer fra IOP-møter i de tre artiklene i denne avhandlingen. Hensikten med dette er å få frem nyanser i informantenes beskrivelser. Medvirkning, kommunikasjon og anerkjennelse er eksempler på fenomen som blir undersøkt gjennom informantenes beskrivelser fra IOP-møter.

Innledningsvis ble det presisert at synet på medvirkning i dette forskningsarbeidet beror på elevens mulighet til å gi uttrykk for eget syn under planleggingen av opplæringen i IOP-møter. Et poeng hos Postholm (2004) er at kvalitativ forskning kan dreie seg om handlingspraksis uten at selve praksisen blir gjenstand for forskning. Dette er særlig aktuelt for dette forskningsarbeidet siden de faktiske IOP-møtene som blir omtalt ikke ble observert. På bakgrunn av dette kan det ikke hevdes at avhandlingen undersøker elever, foresatte og fagpersoners faktiske praksis, altså hva de gjør under IOP-møtene, men heller deres erfaring med å ha deltatt i slike møter. Denne løsningen er typisk for en fenomenologisk tilnærming der informantene blir intervjuet om egen erfaring fra virkeligheten (Creswell, sitert i Postholm 2004, s. 3).

I delstudie 1 ble det gjennomført individuelle intervjuer med elever som mottar spesialundervisning og deres foresatte. Intervju som metode er egnet til å få frem beskrivelser av barn og foresattes erfaring som kan gi en forståelse for deres situasjon (Brantlinger, Jimenez, Klinger, Pugach & Richardson, 2005). I dette forskningsarbeidet har elever og foresattes beskrivelser gitt en forståelse for hvordan de erfarer å være til stede i IOP-møter. En annen styrke med å intervju informanter er at det kan gi opplysninger om arbeidsprosesser i skolen som ikke blir dokumentert i en ferdig IOP (Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2010). Hvordan fagpersoner legger til rette for at en elev kan delta i samtaler under et IOP-møte er et eksempel på en arbeidsprosess som er av interesse for dette forskningsarbeidet.

I delstudie 2 ble fokusgruppeintervjuer med kontaktlærere valgt for å få innblikk i deres erfaring med å kommunisere med elever og foresatte i IOP-møter. Et fokusgruppeintervju er en forskningsmetode der intervjudata samles inn ved at en gruppe diskuterer emner som forskeren bestemmer (Morgan, 2001). I denne studien ble Bohnsack (2004) sin tilnærming til fokusgrupper foretrukket. Det som står sentralt i denne tilnærmingen er at oppmerksomheten rettes mot samtalen i gruppen. For flere detaljer om denne tilnærmingen vises det til artikkel 3.

Før datainnsamlingen var det nødvendig å ta stilling til gruppesammensetningen. Ifølge Morgan (2012) kan fokusgrupper bestå av deltakere med lik eller ulik bakgrunn. I denne studien ble det besluttet å inkludere informanter med lik bakgrunn. Det hensiktsmessige med dette er at likhetstrekk mellom deltakerne i fokusgruppen gjør det enklere for hver enkelt å forstå de andres synspunkter, samtidig som de lettere kan relatere det de hører til sitt eget liv (Morgan, 2012). For å få et utvalg som består av informanter med tilsvarende bakgrunn ble det laget utvalgs-kriterier der samtlige måtte innfris for at en kontaktlærer kunne inngå i utvalget. Utvalgs-kriteriene blir beskrevet i delkapittel 3.3.

3.2 Refleksjon rundt metodevalg

I starten av forskningsarbeidet ble det besluttet at metodene for innsamling av kvalitative data skulle være individuelle intervjuer med elever og fokusgruppeintervjuer med foresatte. Etter et møte med hovedveileder og medveileder ble det besluttet å gå bort ifra fokusgruppeintervjuer med foresatte. Grunnen til dette er at det kunne bli emosjonelt krevende for foresatte å snakke om sitt eget barn som får spesialundervisning i en gruppe med andre foresatte. På bakgrunn av dette ble det bestemt at individuelle intervjuer med foresatte skulle erstatte fokusgruppeintervjuer. I lys av at kontaktlærere ofte har hovedansvaret for å skrive elevenes IOP (Grøgaard et al., 2004), var det ønskelig at forskningsarbeidet også belyser kontaktlæreres erfaringer.

Før beslutningen om å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med kontaktlærere var truffet, ble det reflektert rundt om kontaktlærere skulle intervjues individuelt eller i en fokusgruppe. Det som ble avgjørende for at fokusgrupper ble valgt er at denne metoden, ifølge Kidd og Parshall (2000), har en mellommenneskelig og interaktiv natur som gir mer informasjon enn en kan få fra en informant. I tillegg kan et fokusgruppeintervju få frem et bredere spekter av synspunkter enn det som kan fanges opp gjennom individuelle metoder (Krueger & Casey, 2015). I lys av dette ble det vurdert at interaksjonen mellom en gruppe kontaktlærere vil kunne fremheve sider ved kommunikasjon i IOP-møter som sannsynligvis ikke ville blitt nevnt i individuelle intervjuer. Dermed ble fokusgruppeintervjuer valgt fremfor individuelle intervjuer.

På et tidspunkt ble det reflektert rundt å anvende andre metoder for innsamling av kvalitative data enn individuelle intervjuer og

fokusgruppeintervjuer. Det ble blant annet vurdert å gjennomføre en dokumentanalyse av elevers IOP. Hensikten med dette ville vært å undersøke om elevenes synspunkter om spesialundervisningen kommer til uttrykk i ferdig IOP. Funnene fra to doktorgradsavhandlinger (Herlofsen, 2014; Kaczkowski, 2012) taler for at elevenes syn ikke blir beskrevet i IOP. I forlengelsen ble det vurdert som lite hensiktsmessig å undersøke dette, fordi at resultatet sannsynligvis ville bekreftet funnene fra disse studiene. Observasjon av IOP-møter, som deretter ville blitt etterfulgt av individuelle intervjuer med deltakerne, var en annen metodisk fremgangsmåte som var aktuell. Grunnen til at observasjon og intervjuer ikke ble valgt, er en antakelse om at det både ville blitt tidkrevende å få informanter, samt å gjennomføre observasjoner og intervjuer.

En øvrig metodisk refleksjon angikk om intervju er egnet til å få frem elever med spesialundervisning sine erfaringer. Rasmussen, Warming og Kampmann (2017) understreker at en fordel med å intervju barn er at det skaper et oppmerksomhetsrom hvor barna kan presentere sine perspektiver. Dette ble tolket i retning av at individuelle intervjuer med elever vil kunne gi hver enkelt en anledning til å presentere sine erfaringer fra et IOP-møte. En overbevisning om at elever, på samme vis som foresatte og fagpersoner i skolen, kan gi uttrykk for egen erfaring er et overordnet premiss for forskningsarbeidet. Jeg støtter meg til Bishton (2007) som hevder at det viktigste en kan gjøre når hensikten er å forstå barns erfaringer er å hente synspunkter direkte fra dem. Samlet sett ble intervju vurdert som egnet for å innhente elevenes erfaringer.

3.3 Utvalg og rekruttering

Formålet med forskningsarbeidet er å vinne økt kunnskap om elever med spesialundervisnings mulighet til å medvirke i planleggingen av opplæringen som finner sted i IOP-møter. For å nå dette målet var det nødvendig å rekruttere informanter som har erfaring fra denne typen møter. Valget falt på elever, foresatte og kontaktlærere. Rekrutteringen av informanter var kriteriebasert som betyr at utvalget består av informanter som innfrir bestemte kriterier.

Delstudie 1 består av elever og foresatte. Elevene innfrir disse kriteriene: 1) *Er 15 år og går i 10. trinn.* Dette kriteriet ble begrunnet ut ifra et ønske om å belyse erfaringer til elever som har mottatt spesialundervisning i flere år, og som av den grunn kan ha fått erfaring med å medvirke i utformingen av en IOP.

2) *Er identifisert med en spesifikk lærevanske.* Valget om å inkludere elever med spesifikke lærevansker, som for eksempel lese- og skrivevansker og matematikkvansker, forankres i at disse vanskene er utbredt hos elever i skolen. En norsk forskningsrapport viser at ca. 8 % av elevene i tiende trinn har den spesifikke lærevansken dysleksi (Green, Tønnessen, Tambs, Thoresen & Bjertness, 2009). Dysleksi Norge (2017) definerer *dysleksi* som en spesifikk lærevanske som gjør det utfordrende å tilegne seg en funksjonell lese- og skriveferdighet. En anslår at mellom 5 og 10 % av Norges befolkning har dysleksi, som tilsvarer opp til tre elever i hver klasse, og at 5 % av befolkningen har spesifikke matematikkvansker (dyskalkuli) (Dysleksi Norge, 2016). *Spesifikke matematikkvansker* brukes gjerne som benevnelse når en elev mestrer de andre fagene i skolen, mens vedkommende presterer lavere i matematikk enn hva evner og anlegg skulle tilsi (Statped, 2018). En fordel med å inkludere elever med spesifikke lærevansker, som er utbredt i befolkningen, i utvalget er at det kan forenkle arbeidet med å rekruttere informanter.

3) *Har enkeltvedtak som gir dem rett på spesialundervisning, jf. opplæringsloven, 1998, § 5-1.* Beslutningen om å inkludere elever med enkeltvedtak forankres i at retten til IOP først utløses ved enkeltvedtaket, jf. opplæringsloven, 1998, § 5-5 første avsnitt.

4) *Har IOP.* Dette kriteriet følger naturlig av antakelsen om at en forutsetning for at en elev kan ha medvirket i arbeidet som leder til IOP, er at eleven har en IOP.

5) *Mottar spesialundervisning i ordinær skole.* Valget om å ikke inkludere elever som får spesialundervisning i en spesialskole i utvalget er tatt ut fra et ønske om å ha et utvalg som består av elever med en tilnærmet lik skolehverdag.

6) *Har norsk som morsmål.* Det var ønskelig at elevene har norsk som morsmål fordi at dette ville forenkle kommunikasjonen underveis i intervjuet, samt transkriberingen i etterkant av intervjuet.

7) *Har deltatt i et IOP-møte.* En betingelse for at en elev kan dele egen erfaring fra et IOP-møte er at han/hun har vært til stede i et slikt møte.

Foresatte som inngår i utvalget innfrir disse kriteriene:

1) *Har et barn med spesifikke lærevansker i ungdomsskolen som innfrir de syv kriteriene som ble nevnt i avsnittet over.* Dette kriteriet gjør det mulig å sammenligne erfaringene til elever og foresatte fra samme familie.

2) *Har deltatt i et IOP-møte.* En forutsetning for at foresatte kan gjøre rede for egen erfaring er at de, i likhet med barnet, har deltatt i et IOP-møte.

3) *Har norsk som morsmål.* Begrunnelsen for dette kriteriet er identisk med den som står omtalt i det sjette utvalgs Kriteriet som ligger til grunn for elevers deltakelse.

Utvalget i delstudie 1 består av 12 elever og 10 foresatte. Syv elever har lese- og skrivevansker (dysleksi), mens de resterende har dysleksi og spesifikke matematikkvansker (dyskalkuli). Kjønnfordelingen blant elevene er fem jenter og syv gutter, mens fordelingen blant de foresatte er fem menn og fem kvinner. Det er verdt å nevne at samtlige elever, unntatt to, har en foresatt som samtykket til å bli intervjuet.

Delstudie 2 består av informanter som innfrir disse kriteriene:

- 1) *De arbeider som kontaktlærere i ungdomsskolen.* Grunnen til at kontaktlærere ble foretrukket som representanter fra skolen er at de, som nevnt, ofte får ansvaret for å utarbeide en elevs IOP.
- 2) *Har erfaring med å skrive IOP.* Dette kriteriet ble forankret i en overbevisning om at kontaktlærere som har erfaring med å lage en IOP har større grunnlag for å uttale seg rundt elevers eventuelle involvering i dette arbeidet.
- 3) *Har deltatt i IOP-møter hvor elever og foresatte var til stede.* Begrunnelsen for dette kriteriet er likelydende med det som ble nevnt i forbindelse med utvalgs Kriteriene i delstudie 1 som handler om at elever og foresatte må ha deltatt i et IOP-møte.

Det samlede utvalget i delstudie 2 består av 14 kontaktlærere, hvorav åtte kvinner og seks menn. Samtlige av kontaktlærerne har studiepoeng i spesialpedagogikk fra høyskoler eller universiteter i Norge. Det er imidlertid ingen som har en bachelorgrad eller mastergrad i spesialpedagogikk. En skjematisk oversikt over informantene i delstudie 1 og 2 følger av vedlegg 4.

Før rekrutteringen av informanter kunne starte ble forskningsarbeidet meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) den 26.04.2017. Godkjenning forelå den 23.05.2017. På bakgrunn av at datoen lå tett opp til sommerferien, ble det besluttet å utsette prosessen med å rekruttere informanter til over sommeren. Rekrutteringsprosessen ble ytterligere utsatt fordi det ble behov for å gjøre endringer i utvalget og metoder for datainnsamlingen. I den opprinnelige prosjektmeldingen som ble sendt til NSD stod det at det kom til å bli gjennomført individuelle intervjuer med elever og fokusgruppeintervjuer med foresatte. Det var først etter møtet med hovedveileder og medveileder, som ble omtalt i kapittelet over, at det ble besluttet å gå bort ifra fokusgruppeintervjuer med foresatte. NSD mottok en endringsmelding om dette den 14.08.2017 som ble

registrert 23.08.2017. All konkurrespondanse med NSD følger av vedlegg 5. Det var først etter at NSD bekreftet å ha mottatt endringsmeldingen at rekrutteringen av informanter ble startet.

I tidsrommet august til november 2017 ble informanter i de to delstudiene rekruttert. Rekrutteringsprosessen startet med at enhetsledere ved PP-tjenesten og rektorer ved grunnskoler i forskjellige kommuner ble kontaktet.

Korrespondansen med disse foregikk i all hovedsak via e-post, og unntaksvis ved telefonsamtaler. Først blir prosessen med å rekruttere elever og foresatte beskrevet. Deretter følger en redegjørelse av hvordan kontaktlærere ble rekruttert.

Rekrutteringen av elever og foresatte til delstudie 1 startet med at enhetsledere ved PP-tjenesten i fem kommuner ble kontaktet. Hver av enhetslederne fikk tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 6), et kombinert informasjonsskriv og samtykkeskjema forbeholdt foresatte (se vedlegg 7), og et eget skriv til barna/elevne (se vedlegg 8). Informasjonsskrivet til enhetslederne opplyser om formål, metoder for datainnsamling, utvalgskriterier og behandling av personopplysninger. Dette informasjonsskrivet ble avsluttet med en oppfordring om å videreformidle de øvrige informasjonsskrivene til foresatte med barn som innfrir utvalgskriteriene. Hensikten var å legge til rette for at familier som var interessert kunne melde sin interesse for å delta i forskningsarbeidet. Samtlige enhetsledere ga klart uttrykk for at de fant tema for forskningsarbeidet interessant, og lovet å videreformidle opplysningene til aktuelle familier. I løpet av en to måneders periode ble jeg kontaktet av foresatte som brukte SMS eller e-post for å gi beskjed om at de selv og/eller barnet ønsker å ta del i forskningsarbeidet. Informantene bor i en av tre middels-store kommuner. Etter hvert som foresatte tok kontakt, ble det avtalt tidspunkt for intervjuer.

Rekrutteringen av kontaktlærere til delstudie 2 startet ved at rektorer ved totalt åtte skoler, fordelt på to kommuner, ble kontaktet. Kontaktlærerne kom ikke fra de samme kommunene som elever og foresatte. Rektorene fikk tilsendt et eget informasjonsskriv (se vedlegg 9) der det blant annet informeres om forskningsarbeidets formål, metoder for datainnsamling og utvalgskriterier, samt et kombinert informasjonsskriv og samtykkeskjema som er rettet mot kontaktlærere (se vedlegg 10). I skrivet til rektorene ble de oppfordret til å videreformidle opplysninger om studien til kontaktlærere ved hver skole som innfrir utvalgskriteriene. Hensikten var at rektorene, ved å sende skrivet til

aktuelle kontaktlærere, kunne gi de en mulighet til å delta i studien. Syv av åtte rektorer ga beskjed om at de kom til å dele informasjonen med de ansatte. Den siste rektoren valgte å ikke gi tilbakemelding på om han/hun kom til å distribuere informasjon om studien.

I løpet av et tidsrom på halvannen måned ble jeg kontaktet av 16 kontaktlærere, fordelt på flere skoler i hver av de to kommunene, som samtykket til å delta i et fokusgruppeintervju. Kontaktlærerne brukte e-post eller SMS for å bekrefte at de ønsket å delta i studien. Forut for hvert fokusgruppeintervju trakk en informant seg. Dette resulterte i at hver fokusgruppe bestod av syv kontaktlærere fra skoler i den samme kommunen og jeg som moderator (les: ordstyrer). Etter at kontaktlærere hadde samtykket til å delta, ble en privat e-post sendt til hver enkelt som inneholdt fem datoer som var aktuelle for å gjennomføre fokusgruppeintervjuer. I e-posten ble den enkelte bedt om å gi snarlig beskjed om hvilke datoer som han/hun kunne delta. Fra dette tidspunktet gikk det omtrent tre uker før jeg hadde fått beskjed fra samtlige, og kunne sette endelig dato for gjennomføringen av hvert fokusgruppeintervju.

Før rekrutteringsprosessen startet, ble det vurdert å koble valget av kontaktlærere til elever og foresatte. Ved å gjøre dette ville det kvalitative datamaterialet bestått av erfaringene til informanter som var tilknyttet samme skoler. Dette ble imidlertid ikke gjort, fordi at det kunne gjort prosessen med å rekruttere informanter komplisert og tidkrevende. I klartekst innebærer dette at kontaktlærerne har sine erfaringer fra andre IOP-møter enn de som elever og foresatte har sine erfaringer fra.

3.4 Datainnsamling

Dette delkapittelet inneholder en redegjørelse for planlegging og gjennomføring av individuelle intervjuer med elever og foresatte samt fokusgruppeintervjuer med kontaktlærere.

3.4.1 Planlegging og gjennomføring av individuelle intervjuer med elever og foresatte

Planleggingen av de individuelle intervjuene startet med å utarbeide to intervjuguider, en til elever og en til foresatte. Ved utformingen av intervjuguidene var oppmerksomheten rettet mot å lage spørsmål som kunne få

frem den enkeltes erfaringer fra å ha vært til stede under et eller flere IOP-møter. Til tross for at dette forskningsarbeidet tar sikte på å belyse om elever får medvirke i planleggingen av opplæringen, ble det bevisst valgt å ikke anvende begrepet i noen av spørsmålene i intervjuguiden. Dette skyldes i hovedsak at elever med rett til spesialundervisning har liten forståelse av hva begrepet medvirkning innebærer (Barneombudet, 2017). I stedet falt valget på å utforme spørsmål som kunne få fram essensen i begrepet slik det blir forstått i dette forskningsarbeidet. I hovedsak angikk spørsmålene tema som roller, involvering, respons på innspill og innflytelse over innholdet i IOP.

En sentral del av arbeidet med intervjuguiden til elever innebar å lage spørsmål som er alderstilpasset elevens dagligdagse språk. Punch (2002) understreker at et klart og forståelig språk er spesielt viktig når spørsmål skal rettes til barn. Hun hevder videre at forskere vanligvis har et mer bevisst forhold til egen språkbruk i forskning der barn er involvert. En generell utfordring i intervjustudier med barn (les: elever) er å forhindre at de gir ensformige svar (Greig & Taylor, 1999). For å få varierte beskrivelser ble det besluttet at intervjuguiden i hovedsak skal inneholde åpne spørsmål, som for eksempel: «Kan du fortelle hvordan det var for deg å si det du tenkte med de andre som var med på møtet?». Denne spørsmålstypen ble foretrukket fordi den ofte gir mer presise beskrivelser sammenlignet med lukkede spørsmål (Wright & Powell, 2006) og gjør det enklere å ta større hensyn til barn med begrensede språklige evner (Cohen, Manion & Morrison, 2011). I delstudie 1 ble det å ta hensyn til språklige evner viktig av den grunn at det ble antatt at flere av elevene som kom til å samtykke til å la seg intervju har dysleksi.

I arbeidet med å utforme en intervjuguide til intervju med foresatte var det viktig å lage spørsmål som kunne få frem foresattes erfaring rundt egen, men særlig barnets deltakelse i IOP-møter. En sentral side ved dette var å få foresatte til å beskrive kommunikasjonen mellom dem selv, barnet og fagpersoner fra skolen. I utviklingen av intervjuguiden ble det lagt vekt på å lage spørsmål som var presise og enkle å forstå. Et eksempel på et slikt spørsmål er: «Kan du fortelle hvordan du opplevde samtalen i IOP-møtet?».

Det intervjuguidene har til felles er at de i hovedsak inneholder spørsmål som er åpne og deskriptive. Formålet med dette var å få frem informantenes beskrivelser og vurderinger rundt det de har erfart under IOP-møter. I de to intervjuguidene ble det dessuten lagt opp til en semistrukturert intervjuform som er fleksibel. Dette skiller seg fra intervjuer som er strukturerte og inneholder en

rekke spørsmål som stilles på samme vis i samtlige intervju (Mason, 2004). Motivet for å velge en semistrukturert intervjuform var å skape en viss fleksibilitet i rekkefølgen på spørsmål, og hvordan de ble stilt som ville legge til rette for at informantene kunne komme inn på tema som ikke blir nevnt i intervjuguidene. Denne intervjuformen bidro til å skape en god flyt i intervjuene, noe som kan ha oppstått som en følge av at spørsmål ikke ble stilt i samme rekkefølge.

Etter at intervjuguidene var laget ble det gjennomført pilotintervjuer med elever og foresatte som innfrir utvalgsriteriene, men som ikke inngikk i utvalget. Totalt ble det gjennomført to individuelle intervjuer med barn/elever fra to hjem og to intervjuer med foresatte, en mor fra det ene hjemmet og en far fra det andre. Pilotintervjuene hadde et todelt formål. For det første å teste om intervjuguidene inneholdt ord som informantene ville få vansker med å forstå. Det var spesielt viktig å få en forståelse for om elevene forstod spørsmålene. For det andre stod det sentralt å undersøke om elevene og foresattes svar kunne generere funn som ville besvare hovedproblemstillingen. Etter at disse intervjuene var ferdige, fikk hver enkelt anledning til å gi tilbakemelding på spørsmål i intervjuguiden. Elevenes tilbakemelding bidro til at ordlyden i enkelte spørsmål ble endret slik at den ble enklere å forstå for elevene. Foresattes tilbakemeldinger bidro til at spørsmål som de oppfattet som for like, ble tatt bort fra intervjuguiden. I forkant av pilotintervjuene ble det innhentet samtykke fra elevene og de foresatte.

Den ferdige intervjuguiden til elever inneholder åtte spørsmål (se vedlegg 11), mens intervjuguiden til foresatte består av ti spørsmål (se vedlegg 12). Hverken elever eller foresatte fikk kjennskap til spørsmål i intervjuguiden i forkant av intervjuet. Hensikten var å få informantenes spontane svar på spørsmål som ble stilt.

Innsamlingen av intervjudata som inngår i dette forskningsarbeidet fant sted hjemme hos elever og foresatte. Intervjuer med elever ble gjennomført etter skoletid, mens foresatte ble intervjuet etter endt arbeidstid. Samtlige elever fikk tilbud om å ha foresatte til stede under intervjuet, men ingen valgte å benytte seg av det. Intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt. Fordelen med å være fysisk til stede sammen med informantene er at det ga tilgang til den enkeltes ikke-verbale uttrykk, som gester og ansiktsuttrykk. Underveis i intervjuer med elever var oppmerksomheten rettet mot å oppdage eventuelle verbale og ikke-verbale uttrykk som kunne indikere at en elev for eksempel ikke forstod et spørsmål som

ble stilt, eller angret på deltakelsen i studien. Det var imidlertid ingen elever som sa eller gjorde noe som ble tolket som at de ikke forstod spørsmål eller ønsket å tilbakekalle eget samtykke.

Hvert intervju ble innledet med en muntlig brifing der det blant annet ble gitt opplysninger om hovedformålet med forskningsarbeidet og at samtykke til deltakelse kunne tilbakekalles på hvilket som helst tidspunkt. Til tross for at dette står beskrevet i informasjonsskrivene ble innholdet gjennomgått for å sørge for at samtykket som ble gitt var basert på en reell forståelse av studien. Brifingen ble avsluttet med at informantene fikk anledning til å stille spørsmål før intervjuet startet og båndopptakeren ble slått på.

I tillegg til spørsmål fra intervjuguiden(e) ble det unntaksvis stilt oppfølgende- og oppsummerende spørsmål med den hensikt å få bekreftet eller avkreftet egen forståelse av det hver informant ga uttrykk for. Dette er spørsmål som ikke fremgår av intervjuguidene, men som ble stilt fortløpende under hvert intervju. Informantene var tydelige, og sa klart ifra dersom de var uenige eller opplevde seg misforstått. Dette er viktig for å sikre en troverdig og pålitelig datainnsamling.

Intervjuene ble avrundet med en debriefing hvor hver enkelt ble spurt om de hadde spørsmål eller ønsket å gi ytterligere kommentarer til det som ble sagt underveis i intervjuet. Etter at dette spørsmålet var besvart, ble båndopptakeren slått av. Deretter ble informantene spurt om sin opplevelse av å bli intervjuet. Samtlige ga uttrykk for at de likte å bli intervjuet om erfaringer fra IOP-møter. I gjennomsnitt varte intervjuer med elever rundt 30 til 35 minutter, mens intervjuer med foresatte hadde en varighet på 40 til 60 minutter. Lydopptak fra intervjuene ble transkribert etter at hvert intervju var ferdig.

3.4.2 Planlegging og gjennomføring av fokusgruppeintervjuer

Planleggingen av fokusgruppeintervjuer med kontaktlærere bestod av å lage en intervjuguide som inneholdt spørsmål som var egnet til å få frem deres erfaring med å kommunisere med elever og de foresatte i IOP-møter. I arbeidet med intervjuguiden var det ønskelig å utforme åpne og deskriptive spørsmål. Hensikten med dette var å få frem informantenes beskrivelser og vurderinger som belyser informantenes erfaringer. Et eksempel på et spørsmål som ble stilt er: «Hvordan påvirkes kommunikasjonen av at eleven er til stede i IOP-møtet?». Den første versjonen av intervjuguiden bestod av åtte spørsmål som ble testet i en

pilot med fire bekjente som er kontaktlærere i grunnskolen og som oppfyller utvalgskriteriene. Ingen av disse kontaktlærerne inngikk i utvalget. Hensikten med piloten var å teste spørsmålene og undersøke om de bidro til å skape diskusjoner som vil kunne være av relevans for å besvare hovedproblemstillingen.

I forkant av piloten ble disse spørsmålene enkeltvis, ikke samlet, plassert på et eget ark. Pilotintervjuet startet ved at kontaktlærerne ble fortalt at det til enhver tid kommer til å ligge et spørsmål på et A4-ark på bordet som de skal diskutere frem til jeg erstatter spørsmålet med et annet. Deretter fikk kontaktlærerne vite at min rolle som moderator vil begrense seg til å bestemme rekkefølgen på spørsmål, oppmuntre til diskusjon og stille spørsmål om noe av det som blir sagt er uklart. I denne delstudien ble en passiv moderatorrolle foretrukket, som betyr at jeg ikke tok aktivt del i diskusjonen. I lys av at Bohnsack (2004) sin tilnærming til fokusgruppeintervjuer ble foretrukket, var det naturlig å velge en passiv moderatorrolle. Grunnen til dette er, som nevnt, at fremgangsmåten kjennetegnes av et særlig søkelys på samtalen mellom informantene. I lys av dette var det ønskelig at jeg fikk minimal innvirkning på diskusjoner innad i gruppen. Først etter at deltakerne hadde fått nødvendig informasjon, startet piloten som varte i rundt tre timer. Deretter ble deltakerne bedt om å gi tilbakemelding på spørsmålene og deres opplevelse av å delta i fokusgruppeintervjuet.

Kontaktlærerne ga uttrykk for at spørsmålene var lettfattelige og tilstrekkelig presise. Flere kom med en oppfordring om å redusere antall spørsmål fra åtte, til fem eller seks, fordi de beskrev det som krevende å være engasjert i tre timer. I tillegg kom kontaktlærerne med en oppfordring til å legge inn en pause på 15 minutter når informantene i studien hadde diskutert halvparten av spørsmålene. Piloten ble gjennomført med to mindre pauser på fem minutter. Samtlige innspill ble tatt til etterretning. Dette resulterte i at antall spørsmål ble redusert fra åtte til seks, og at det ble lagt inn en lengre pause når informantene hadde diskutert halvparten av spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 13).

Fremgangsmåten for gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene i delstudie 2 er lik den som ble brukt ved pilotintervjuet. Innspillene som ble tatt til etterretning er de eneste endringene. Kontaktlærerne fikk ikke kjennskap til spørsmålene i forkant av fokusgruppeintervjuet. Hensikten med dette var, på samme vis som i individuelle intervjuer i delstudie 1, å få informantenes

umiddelbare beskrivelser. Under fokusgruppene med kontaktlærere som samtykket til å delta i forskningsarbeidet kan den passive moderatorrollen ha bidratt til at diskusjoner i gruppen fløt lett av den grunn at det var informantene som styrte samtalen. Utenom å lede fokusgruppene, var min moderatorrolle begrenset til å stille et fåtall oppfølgende- og oppsummerende spørsmål til informantene. Dette hendte kun to-tre ganger i hvert fokusgruppeintervju, fordi kontaktlærerne stilte spørsmål til hverandre i tilfeller hvor noen sa noe som ikke ble forstått eller når de ønsket mer utfyllende beskrivelser. Diskusjonene i de to fokusgruppene hadde en god flyt, og alle deltok tilnærmet likt. Det var imidlertid to kontaktlærere i hver fokusgruppe som tok ordet noe hyppigere enn de øvrige. Jeg erfarte at kontaktlærerne var direkte med hverandre, noe som ble tydelig når noen ga uttrykk for noe som andre var uenige i. Hvert spørsmål ble diskutert i cirka 20 minutter. Først etter at tiden hadde gått ut ble spørsmålet som lå på bordet erstattet av et annet. Fokusgruppene hadde en varighet på rundt to timer, og ble tatt opp på bånd. Lydopptak ble transkribert etter at hvert fokusgruppeintervju var avsluttet.

3.5 Analytisk tilnærming

I dette delkapittelet blir dataanalysen fra de to delstudiene grundig beskrevet, noe som skyldes at den er viet liten plass i artiklene. Analysen som blir omtalt under er en innholdsanalyse av transkripsjoner gjort av lydopptak fra individuelle intervjuer med elever og foresatte (delstudie 1) og fokusgruppeintervjuer med kontaktlærere (delstudie 2).

I dette forskningsarbeidet er synet på fortolkning av intervjudata forankret i hermeneutikken. Begrepet *hermeneutikk* stammer fra det greske verbet *hermeneuein* som har to hovedbetydninger: «å uttrykke» samt «å utlegge» (i betydningen av å fortolke og forklare) (Læg Reid & Skorgen, 2006). Hermeneutikk omtales gjerne som læren om fortolkninger av tekster (Fuglseth, 2006). Et sentralt poeng hos Gadamer (2007) er at delene i en tekst både forstås og fortolkes ut fra helheten, samt at helheten forstås og fortolkes ut fra delene. Dette blir karakterisert som den hermeneutiske sirkelen hvor delene kun kan forstås ut ifra helheten, og helheten bare fra delene (Alvesson & Sköldberg, 2000). På bakgrunn av dette ble det viktig å gjennomføre en analyse som vender oppmerksomheten mot delene som inngår i den enkelte elevs, foresattes og

kontaktlærers beskrivelser, og vurdere hvordan disse samlet kan gi en mer helhetlig forståelse av om elever medvirker i planleggingen av IOP.

Analysen av datamaterialet i delstudie 1 henter inspirasjon fra grounded theory som ble utviklet av sosiologene Glaser og Strauss (1967). *Grounded theory* er en tilnærming til forskning der en forsøker å utvikle teori som kan forklare et fenomen (Malt, 2018). Fremgangsmåten til Glaser og Strauss ble videreutviklet og gjort mer praktisk av Strauss og Corbin. Behovet for å gjøre endringer oppstod som en følge av at Glaser og Strauss ble uenige om betydningen av en induktiv tilnærming. Glaser fastholder at forskere i møte med det empiriske materialet skal forsøke å legge til side egne teorier slik at datamaterialet kan tale for seg selv, mens Strauss i større grad vektlegger interaksjon mellom data og teori (Postholm, 2010). Beskrivelsen av analyseprosessen under vil synliggjøre at en vekselvirkning mellom data og teori og vice versa fant sted i dette forskningsarbeidet. De delene av tilnærmingen til Strauss og Corbin (1998) som blir brukt i analysen er; åpen koding, kategorier og subkategorier. Under blir det redegjort for hver av disse.

Strauss og Corbin (1998) betegner *åpen koding* som den delen av analysen hvor forskeren navngir (koder) og kategoriserer fenomener etter en grundig gjennomgang av datamaterialet. Hensikten med åpen koding er ifølge dem å bryte datamaterialet ned i mindre deler ved blant annet å lete etter likheter og forskjeller samt å åpne opp teksten ved å utforske mening slik det følger av datamaterialet. *Kategorier* blir beskrevet som konsepter som representerer et fenomen (Strauss & Corbin, 1998). Et eksempel på et fenomen kan være respekt. Ifølge Postholm (2010) innebærer kategorisering at en grupperer koder som en anser for å representere det samme fenomenet. Videre hevder hun at gjennomgangen av datamaterialet vil resultere i at forskeren må forholde seg til en rekke merkelapper (heretter koder) på fenomener i datamaterialet, som deretter må grupperes for å gjøre datamaterialet håndterlig. *Subkategorier* er en underkategori som kan bidra til ytterligere klargjøring og spesifisering av en kategori (Strauss & Corbin, 1998). Fremstillingen over danner utgangspunktet for deler av analyseprosessen som blir beskrevet i fortsettelsen.

Den åpne kodingen av intervjudata fra *delstudie 1* ble innledet med en gjennomlesning av transkripsjoner fra individuelle intervjuer med elever og foresatte. Under gjennomlesningen ble setninger eller korte avsnitt markert med merkelapper (les: koder) som viser hva hver del handler om. Dette resulterte i en rekke koder. Deretter ble kodene gruppert i kategorier basert på tema. Kategorien

samarbeid inneholder samtlige koder som ble vurdert å angå samarbeid. Etter at kodene var samlet inn under en kategori, ble det laget subkategorier som bidro til en ytterligere spesifisering av kategoriene. *Samarbeid* er et eksempel på en kategori, mens *skole-hjem samarbeid* og *samarbeid mellom elever og foresatte* eksemplifiserer subkategorier.

Det andre trinnet bestod av en gjennomgang av hver kategori, med tilhørende koder og utsagn fra transkripsjonene. Hensikten var å få en oversikt over hvor mange koder og utsagn som var tilknyttet hver kategori. Etter at gjennomgangen var fullført ble det tydelig at kategoriene med desidert flest koder og utsagn fra transkripsjonene var *dialog/kommunikasjon* og *anerkjennelse*. Deretter ble det besluttet å foreta en nærmere analyse av utsagn som inngår i disse kategoriene. Dette skyldes at kategoriene har et innhold som er egnet for å belyse hovedproblemstillingen. I tillegg foreligger det minimalt med forskning om deltakeres erfaring med å delta i dialog/kommunisere under IOP-møter og anerkjennelse av deltakerne under møtene. Eksempler på kategorier som ikke ble trukket videre inn i analysen er kunnskap og behov. Dermed har analyseprosessen resultert i at datamaterialet fra delstudie 1 har to fokusområder: dialog/kommunikasjon og anerkjennelse.

Det tredje trinnet gikk ut på å velge teoretiske tilnærminger som kunne anvendes i den videre analysen av intervjudata som angår hver av de to hovedområdene. Hensikten var å velge teori som fikk frem kompleksiteten i datamaterialet. Etter en vurdering av teorier om dialog/kommunikasjon på den ene siden, og anerkjennelse på den andre siden, ble Habermas' (1996) syn på dialog forstått som deliberasjon og Honneths (1995) anerkjennelsesteori foretrukket. Det er verdt å påpeke at teoriene som ble nevnt i delkapittel 2.3, som er Batesons (1973) erkjennelses- og kommunikasjonsteori og Frasers (2007) teori om sosial rettferdighet, var aktuelle å inkludere i analysen. Valget om å legge teoriene til Habermas og Honneth til grunn for den videre analyseprosessen vitner om at analysen ble teoristyr.

Det fjerde trinnet tok sikte på å utvikle en ytterligere forståelse for intervjudata ved å bruke den teoretiske tilnærmingen til Habermas eller Honneth. På bakgrunn av Habermas' beskrivelser av dialog forstått som deliberasjon, ble det laget syv analytiske kategorier som blir nevnt i artikkelen «Student Participation in Dialogue in Individual Subject Curriculum Meetings: Students' and Parents' Perceptions». *Likeverdige deltakere* og *ingen bruk av tvang* eksemplifiserer to av disse kategoriene. Honneths inndeling av anerkjennelse

som *kjærlighet, rettighet* og *sosial verdsetting* dannet et utgangspunkt for den videre analysen av intervjudata om anerkjennelse. Deretter ble informantenes utsagn sortert inn under de analytiske kategoriene.

Etter at Honneths (1995) teori om anerkjennelse ble trukket inn i dataanalysen, ble datamaterialet gjennomgått på nytt med den hensikt å eventuelt identifisere flere utsagn som kan tildeles en kode som angår anerkjennelse. Transkripsjoner fra intervjuer med elevene viste 12 koder, med en rekke utsagn, som angikk anerkjennelse som *kjærlighet, rettighet* eller *sosial verdsetting*. For eksempel ble disse kodene ansett for å handle om anerkjennelse som *rettighet: Kunnskap om rettigheter, vurdering av andres innfrielse av egne rettigheter og respekt for rettigheter*. Gjennomgangen av transkripsjoner fra intervju med de foresatte resulterte også i at intervjudata ble tildelt koder som angikk anerkjennelse. Det ble besluttet å ikke inkludere koder fra foresatte i den videre analyseprosessen, fordi gjennomgangen av transkripsjonene viste minimalt med koder, med tilhørende utsagn, som ble vurdert å angå anerkjennelse som *kjærlighet, rettighet* eller *sosial verdsetting*.

Etter at Habermas' (1996) syn på dialog ble inkludert i analysen, ble intervjudata fra elever og foresatte gjennomgått på nytt. Formålet var å identifisere og deretter plassere koder med tilhørende utsagn om dialog inn under hver av de totalt syv tematiske kategoriene som ble utledet av teorien. Transkripsjoner fra intervjuer med elever og foresatte viste 41 koder inkludert utsagn. Eksempler på koder var *respons, forståelse* og *respekt*. I fortsettelsen blir det gjort rede for analyseprosessen i den andre studien.

Den analytiske fremgangsmåten i *delstudie 2* bestod av to trinn. Det første trinnet ble innledet med en gjennomgang av intervjudata der hensikten var å få kjennskap til datamaterialet. Ved analyse av data oppfordrer Cohen, Manion og Morrison (2000) forskere til å starte med en kodeprosess som tar utgangspunkt i transkripsjoner, der data deles inn i tekstsekvenser, ord eller setninger, som blir kodet og deretter kategorisert. I denne delstudien ble transkripsjonene fra fokusgruppeintervjuene med kontaktlærere først tildelt koder som blant annet; *rutine, diskusjon* og *kvalitet*. Etter at transkripsjonene var kodet, ble kodene plassert under tematiske kategorier. *Strategier, forståelse* og *samarbeid* eksemplifiserer kategorier. Det ble besluttet å arbeide videre med utsagn fra transkripsjonene som ga innsikt i informantenes erfaring rundt å kommunisere i IOP-møter er. Dette forankres i at denne tematikken er minimalt belyst i tidligere studier.

Andre trinn i analysen bestod av en ny og grundig undersøkelse av utsagn som var kodet og som deretter ble kategorisert. Dette resulterte i at det ble opprettet nye og mer detaljerte kategorier som intervjudata deretter ble gruppert under. Dette er en prosess hvor kategoriene formes induktivt (Miles & Huberman, 1994), og hvor flere kategorier ga økt innsikt i og forståelse for kontaktlærernes opplevelse av å kommunisere med elever og foresatte i IOP-møter. *Strategier* er en sentral kategori i datamaterialet fra fokusgruppene. På bakgrunn av dette var det nødvendig å etablere enda tydeligere kategorier som kunne bidra til en ytterligere klargjøring av denne delen av intervjudata. Tabell 3 gir et eksempel på fremgangsmåten som ble beskrevet over.

Tabell 3

Et eksempel fra analysen av intervjudata

Utsagn	Kode	Opprinnelig kategori	Ny kategori
«Det er fint at du spør. En typisk slagplan flere har brukt på meg er at de spiller på mine følelser. I et møte husker jeg at en mor, to-tre ganger, nevnte hvor mye sønnen hennes så opp til meg. For øvrig satt han ved siden av henne. Før hun så fortalte meg og de andre som var der hva denne eleven ønsket» (Helle)	Spille på følelser	Strategier	Foresattes strategier

Etter at denne delen av analysen var gjennomført, ble datamaterialet satt opp mot teori som ble vurdert som egnet for å forstå datamaterialet. I forlengelsen av at strategier står sentralt i datamaterialet var det nødvendig å velge en teoretisk tilnærming der dette blir berørt. Etter en vurdering falt valget på Habermas' (1984) handlingsteori. Det er verdt å nevne at intervjudata fra de to fokusgruppene ble analysert samlet.

Den samlede redegjørelsen av analyseprosessen i de to delstudiene synliggjør at det hermeneutiske fokuset på forholdet mellom deler og helhet i informantenes beskrivelser ble ivaretatt. Tildelingen av koder på intervjudata var egnet til å synliggjøre delene i den enkeltes beskrivelser, mens kategoriene som rommer både koder og utsagn fra informantene, bidro til å gi en forståelse for helheten.

3.6 Teoriens rolle i forskningsprosessen

I fortsettelsen blir det gjort rede for teoriens rolle i ulike stadier av forskningsarbeidet. Wellington (2000) hevder at et nøkkelspørsmål for alle som bedriver kvalitativ forskning er når teori skal introduseres. Han skiller mellom å innføre teori *a priori*, som betyr at den ikke utledes av data, og *a posteriori*, som innebærer at valget av teoretisk tilnærming blir truffet etter at forskningsdata er innhentet. I dette forskningsarbeidet ble teori innlemmet etter at intervjudata forelå, noe som ble tydelig i beskrivelsen av dataanalysen. Etter at teorien til Habermas og Honneth ble introdusert, vekslet den analytiske tilnærmingen mellom å være induktiv og deduktiv. Utgangspunktet for en *induktiv* fremgangsmåte er at en utvikler teoretiske perspektiver på grunnlag av dataanalysen, noe som skiller seg fra en *deduktiv* tilnærming hvor dataanalysen tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette var for eksempel trinn 1 av analysen i delstudie 2 induktiv fordi kodene og kategoriene ble utledet av intervjudata. I den samme delstudien var tilnærmingen til analysen i trinn 2 deduktiv av den grunn at Habermas' handlingsteori ble brukt for å forstå datamaterialet. På samme vis vitner beskrivelsen av analysen i delstudie 1 om at tilnærmingen vekslet mellom å være induktiv og deduktiv. Samlet sett viser fremstillingen over at dette forskningsarbeidet hadde en abduktiv tilnærming til analysen av intervjudata. Begrepet *abduksjon* blir forstått som en kombinasjon av induksjon og deduksjon (Thagaard, 2018), der abduksjon er en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018).

Det er verdt å nevne at de underordnede problemstillingene først ble laget etter at intervjudata var innhentet og analysert. Dette blir tydelig ved at de underordnede problemstillingene inneholder begrep som deliberativ og anerkjennelse som har forankring i henholdsvis teorien til Habermas (1996) og Honneth (1995). Hovedproblemstillingen ble imidlertid utformet før

datainnsamlingen. Det samme gjelder spørsmål i intervjuguidene til elevene, de foresatte og kontaktlærerne.

3.7 Etske betraktninger

Dette delkapittelet inneholder etiske betraktninger som vedrører to forhold ved forskningsarbeidet. Det første handler om tiltak som ble gjort for å sikre informantenes anonymitet, mens det andre angår betraktninger rundt beslutningen om å inkludere elever med rett til spesialundervisning i utvalget.

Gjennom hele forskningsprosessen har det vært viktig å sikre at informantene forblir anonyme. Informantenes anonymitet ble ivaretatt ved at kontaktinformasjon og personlige opplysninger ble kodet og oppbevart i et låsbart skap ved UiA som kun jeg har nøkkelen til. I tillegg ble lydopptak og transkripsjoner fra individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer lagret på en passordbeskyttet datamaskin som ble låst inn i det nevnte skapet.

Arbeidet med å sikre informantenes anonymitet ble særlig viktig da lydopptak ble transkribert. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver en *transkripsjon* som en overføring av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Dataprogrammet «Express scribe transcription software» ble brukt for å transkribere lydopptak. En fordel med dette programmet er at lydfiler kan spilles av i ulikt tempo. Denne funksjonen var nyttig under transkriberingen av lydopptak der informanter snakket hurtig eller uklart, fordi at det forenklet arbeidet med å gjengi den enkeltes utsagn. Under transkriberingen ble det foretatt valg som det er nødvendig å redegjøre for.

Ett valg angikk hvordan informantenes utsagn skulle gjengis i transkripsjonene. En side ved dette handlet om informantenes bruk av dialektord, der spørsmålet var om disse skulle gjengis i transkripsjonen eller omskrives til bokmål. Begrepet *dialekt* blir forstått som en variant av nasjonalspråket som brukes av innbyggere innenfor et bestemt geografisk område (Gundersen, 2018). I dette forskningsarbeidet ble det besluttet å omskrive dialektord til bokmål, fordi det er viktig å unngå at gjengivelsen av informantenes utsagn kan bidra til å identifisere den enkelte. Dette er i overensstemmelse med de forskningsetiske retningslinjene som ble utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora juss og teologi (NESH, 2016) der det presiseres at informasjon ikke kan gjengis på et vis som vil identifisere informantene. Disse

retningslinjene utgjør forskningsarbeidets etiske plattform, som betyr at de påvirket alle stadier av forskningsprosessen.

I tilknytning til å ivareta informantenes anonymitet ble deler av lydopptak der enkelte omtaler forhold rundt egen helse eller navngir andre utelatt fra transkripsjonene. Formålet med dette var å ivareta informantenes krav på konfidensialitet og tredjeparters anonymitet. Begrepet *tredjepart* sikter til en person som ikke er direkte involvert i studien, men som forskeren får informasjon om gjennom for eksempel intervju av informanter (NESH, 2016). I dette forskningsarbeidet er medelever eller lærere som blir navngitt eksempler på tredjeparter. Et siste tiltak som ble gjennomført for å sikre informantenes anonymitet var å tildele samtlige et pseudonym som blir brukt i transkripsjonene, og når utdrag fra transkripsjoner blir gjengitt i artiklene, kappen eller vedlegg.

Valget om å inkludere elever med rett til spesialundervisning i utvalget fordrer etiske betraktninger. I fortsettelsen blir betraktninger rundt elevers samtykke, forsvarligheten ved å inkludere elever utvalget, samt asymmetrien som var til stede under intervjuet med hver elev fremhevet.

Diskusjoner rundt barns deltakelse i forskning har en tendens til å sette søkelys på én bestemt side ved etikk, som er samtykke (Punch, 2002). Samtykke til å delta i forskning skal være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016). Et krav om at samtykket skal være fritt innebærer at det gis uten former for press eller begrensninger i en persons handlefrihet (NESH, 2016). For å innfri kravet om at elever fritt skal kunne samtykke til å delta, ble det i informasjonsskrivet til foresatte presisert at det må være eleven selv som bestemmer om han/hun ønsker å ta del i studien. Dessuten inneholder informasjonsskrivet til elever en setning om at hver enkelt elev, ikke de foresatte, velger om han/hun vil delta.

Et samtykke er informert dersom forskeren har gitt tilstrekkelig opplysning om hva det kan innebære å ta del i studien (NESH, 2016). I arbeidet med å utarbeide et informasjonsskriv til elevene ble det viktig å tilpasse språket til 15-åringer. Hensikten med dette var å unngå at innholdet ikke ble forstått av elevene. Dette samsvarer med NESH (2016) sitt krav om at informasjonen som gis til barn skal være alderstilpasset. Ved utforming av informasjonsskriv til barn bør et hverdagsspråk danne utgangspunktet (Cameron, 2005). På bakgrunn av dette ble ord og uttrykk som det kan antas inngår i vokabularet til ungdomsskoleelever foretrukket. Eksempler på uttrykk som ble brukt er «lyst til» og «når som helst». Til tross for et oppriktig forsøk på å lage et godt

alderstilpasset skriv, er det ingen garanti for at det ferdige informasjonsskrivet ikke inneholder ord som muligens var utfordrende å forstå for en eller flere elever. Dette er en av grunnene til at foresattes informasjonsskriv inneholder en klar oppfordring om å gjennomgå barnets skriv sammen med barnet.

Videre oppstiller NESH (2016) et krav om at samtykket er uttrykkelig, noe det er om informantene får informasjon om mulige konsekvenser av å delta i studien, har en reell mulighet til å avstå fra å delta, samt har en rett til å avbryte deltakelsen. Disse punktene står omtalt i informasjonsskrivet til elever.

Hovedregelen er at mindreårige kan gi samtykke når de har fylt 15 år (NESH, 2016). På intervjutidspunktet var samtlige av elevene 15 år. Til tross for dette ga en saksbehandler ved NSD uttrykk for at samtykke til å delta i forskningsarbeidet må innhentes fra både eleven(e) og foresatte. Saksbehandleren forankret dette i at elevene mottar spesialundervisning, noe som aktiverer en utvidet definisjon av sensitive opplysninger om helseforhold, der aldersgrensen for å gi eget samtykke er 16 år. Dette er grunnen til at informasjonsskrivet til foresatte inneholder en side der hver elev og de foresatte kan samtykke. Den samlede redegjørelsen over viser at de forskningsetiske kravene til samtykke ble ivaretatt.

Beslutningen om å inkludere elever med spesialundervisning i utvalget, nødvendiggjør betraktninger rundt forsvarligheten av dette. Den videre fremstillingen inneholder momenter som vil synliggjøre hvorfor det er etisk ansvarlig å involvere elevene. For det første er synspunktene til elevene underrepresentert, fordi at forskere særlig har vendt oppmerksomheten mot perspektivene til foresatte, lærere og spesialpedagoger (Byrnes & Rickards, 2011; Watson, Shakespeare, Cunningham-Burley & Barnes, 2005; Whyte, 2006). Ifølge Kurth et al. (2019) er det et behov for forskning som undersøker elevs innspill til utformingen av IOP. Dermed er en grunn til at det er etisk forsvarlig å inkludere elever i utvalget at perspektivene deres blir representert i forskningsarbeidet.

Rasmussen et al. (2017) gjør et poeng ut av at det er etisk forsvarlig å intervju barn/elever, fordi at dette kan bidra til å oppfylle deres rett til å gi uttrykk for sin mening etter barnekonvensjonen (1989) artikkel 12 nr. 1. De understreker imidlertid at dette avhenger av at forskeren gjør barnas syn tilgjengelig for voksne som har et overordnet ansvar for barna. To av tre artikler i denne avhandlingen er publisert i to internasjonalt anerkjente referee-tidsskrifter: *International Journal of Inclusive Education* og *Constellations*. Dette betyr at elevenes syn er tilgjengelig for foresatte, lærere, spesialpedagoger, politikere og

andre som har et ansvar for barn/elever. Funnene som blir presentert og diskutert i disse artiklene kan gi økt oppmerksomhet mot hvordan fagpersoner kan legge til rette for at elever kan delta mer aktivt under IOP-møter. Dette kan forbedre praksis om fagpersoner i større grad forsøker å øke elevens involvering i IOP-møter. Sagt på en annen måte, blir den etiske forsvarligheten forankret i en mulig nytteverdi for elever med spesialundervisning.

Et poeng hos flere (Backe-Hansen, 2009; Herlofsen, 2014; Watson et al., 2005) er at eleven er ekspert på opplevelsen av sitt eget liv. Jeg deler dette synet, og valgte av den grunn å gi hver enkelt elev anledning til å beskrive sin opplevelse fra et IOP-møte da han/hun ble intervjuet. Backe-Hansen (2009) hevder at det å involvere barn i forskning kan øke den enkeltes følelse av å være et individ som er verdt å høre på. Gjennom å etterspørre elevenes synspunkter om IOP-møter i skolen bidrar dette forskningsarbeidet til å anerkjenne overfor elever, foresatte, fagpersoner i skolen og andre voksne at elevens syn om opplæringen har en egenverdi. Etske betraktninger rundt det asymmetriske forholdet som var til stede da jeg intervjuet elevene blir omtalt i fortsettelsen.

På bakgrunn av at ingen av elevene var fylt 18 år ved intervjutidspunktet var de å regne som barn, jf. barnekonvensjonen (1989) artikkel 1. I tilknytning til samtaler med barn påpeker Gamst (2011) at det er nødvendig å moderere forutsetningen om absolutt likevekt mellom barnet og den voksne, fordi at asymmetri vil oppstå som et resultat av at den voksne styrer samtalsinnhold. Under intervjuene med elevene var det ikke likevekt mellom meg som intervjuer og hver elev. Dette skyldes at intervjuguiden påvirket hvilke temaer som den enkelte elev snakket om under intervjuet. Det til tross for at intervjuformen var semistrukturert og intervjuguiden inneholder åpne spørsmål, noe som kan antas å ha gitt elevene et visst spillerom til å nevne flere tema. Et tiltak som tok sikte på å øke likevekten, gjennom å utjevne asymmetrien, var å fremheve sider rundt den enkelte elevs deltakelse som han/hun bestemte over. Dette ble gjort ved å nevne at eleven bestemmer hvilke spørsmål han/hun vil svare på. Formålet var å synliggjøre at også eleven har innflytelse over intervjusituasjonen.

Til tross for at forholdet mellom barnet og forskeren er asymmetrisk, oppfordrer Gamst (2011) oss til å unngå at asymmetri blir betraktet som et utelukkende negativt trekk i samtaler med barn. Hun betegner asymmetri som en nødvendighet for å sikre effektiv kommunikasjon ved at den ansvarlige voksne planlegger og styrer samtalsretning. I dette forskningsarbeidet bidro intervjuguiden til å skape en struktur i intervjuet med hver enkelt elev som har

vært avgjørende for å innhente et datamateriale som er av relevans for å belyse hovedproblemstillingen. Uten denne strukturen kan det tenkes at intervjudata ville inneholdt informasjon som ikke er egnet til å besvare hovedproblemstillingen.

3.8 Forskerrollen

Forskeren er det viktigste forskningsverktøyet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010), noe som fordrer at forskeren informerer om egen bakgrunn (Alvesson & Sköldbberg, 2000). I fortsettelsen blir det redegjort for sider ved min personlige og faglige bakgrunn som har påvirket dette forskningsarbeidet.

Jeg har vokst opp i et hjem med foreldre som gjennom store deler av oppveksten har arbeidet som fosterforeldre for flere barn og unge med rett til spesialundervisning i skolen. Etter hvert som jeg ble eldre, oppstod det et ønske å lære om skolehverdagen til elever som mottar spesialundervisning. Dette bidro til at jeg valgte å studere pedagogikk etter videregående, noe som har resultert i en bachelor- og mastergrad i pedagogikk (med fordypning i spesialpedagogikk). I tillegg til pedagogikk/spesialpedagogikk har jeg alltid hatt en interesse for rettigheter, noe som førte til at jeg tok en bachelorgrad i rettsvitenskap. Min interesse for rettighetene til elever med spesialundervisning ble utviklet da jeg skrev en masteroppgave om elevers medbestemmelse i faser av spesialundervisningens tiltakskjede i 2016. Arbeidet med masteroppgaven skapte et behov for å innhente ytterligere kunnskap om elevers deltakelse i saksbehandlingen som leder til spesialundervisning.

Det er en kombinasjon av erfaringer fra oppveksten og en formell kompetanse i pedagogikk, spesialpedagogikk og rettsvitenskap som ble styrende for beslutningen om å forske på elevers medvirkning i planleggingen av IOP. Den pedagogiske/spesialpedagogiske og rettsvitenskapelige fagbakgrunnen har bidratt til at funnene som belyser spenningsfeltet mellom pedagogikk/spesialpedagogikk og rettsvitenskap blir særlig fremhevet i avhandlingen. Dette handler blant annet om betingelser for at elevers rett til å medvirke kan bli realisert i skolen.

3.9 Kvalitetsvurdering av forskningsarbeidet

Kvalitet i kvalitative studier beskrives gjerne gjennom begrepet troverdighet, som handler om hvordan deltakerne og andre forskere kan vurdere fremgangsmåten og funnene i en studie (Marshall & Rossman, 2016). Reliabilitet, validitet og overførbarhet (generaliserbarhet) er sentrale begreper når en skal vurdere forskningsprosjektets troverdighet (Thagaard, 2018). Ifølge Ringdal (2018) er det omdiskutert om begrepene har relevans for kvalitative data, fordi at de har en tilknytning til kvantitativ måling. Han hevder videre at en ulempe med å erstatte begrepene er at en står i fare for å miste referansen til innarbeidede begreper som brukes til å vurdere kvaliteten på datamaterialet. Etter en vurdering ble det besluttet å holde fast ved disse begrepene.

Validitet angår om en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke (Postholm, 2010). En viktig del av å sikre validitet innebar å lage spørsmål i intervjuguidene som kunne gi kvalitative data som undersøker om elever medvirker i planleggingen av opplæringen som finner sted i IOP-møter. For å studere dette ble det gjennomført tre piloter som viser at deltakernes svar på spørsmål gav svar som har relevans for å besvare hovedproblemstillingen. Pilotene ble grundig beskrevet i delkapittel 3.4.1 og 3.4.2. En prosedyre som ble gjennomført for å gjøre forskningsarbeidet troverdig er *triangulering*. Dette er en prosess der funnene underbygges gjennom å innhente data fra flere grupper eller gjennom ulike metoder for datainnsamling (Creswell, 2013). I forskningsarbeidet ble individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer brukt for å belyse om elever medvirker i planleggingen av opplæringen gjennom elever, foresatte og kontaktlæreres beskrivelse av egen erfaring. Sagt på en annen måte, ble to metoder brukt for å belyse erfaringene til tre grupper informanter.

En annet prosedyre som ble gjennomført for å sikre validitet er *medlemsvalidering*. Dette innebærer at forskeren gjør egne fortolkninger av informantens utsagn tilgjengelig for informanten, som deretter kan gi en tilbakemelding på om tolkningene er riktige (Creswell 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Helt konkret fikk foresatte til barn med spesialundervisning og kontaktlærerne spørsmål om de ønsket å få tilgang til hvordan deres utsagn ble tolket. Totalt ga tre foresatte og fire kontaktlærere uttrykk for at de var interessert i dette. Rent praktisk ble medlemsvalideringen gjennomført ved at informantene fikk tilsendt en e-post som inneholdt en tabell med to kolonner. I den venstre stod utdrag fra transkripsjonen, mens tolkingen ble plassert i den

høyre kolonnen. Deretter fikk hver enkelt anledning til å kommentere eller utfordre tolkninger som han/hun ikke er enig i. De syv informantene ga positive tilbakemeldinger, og var enige i hvordan utsagn ble oppfattet.

Spørsmålet om validitet angår også innholdet i informantenes ytringer (Postholm, 2010). I dette forskningsarbeidet er det å vende oppmerksomheten mot informantenes utsagn spesielt viktig, fordi at intervjudata utgjør datamaterialet. Gjennomgående i hele forskningsprosessen har det vært viktig å ha en kritisk tilnærming til informantenes beskrivelser fra IOP-møter. Det avgjørende er at en ikke tar alt informantene sier «for god fisk» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). I lys av at barn/elever ble intervjuet, var det nødvendig å reflektere rundt om det er grunn til å tro på innholdet i den enkelte elevs redegjørelser fra IOP-møter. Punch (2002) påstår at forskere som innhenter barns synspunkter ofte blir spurt om de kan tro på barnas beskrivelser. Hun hevder at dette skyldes antagelser om at barn lyver. En grunn til at barn kan velge å lyve er at de ønsker å fremstille seg selv på en bestemt måte (Gersch, Moyse, Nolan & Pratt, 1996). Det kan antas at elever som ble intervjuet i dette forskningsarbeidet har presentert sin erfaring slik de oppfattet det, fordi elevene sannsynligvis ikke hadde noe å tjene på å fremstille seg på en bestemt måte. Dette kan imidlertid ikke vites med sikkerhet.

I kvalitativ forskning knytter *reliabilitet* seg til en vurdering av om forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). En grundig beskrivelse av valg som ble truffet underveis i forskningsprosessen kan øke en studies troverdighet (Brinkmann & Thagaard, 2010). Dette er hovedårsaken til at avhandlingen inneholder detaljerte beskrivelser av valg som blant annet angår utformingen av informasjonsskriv og intervjuguider, utvalgskriterier, datainnsamlingen, transkriberingen og analysen. Redegjørelsen av etiske betraktninger og refleksjoner rundt forskerrollen er også en del av forskningsarbeidets kvalitetsvurdering.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler *generalisering* om funnene primært har lokal interesse, eller om de kan overføres til andre kontekster. Naturalistisk generalisering blir aktualisert i dette forskningsarbeidet. Det som kjennetegner denne typen generalisering er at den skjer gjennom leserens personlige erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Det som blir avgjørende er om leseren kan kjenne igjen sin egen situasjon i det som blir beskrevet (Postholm, 2010). Dette blir tolket i retning av at det ikke er jeg som forsker som vurderer om funnene fra forskningsarbeidet kan generaliseres. I stedet er det

kontaktlærere, spesialpedagoger, foresatte, elever, politikere og andre som tar stilling til dette.

4. Presentasjon av funn og diskusjoner i artiklene

Dette kapittelet inneholder en oversikt over funn og diskusjoner i de tre artiklene som inngår i avhandlingen. I tillegg blir det synliggjort hvordan den underordnede problemstillingen i hver artikkel kan bidra til å besvare hovedproblemstillingen.

4.1 Student Participation in Dialogue in Individual Subject Curriculum Meetings: Students' and Parents' Perceptions

Den underordnede problemstillingen som ble besvart i artikkelen er som følger: *På hvilken måte er dialogen mellom elever, foresatte og fagpersoner deliberativ?* Funnene som blir presentert og diskutert er hentet fra datamaterialet i delstudie 1 der individuelle intervjuer med 12 elever og 10 foresatte ble gjennomført. Informantene ble intervjuet om elevers mulighet til å kommunisere under IOP-møter. Habermas' (1996) syn på dialog forstått som deliberasjon ble brukt til å skape forståelse for funnene.

Hovedfunn viser at elevers mulighet til å ta del i denne typen dialog avhenger av at fagpersoner gir elevene informasjon om hva som forventes under IOP-møter, gir de tid til å svare på spørsmål og forklarer fagterminologi. Dessuten gir funnene som presenteres i artikkelen grunn til å stille spørsmål ved om elever blir forstått som en likeverdig deltaker, på lik linje som de foresatte. Dette ble tydelig gjennom funnene som indikerer at enkelte elever og foresatte erfarer at fagpersoner tilsynelatende er mer opptatt av å få innsikt i foresattes syn under planleggingen av opplæringen, enn den enkelte elev. Sagt på en annen måte, ble elevenes syn mindre etterspurt. Dessuten vitner funnene om at elever som tok initiativ gjennom å komme med innspill til hva som kan forbedres i undervisningen gjorde det på oppfordring fra fagpersoner ved skolen.

I denne artikkelen blir det blant annet diskutert om elevers mulighet til å delta i dialog beror på fagpersoners evne til å legge til rette for at barns/elevs rett til å gi uttrykk for sine meninger etter barnekonvensjonen (1989) artikkel 12 nr. 1 blir ivarettatt. Diskusjonen som angikk om elever blir vurdert som likeverdige deltakere i IOP-møter venter oppmerksomheten mot mulige grunner som kan skape forståelse for at ikke alle fagpersoner var opptatt av å få frem elevers syn. En grunn kan være at foresatte anses for å være en viktigere informasjonskilde. I tillegg blir det diskutert om omgivelsene i IOP-møter er

egnet til å skape dialog mellom elever på den ene siden samt foresatte og fagpersoner på den andre siden.

I artikkelen blir det konkludert med at dialogen i IOP-møter varierer mellom å være deliberativ og ikke-deliberativ. Denne artikkelen er publisert i tidsskriftet *International Journal of Inclusive Education*.

Den underordnede problemstillingen som besvares i artikkelen bidrar til å gi svar på hovedproblemstillingen ved å fremheve elevers mulighet til å delta i dialog. På bakgrunn av at medvirkning blir forstått ut ifra elevers mulighet til å dele eget syn om IOP i samtaler med foresatte og fagpersoner fra skolen, er det avgjørende å belyse om elever deltar i dialog under IOP-møter.

4.2 Pupils with Special Educational Needs: Experiencing Recognition in Individual Subject Curriculum Meetings

Den underordnede problemstillingen som ble besvart i artikkelen lyder som følger: *På hvilken måte erfarer elever å bli anerkjent av foresatte og fagpersoner i IOP-møter?* Funnene som blir beskrevet og diskutert i denne artikkelen representerer andre deler av datamaterialet som ble omtalt i tilknytning til artikkelen i delkapittelet over. Funnene som ble utledet gjennom elevenes beskrivelser av kommunikasjonen i IOP-møter blir diskutert i lys av Honneths (1995) anerkjennelsesteori og inndelingen av anerkjennelse som kjærlighet, rettighet og sosial verdsetting. En beskrivelse av disse formene for anerkjennelse ble gitt i delkapittel 2.2.

Hovedfunn som angår anerkjennelse som *kjærlighet*, ble aktualisert ved at elever omtalte betydningen av egen relasjon til andre som var til stede i IOP-møtene. Betydningen av gode relasjoner ble tydelig ved funnet som indikerer at flere elever finner det enklere å gi uttrykk for eget syn når de har en emosjonell tilknytning til både foresatte og fagpersoner fra skolen. Dette bidrar til å synliggjøre at hvem som er til stede påvirker hvor aktive elevene er under IOP-møtet. Anerkjennelse som *rettighet* ble tydeliggjort gjennom funnene som vitner om at særlig foresatte og fagpersoners kunnskap om regelverket som gir barn/elever en rett til å delta, innvirker på elevers mulighet til å bli hørt under IOP-møter. Dette blir tydelig ved at de som har kunnskaper om regelverket gjerne arbeider mer aktivt for å sørge for at eleven får gitt uttrykk for eget syn. Funnene som vender oppmerksomheten mot anerkjennelse gjennom *sosial verdsetting*, viser at elevene ønsker å være en del av et fellesskap der

planleggingen av opplæringen finner sted. Elevene som ble intervjuet har imidlertid ulik erfaring med å bli en del av et fellesskap som består av foresatte og fagpersoner fra skolen. Det som blant annet blir avgjørende for om elevene inngår i et fellesskap, er om det de sa under IOP-møtet ble verdsatt av de øvrige.

Diskusjoner rundt anerkjennelse som kjærlighet vender søkelyset mot betydningen av at elever har gode relasjoner til fagpersoner i skolen. I den forbindelse blir det problematisert om skolen bør forsøke å unngå at fagpersoner som en elev har liten eller ingen kjennskap til deltar i IOP-møter når eleven er til stede. Diskusjoner som handler om anerkjennelse som rettighet fremhever viktigheten av at fagpersoner i skolen, men også foresatte, har kjennskap til regelverket som regulerer barns/elevs rett til å delta. Et sentralt poeng i diskusjonen er at kunnskap om regelverket er en forutsetning for å ivareta elevenes rettigheter. Diskusjoner som angår funnene som er av relevans for anerkjennelse gjennom sosial verdsetting vender oppmerksomheten mot fagpersoners ansvar for å legge forholdene til rette for at elevene kan erfare at de er en del av et fellesskap.

Artikkelen konkluderer med at samtlige typer av Honneths tre former for anerkjennelse, kjærlighet, rettighet og sosial verdsetting, er til stede i samtaler under IOP-møter, men i varierende grad. Denne artikkelen er publisert i tidsskriftet *Constellations*.

Den underordnede problemstillingen som blir behandlet i artikkelen bidrar til å kunne gi et svar på hovedproblemstillingen ved å rette søkelyset mot elevs erfaring med å være til stede under IOP-møter. Disse erfaringene gir verdifull kunnskap om elevs mulighet til å medvirke i planleggingen av opplæringen.

4.3 Strategisk kommunikasjon i møter om individuell opplæringsplan

Den underordnede problemstillingen som ble behandlet i denne artikkelen er som følger: *Hva kjennetegner kontaktlæreres erfaringer med å kommunisere med elever og foresatte i IOP-møter?* Funnene som blir presentert og diskutert er basert på intervjudata fra to fokusgrupper med syv kontaktlærere i hver gruppe som alle arbeider i ungdomsskolen. Habermas' (1984) handlingsteori dannet utgangspunktet for diskusjoner av funnene. I artikkelen blir «kommunikasjon som er strategisk» brukt om det som i delkapittel 2.1 ble beskrevet som «resultatorienterte handlingstyper». Dessuten ble «kommunikasjon som er kommunikativ» anvendt om det som tidligere ble forklart som

«forståelsesorienterte handlingstyper». Dette var et bevisst valg for å gjøre innholdet forståelig for lesere som ikke har inngående kjennskap til teorien.

Hovedfunn som fremgår av artikkelen indikerer at elever, foresatte og kontaktlærerne bruker strategier når de kommuniserer under IOP-møter. Flere kontaktlærere hevder at elever og de foresattes strategier tar sikte på å påvirke fagpersonenes synspunkter ved å appellere til følelser. I tillegg vitner funnene om at kontaktlærernes strategi går ut på å anvende profesjonskunnskap, som eksempelvis teori og forskningsresultater, for å avslutte diskusjoner med elever og foresatte som de oppfatter som tidkrevende. Et øvrig funn som blir fremhevet viser at spenningsforhold som blir forstått som konkurrerende behov, påvirker kontaktlærernes måte å kommunisere med elever og foresatte. Et eksempel på et spenningsforhold er kontaktlærernes behov for å skape progresjon under IOP-møtet på den ene siden, og på den andre siden en elevs behov for å bli forklart fagterminologi som fagpersoner benytter. I enkelte tilfeller blir elevens behov for forklaring nedprioritert, fordi fagpersoners ønske om å komme gjennom møtets agenda veier tyngre.

Diskusjonen av funnene som ble beskrevet over handler i hovedsak om potensielle grunner til hvorfor deltakerne i IOP-møter kommuniserer strategisk, og eventuelle konsekvenser som dette kan få for elevers mulighet til å gjøre eget syn om opplæringen kjent for foresatte og fagpersoner.

Artikkelen konkluderer med at det som kjennetegner kontaktlærernes erfaring med å kommunisere med elever og foresatte er at kommunikasjonen dem imellom gjerne er preget av strategier. Dessuten blir kontaktlærernes måte å kommunisere på preget av antallet arbeidsoppgaver, tid brukt per oppgave og andres forventninger til deres fagkunnskap. Denne artikkelen er under vurdering for publikasjon i *Spesialpedagogikk*.

Den underordnede problemstillingen som blir fremhevet i artikkelen bidrar til å besvare hovedproblemstillingen ved at den gir et svar på hva som kjennetegner kommunikasjonen mellom elever, foresatte og kontaktlærerne. Kontaktlærernes erfaringer kan gi et innblikk i hvordan det kommuniseres under IOP-møter. Dette kan tilføre informasjon om forhold ved kommunikasjonen som kan virke inn på elever sine muligheter til å medvirke i planleggingen av opplæringen ved å dele eget syn.

5. Diskusjon

Denne avhandlingen har som mål å svare på følgende problemstilling: *Hva kan elever, foresatte og kontaktlæreres erfaring med kommunikasjonen i IOP-møter fortelle om elevers muligheter til å medvirke i planleggingen av IOP?*

Delstudiene som avhandlingen bygger på, viser at flertallet av elevene har en passiv rolle i IOP-møtene, noe som blir tydelig ved at de er lite involvert i samtaler om opplæringen. I tråd med dette indikerer annen forskning at elever er lite aktive i IOP-møter (Bray & Russell, 2016; Cavendish & Connor, 2018; Doronkin et al., 2019; Martin et al., 2006; Mason et al., 2004; Trainor, 2010). Funnene fra dette forskningsarbeidet tyder på at enkelte av elevene blir passive som en følge av at de har behov for informasjon om egen rolle og forventninger til dem som ikke blir kommunisert av fagpersoner. Et utfall av dette blir at flere av elevene ikke tar ordet før fagpersoner henvender seg til dem og etterspør deres syn om opplæringen. Elevers behov for informasjon er også omtalt i tidligere studier (Agran & Hughes, 2008; Griffin, 2011; Martin, Marshall et al., 2004) som synliggjør at de ikke bare trenger opplysninger om egen rolle slik funnene i dette forskningsarbeidet viser, men også om rollen til ulike aktører og prosessen som leder til en IOP.

Forskningsarbeidet bidrar med dette til å vise at det er behov for at skolene etablerer rutiner som kan sikre at elever får opplysninger som er nødvendig for at de skal kunne involvere seg aktivt under IOP-møter. Skivenes og Strandbu (2006) gjør et poeng ut av at selv om Norge gir barn sterke deltakelsesrettigheter så mangler en gode ordninger som skal sikre at rettighetene blir ivaretatt. Rutiner for informasjonsdeling kan bidra til at skolen realiserer elevers rett til å medvirke i planlegging av opplæringen gjennom å gi den enkelte opplysninger som han/hun trenger for å kunne delta. En betingelse for at elever med rett til spesialundervisning kan medvirke er at de får nok informasjon til å kunne gjøre seg opp en mening (Barneombudet, 2017). I forlengelsen er det foruroligende at forskningsarbeidet vitner om at elevers informasjonsbehov ikke blir dekket. Følgelig bidrar dette til å synliggjøre at en forutsetning for at elever kan medvirke i planleggingen av IOP, ikke alltid blir innfridd.

Dette forskningsarbeidet indikerer i stor grad at språket enkelte fagpersoner bruker når de kommuniserer under IOP-møter er en barriere som forhindrer elever fra å medvirke ved å dele eget syn om opplæringen. Dette blir tydelig ved at fagpersoner benytter en fagterminologi som består av begrep og

uttrykk som elevene har utfordringer med å forstå. Dette har også blitt bekreftet i tidligere studier som tyder på at lærere anvender et fagspråk som er krevende for elever som mottar spesialundervisning (Abernathy & Taylor, 2009; Asp-Onsjö, 2006; Doronkin et al., 2019; Powers et al., sitert i Martin, Marshall et al., 2004, s. 294).

En forutsetning for at elever kan delta i samtaler om opplæringen er at pedagogiske forhold er tilpasset hans/hennes behov (Asp-Onsjö, 2006). Fagpersoners språkbruk kan antas å være et slikt forhold. Ifølge Graham-Clay (2005) er fagterminologi et hinder for god kommunikasjon blant fagpersoner på den ene siden, og hjemmet (eleven og foresatte) på den andre siden. Funnene fra dette forskningsarbeidet bidrar til å synliggjøre at ikke alle fagpersoner kommuniserer på en måte som er tilpasset den enkelte elevs behov og at dette begrenser deres deltakelse. Habermas (1996) anmoder om at alle som blir berørt av en avgjørelse skal få en mulighet til å delta i dialog før beslutninger treffes. Funnet som ble nevnt over gir grunn til bekymring. Dette fordi fagpersoners valg av ord og uttrykk når de kommuniserer i IOP-møter bidrar til at elever tar mindre del i dialog om opplæringen.

Det er verdt å minne om at en betingelse for at en elev kan medvirke er at de voksne kommuniserer på en måte som han/hun kan forstå (Barneombudet, sitert i Köhler-Olsen, 2019, s. 207). I tråd med dette holder Theie (2017) lærere ansvarlig for å kommunisere slik at elever får mulighet til å formidle eget syn. Funnet over indikerer at fagpersoners bruk av fagterminologi reduserer elevers mulighet til å gi uttrykk for eget syn om opplæringen av den grunn at de ikke behersker terminologien som blir foretrukket under IOP-møtet.

Dette forskningsarbeidet gir grunn til å rette søkelyset mot hvorfor fagpersoner benytter et fagspråk som ikke blir forstått av elevene. Theie (2017) problematiserer om lærerutdanningene bidrar til å styrke fremtidige læreres kommunikative kompetanse i sterk nok grad. Han vender med dette oppmerksomheten mot hvorvidt studiene gir lærerstudentene tilstrekkelig kompetanse til å kommunisere med elever. Det faktum at læreres måte å kommunisere med barn (les: elever), familier og annet skolepersonell er en vanlig kilde til kunnskap, trekker i retning av at opplæringen bør utvikle deres kommunikative ferdigheter (Casper, 2003). Dermed er det grunn til å tro at lærere, spesialpedagoger og andre som utvikler minimal kommunikativ kompetanse under studietiden, vil få vansker med å tilpasse språket etter elevene når de begynner å arbeide i skolen.

Dessuten kan det tenkes at flere fagpersoner har begrenset erfaring med hvordan de kan kommunisere på en måte som vil kunne bidra til at en elev blir mer involvert i samtaler under et IOP-møte. Dette blir fremhevet i tidligere studier (Martin, Greene et al., 2004; Menlove, Hudson & Suter, 2001) der lærere som rapporterer at de ikke er tilfreds med elevens deltakelse i prosessen som leder til IOP ser dette i sammenheng med at de har lite eller ingen trening med å involvere elever. I en uttalelse fra FN's komité for barns rettigheter (2018) blir Norge oppfordret til å øke arbeidet med å gi kontinuerlig opplæring i hvordan en kan ivareta barns deltakelse når beslutninger som påvirker deres liv blir truffet. Dette kan tyde på at barnekomiteen ikke anser kompetansen blant fagpersoner for å være tilstrekkelig. I tilknytning til avgjørelser som angår en elevs opplæring er det grunn til å tro at økt oppmerksomhet rundt kompetanseheving blant fagpersoner vil kunne bli avgjørende for en elevs mulighet til å ta aktivt del i samtaler om opplæringen.

Funnene fra dette forskningsarbeidet gir indikasjoner om at flere elever blir passive av den grunn at fagpersoner etterspør foresattes syn om opplæringen i større grad enn elevens. Dette er i overensstemmelse med funn hos Trainor (2010) som viser at lærere snakker oftere med foresatte enn eleven i løpet av et IOP-møte. Funnet som ble nevnt over kan ha en sammenheng med at fagpersoner anerkjenner at foresatte har det overordnede ansvaret for barnets/elevens opplæring. Dette ansvaret forplikter foresatte til å bidra til at barnet får opplæring etter egne evner og forutsetninger (Barnelova, 1981, § 30; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). På bakgrunn av dette kan det tenkes at enkelte fagpersoner finner det mer naturlig å henvende seg hyppigere til foresatte, fordi de har det overordnede ansvaret for barnets skolegang.

I tillegg kan en grunn til at elevens syn blir mindre etterspurt være lave forventninger til hva elever kan bidra med under IOP-møter. Norske undersøkelser synliggjør at lærere stiller lavere krav til hva elever med spesialundervisning kan lære (Barneombudet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018). Følgelig er det ikke utenkelig at enkelte også har lave forventninger til elevens eventuelle bidrag under IOP-møter. Forventninger står også sentralt hos Honneth (1995) som understreker at anerkjennelse gjennom sosial verdsetting beror på om andre anser at et individ kan tilføre noe som vil kunne bidra til å realisere felles mål. Dermed kan forventninger som en fagperson har til hva en elev med spesifikke lærevansker kan tilføre diskusjoner

under et IOP-møte bli avgjørende for om vedkommende velger å anerkjenne elevens bidrag.

Forskningsarbeidet vitner om at strategier påvirker måten elever, de foresatte og fagpersoner kommuniserer seg imellom. Dette ble utledet gjennom enkelte kontaktlæreres beskrivelser som tyder på at teoretisk kunnskap blant annet brukes som et virkemiddel for å endre elever eller foresattes syn på mål for innholdet i elevens opplæring. Dette er forenlig med et funn fra Asp-Onsjö (2006) sin studie som indikerer at enkelte lærere kommuniserer på en måte som tar sikte på å endre en elev eller de foresattes oppfatning. Til forskjell fra den nevnte studien, vitner dette forskningsarbeidet om at fagpersoner til tider bruker fagkunnskap som et middel for å vinne fram med egen målsetting for innholdet i en elevs IOP. Dessuten tyder funnene på at en strategi som blir foretrukket hos enkelte elever og foresatte innebærer å appellere til fagpersoners følelser som et forsøk å påvirke beslutninger.

Elever, foresatte og fagpersoners bruk av strategier trekker i retning av at de handler resultatorientert. Det er verdt å minne om at dette er en handlingstype (les: måte å kommunisere på) som kan oppstå når ønsket om å nå egne mål går på bekostning av viljen til å forstå andres syn (Habermas, 1984). En konsekvens av at det som blir kommunisert er strategisk motivert, som innebærer at språket er et middel for nå ens egne mål, kan bli at lytteren velger å ikke legge vekt på det som blir sagt (Eriksen & Weigård, 1999). Dette vil virke negativt inn på en elevs mulighet til å medvirke i planleggingen av opplæringen om for eksempel fagpersoner ikke legger vekt på det eleven gir uttrykk for, fordi at han/hun blir oppfattet som uoppriktig.

Strategier som oppstår når deltakere i IOP-møter kommuniserer, er et forhold som til min kjennskap ikke er belyst i tidligere studier. Forskning som fremhever strategier i tilknytning til IOP-møter synes å rette søkelyset mot hvordan lærere kan gå frem for å øke elevens autonomi og dermed bidra til at de får en mer aktiv rolle under IOP-møter (Arndt et al., 2006; Danneker & Bottge, 2009; Test et al., 2004). I motsetning til disse studiene, bidrar forskningsarbeidet til å vise at deltakere som er til stede under IOP-møter benytter strategier når de kommuniserer der formålet kan være å vinne fram med egen oppfatning under IOP-møter.

Et sentralt funn i forskningsarbeidet gir indikasjoner om at elevene i varierende grad erfarer det Honneth (1995) betegner som anerkjennelse som kjærlighet, rettighet og sosial verdsetting gjennom samtaler i IOP-møter.

Elevenes fremheving av å ha gode relasjoner til foresatte og fagpersoner aktualiserer som tidligere nevnt anerkjennelse som kjærlighet. Forskningsarbeidet vitner om at elevenes relasjoner til de øvrige påvirker hva de gir uttrykk for under IOP-møtene. Dette blir tydelig ved at elever har lettere for å omtale egne utfordringer når de har gode relasjoner til de andre deltakerne. Således bidrar forskningsarbeidet til å understøtte Honneths (1995) antakelse om at mennesker som erfarer anerkjennelse gjennom kjærlighet har enklere for å gi uttrykk for eget syn. Tidligere forskning har for eksempel kartlagt hvor ofte elevene snakker under IOP-møter, hva de velger å nevne om styrker og svakheter, samt det de trenger for å lære (Danneker & Bottge, 2009; Martin et al., 2006; Martin, Marshall et al., 2004; Mason, Mcgahee-Kovac, Johnson & Stillerman, 2002; Pounds & Cuevas, 2019). Disse studiene viser imidlertid ikke hva som kan ha direkte innflytelse på det elevene velger å si. I lys av dette bidrar forskningsarbeidet til å skape forståelse for at elevers relasjoner til de øvrige har betydning for hvor aktive de blir under IOP-møter. Dette er noe som skolen, allerede i planleggingen av et IOP-møte, kan ha et bevisst forhold til når de vurderer hvilke fagpersoner som skal være representert.

Medvirkning hos barn er et relasjonelt fenomen, fordi at den finner sted i nærvær av foresatte og lærere (Bae, 2006; Fitzgerald, Graham, Smith & Taylor, 2010). McKay (2014) understreker at barns deltakelse når beslutninger som skal treffes blir påvirket av om de har et positivt eller negativt forhold til de andre. Funnene fra dette forskningsarbeidet indikerer at elever som har gode relasjoner til foresatte og fagpersoner er mer åpne for å dele eget syn under IOP-møter. På bakgrunn av dette bidrar forskningsarbeidet til å vise at relasjonen mellom en elev og hver av de andre deltakerne, kan bli avgjørende for om eleven medvirker.

Elever og foresattes omtale av hvorvidt fagpersoner har tilstrekkelig kunnskap om regelverket som gir elever en rett til å delta gjennom bestemmelser i opplæringsloven (1998) eller barnekonvensjonen, retter søkelyset mot anerkjennelse som rettighet. Funnene fra forskningsarbeidet vitner om at særlig foresatte og unntaksvis elevene stiller spørsmål med om fagpersoner har kunnskap om regelverket. Dette gir grunn til bekymring, fordi innfrielse av elevers rettigheter beror på at de som forvalter regelverket i det daglige har kjennskap til gjeldende regelverk og retningslinjer (Collin-Hansen, 2008; Herlofsen, 2014; Nilsen, 2015).

Tidligere studier synliggjør at læreres kunnskaper om regelverket er begrenset (Brown, 2004; Imber, 2008; Littleton, 2008; O'Connor, Yasik &

Horner, 2016; Schimmel & Militello, 2007; Wheeler, 2003). Resultater fra en spørreundersøkelse av 1.317 lærere viser at mange har lite kunnskap om regelverket, noe som blir tydelig ved at over 50 prosent rapporterte at de er ikke er informert om egne rettigheter som lærere og elevenes rettigheter (Schimmel & Militello, 2007). I forlengelsen betegner disse forfatterne lærere som juridiske analfabeter («legally illiterate») på lovgivning. Likeledes synliggjør resultater fra en studie av rektorer ved norske skoler at de er minst tilfredse med nyutdannede læreres kunnskaper om lover og forskrifter som regulerer skolen (Rektorundersøkelsen, sitert i Nordrum 2019, s. 104). Dersom en ser disse funnene i sammenheng med funnet fra dette forskningsarbeidet, trekker dette i retning av at det er behov for å øke fagpersoner i skolens kunnskap om regelverket. Dersom det medfører riktighet at flere fagpersoner har begrenset kunnskap om regelverket, betyr dette at den ene av totalt to av Honneths (1995) betingelser for at rettslig anerkjennelse kan finne sted, som er kunnskap om rettslige forpliktelser, ikke er til stede. Dette kan imidlertid ikke vites med sikkerhet, fordi at fagpersoners faktiske kunnskaper ikke blir undersøkt i delstudiene som avhandlingen bygger på.

I tilknytning til funnene, som angår anerkjennelse gjennom *sosial verdsetting*, ble oppmerksomheten i hovedsak rettet mot om elevene erfarer at de er en del av et fellesskap der IOP diskuteres. Funnene tyder på at det som blir avgjørende for om elever erfarer at de inngår i et fellesskap, er om fagpersoner etterspør deres syn på opplæringen og verdsetter innspill de legger fram. Videre synliggjør forskningsarbeidet at elever som erfarer at de ikke er en del av et fellesskap, blir mindre villige til å involvere seg i samtaler som finner sted. Dette samsvarer med et funn i studien til Marin et al. (2006) som indikerer at elever ikke blir verdsatt utvikler negative holdninger til egen deltakelse. I tråd med dette fremhever Barneombudet (2017) at elever som erfarer at lærerne ikke involverer dem mister motivasjon for skolearbeid. Dersom elever i mindre grad deler eget syn om opplæringen med foresatte og fagpersoner i IOP-møter, vil dette kunne føre til at dialogen blir mindre deliberativ. Grunnen til dette er at Habermas (1996) påpeker at denne typen dialog blant annet beror på at deltakerne gir uttrykk for eget syn.

Elever med rett til spesialundervisning har i sterkere grad enn andre behov for å bli anerkjent av de voksne (Dalen, 2013). Følgelig er det betydningsfullt at fagpersoner gjør et forsøk på å anerkjenne disse elevene i samtaler om opplæringen. Uten tilknytning til elever som mottar spesialundervisning påpeker

Honneth (2004) at anerkjennelse muliggjøres i dialog blant mennesker. Flere (Fitzgerald et al., 2010; Kulynych, 2001) understreker at anerkjennelse av barn avhenger av at de blir invitert til å ta del i dialog. Vektleggingen av barns behov for å bli invitert kan inneholde en formening om at de har behov for å inngå i et fellesskap med andre.

På bakgrunn av elever, foresatte og kontaktlæreres redegjørelser av å kommunisere under IOP-møter trekker forskningsarbeidet i retning av at kommunikasjonen veksler mellom å være deliberativ og ikke-deliberativ. Dette blir tydelig ved at flere kjennetegn på dialog forstått som deliberasjon (Habermas, 1996) synes å eksistere i mindre grad. Dette blir for eksempel tydelig ved at elever ikke har lik mulighet som foresatte og fagpersoner til å gi uttrykk for eget syn. Dette er en følge av at de ikke får informasjon som de trenger for å kunne delta aktivt, eller ved at fagpersoner bruker et fagspråk som ikke alltid blir forstått av elevene.

I forbindelse med foreldresamtaler i skolen, og ikke IOP-møter, hevder Tveit (2014) at den som leder møtet bør ha kunnskaper og ferdigheter som gjør at han/hun kan legge til rette for deliberative samtaler. På samme vis som en kontaktlærer som leder en foreldresamtale, bør også den ansvarlige for et IOP-møte ha kjennskap til hvordan en kan gå frem for at samtaler mellom deltakerne blir mer deliberative. Tidligere ble det stilt spørsmål med om enkelte fagpersoner har kunnskap og erfaring som gir han/hun et godt grunnlag for å tilpasse kommunikasjonen etter elever med rett til spesialundervisning sine behov. Samlet sett bidrar forskningsarbeidet til å gi et bilde av at fagpersoner også kan trenge kunnskap om og erfaring med hvordan de kan legge til rette for at samtaler med elever og de foresatte blir deliberative.

Elever som mottar spesialundervisning i den norske skolen har få muligheter til å medvirke i utformingen av det spesialpedagogiske opplæringstilbudet (Garrels, 2018; Grøgaard et al., 2004; Herlofsen, 2014). Diskusjonen over bekrefter langt på vei at deres mulighet til å medvirke i planleggingen av IOP er begrenset. Dette er bekymringsfullt siden studier gir et entydig bilde av at skolens involvering av elever har en klar pedagogisk nytteverdi for den enkeltes læring i form av økt engasjement, måloppnåelse og motivasjon (Barnard-Brak & Lechtenberg, 2010; Martin et al., 2006; Martin, Marshall et al., 2004; Nordahl, 2018; NOU 2019: 23; Powers et al., 2001; Tangen, 2019). Dette bidrar til å synliggjøre viktigheten av at skolen arbeider for at elevers rett til å medvirke ikke forblir en «rett på papiret» (Welstad & Warp,

2010, s. 93), men noe hver elev kan erfare i praksis.

6. Konklusjon

I den første delen av dette kapittelet blir hovedproblemstillingen besvart. Deretter følger en redegjørelse av begrensninger og styrker ved forskningsarbeidet.

Kapittelet blir avrundet med implikasjoner for praksis og behov for videre forskning.

Formålet med denne avhandlingen var å undersøke elever, foresatte og kontaktlæreres erfaringer med å kommunisere i IOP-møter, og dermed belyse om elever medvirker i planleggingen av opplæringen. Elever, foresatte og kontaktlæreres beskrivelser av egen erfaring vitner om at elever er passive når planleggingen av opplæringen finner sted. Avhandlingen bidrar til å synliggjøre at denne passiviteten kan skyldes barrierer ved kommunikasjonen som forhindrer elever fra å delta aktivt. Eksempler på slike barrierer er at fagpersoner bruker en fagterminologi som ikke alltid blir forklart for elever og foresatte, at elevers syn blir lite etterspurt, samt at kommunikasjonen preges av strategier som deltakerne velger med den hensikt å vinne frem med eget syn. Samlet sett gir dette grunnlag for å konkludere med at elever har få muligheter til å medvirke i planleggingen av opplæringen som blir beskrevet i IOP.

6.1 Begrensninger og styrker ved forskningsarbeidet

En begrensning ved forskningsarbeidet er at utvalget ikke består av elever, foresatte og kontaktlærere fra de samme skolene som deler erfaringer fra de samme IOP-møtene. Dermed gir ikke forskningsarbeidet grunnlag for å sammenligne om for eksempel en kontaktlærers erfaring fra et konkret IOP-møte er i overensstemmelse med erfaringene til eleven og de foresatte fra det samme møtet. I lys av at et bestemt IOP-møte ikke ble omtalt, men mer generelle erfaringer fra IOP-møter, kan det være grunn til å problematisere nøyaktigheten av elevenes beskrivelser. Barns evne til å huske egne erfaringer over tid øker med alderen (Docherty & Sandelowski, 1999). På intervjuutidspunktet var samtlige av elevene fylt 15 år. På bakgrunn av at elevene var kun tre år under myndighetsalder er det rimelig å legge til grunn at deres forutsetninger for å huske og deretter gjengi egne erfaringer var gode.

Til tross for disse begrensningene, er det også styrker ved forskningsarbeidet. En styrke er at elevers perspektiv på egen deltakelse i IOP-møter blir belyst. Dette er særlig verdifullt siden forskning innen det

spesialpedagogiske fagfeltet blir kritisert for sjeldent å representere elevenes syn (Byrnes & Rickards, 2011; Fylling, 2000; Watson et al., 2005; Whyte, 2006). En øvrig styrke er at forskningsarbeidet vender oppmerksomheten mot betingelser for at elevers rett til å medvirke i planleggingen av opplæringen kan bli realisert. Betydningen av å belyse forutsetninger for å realisere barns rettigheter blir tydelig hos Burger (2017) som understreker at det er lite empirisk kunnskap om denne tematikken. I tillegg er en styrke at forskningsarbeidet belyser et forskningsfelt som er stort i USA og Storbritannia, men betraktelig mindre i Norge og Norden. Dermed bidrar forskningsarbeidet til å synliggjøre sider ved gjennomføringen av IOP-møter i den norske skolen som ikke har blitt belyst tidligere. Likeledes er en styrke at den teoretiske referanserammen som blir brukt til å forstå funnene bygger på anerkjente teorier, som er Habermas' handlingsteori og Honneths teori om anerkjennelse. Disse teoriene bidrar til å fremheve aspekter ved kommunikasjonen mellom elever, foresatte og kontaktlærere som viser nyanser i erfaringene som er minimalt belyst i tidligere studier.

6.2 Implikasjoner

Dette forskningsarbeidet har flere implikasjoner for praksis. En implikasjon er å vise at en elevs relasjon til særlig fagpersoner som deltar i et IOP-møte innvirker på hvor aktiv eleven er under møtet. På bakgrunn av dette bør skolen som institusjon forsøke å unngå at en overvekt av fagpersoner som en elev ikke kjenner, er til stede under IOP-møter. En praktisk implikasjon for skolen og de ansatte er at det bør lages rutiner for informasjonsdeling med elever og foresatte som kan tilføre eleven kunnskap som er nødvendig for å kunne ta en mer aktiv rolle under et IOP-møte. Dessuten er en implikasjon at fagpersoner kan trenge en innføring i hvordan de kan involvere elever i samtaler, herunder måter de kan tilpasse egen måte å kommunisere på etter en elevs behov. I tråd med dette kan lærerutdanningen ved høyskoler og universiteter øke fokuset på å utvikle studentenes kompetanse til å kommunisere på en måte som elever med rett til spesialundervisning kan forstå.

6.3 Fremtidig forskning

Denne avhandlingen utgjør kun et begrenset bidrag til et forskningsfelt som er stort internasjonalt, men som nevnt over lite i Norden. Det vil kunne være nyttig å belyse feltet fra flere innfallsvinkler både teoretisk og metodisk. Observasjon av et IOP-møte og etterfølgende intervjuer med deltakerne vil kunne gi verdifull informasjon om hva som kjennetegner kommunikasjonen som oppstår mellom deltakerne fra dette møtet. Likeledes er det av interesse å undersøke hvordan kontaktlærere, spesialpedagoger og andre fagpersoner vektlegger elever og foresattes syn når de utarbeider en IOP. Det er naturlig å se dette i sammenheng med kravet om at spesialundervisningen skal utformes i samarbeid med eleven og foresatte, herunder at det skal legges stor vekt på deres syn (jf. opplæringsloven, 1998, § 5-4). Dessuten kan en casestudie som følger saksbehandlingen fra det mistenkes at en elev ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (jf. opplæringsloven, 1998, § 5-1), og frem til en IOP er laget (jf. opplæringsloven, 1998, § 5-5) kunne gi et helhetlig bilde av hva som kjennetegner elevens medvirkning.

7. Referanseliste

- Agran, M. & Hughes, C. (2008). Asking Student Input. Students' Opinions Regarding Their Individualized Education Program Involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 69-76.
<https://doi.org/10.1177/0885728808317657>
- Allott, N. (2019). *Kommunikasjon*. I *Store norske leksikon*. Hentet 1. juni 2020 fra <https://snl.no/kommunikasjon>
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Arndt, S. A., Konrad, M., & Test, D. W. (2006). Effects of the self-directed IEP on student participation in planning meetings. *Remedial & Special Education*, 27(4), 194-207.
<https://doi.org/10.1177/07419325060270040101>
- Aslanian, T. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Backe-Hansen, E. (2009, 1. september). Barn. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen. *Temahefte om barns medvirkning*. (s. 6-27). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/dd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Bateson, G. (1973). *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. London: The University of Chicago Press
- Bishton, H. (2007). *Children's voice, children's rights: What children with special needs have to say about their variously inclusive schools* (NCSL rapport) Hentet fra

<https://dera.ioe.ac.uk/7056/1/download%3fid=17125&filename=childrens-voice-childrens-rights.pdf>

- Bohman, J. & Rehg, W. (1997). *Deliberative democracy: Essays on reason and politics*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. & Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Reitzel.
- Brown, Q. (2004). *An inquiry into secondary teachers' knowledge of school law in one rural southwest Georgia county* (Doktoravhandling). Georgia Southern University, Georgia.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2014). Inclusive and Individually Adapted Education in Norway: Results from a Survey Study in Two Municipalities Focusing the Roles of Headteachers, Teachers and Curriculum Planning. *International Journal of Special Education*, 29(1), 47-60. Hentet 19. juli 2019 fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034082.pdf>
- Burger, K. (2017). The role of social and psychological resources in children's perception of their participation rights. *Children and Youth Services Review*, 79, 139-147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.019>
- Cameron, H. (2005). Asking the tough questions: a guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 597-610. <https://doi.org/10.1080/03004430500131387>
- Caspe, M. S. (2003). How teachers come to understand families. *The School Community Journal*, 13(1), 115-131. Hentet 25. juli 2020 fra <https://search.proquest.com/docview/195458761/fulltextPDF/C64BC4EB047B4203PQ/1?accountid=45259>
- Childre, A. & Chambers, C. R. (2005). Family Perceptions of Student Centered Planning and IEP Meetings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 217-233. Hentet 11. oktober 2019 fra https://www.jstor.org/stable/23879717?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). London: Routledge

- Collin-Hansen, R. (2008). *Barnets rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Danneker, J. E., & Bottge, B. A. (2009). Benefits of and Barriers to Elementary Student-Led Individualized Education Programs. *Remedial and Special Education, 30*(4), 225-233. <https://doi.org/10.1177/0741932508315650>
- Doronkin, J. L., Martin, J. E., Greene, B. A., Choiseul-Praslin, B. & Autry-Schreffler. (2019). Opening Oz's curtain: Who's really running the annual IEP meeting to discuss secondary transition issues? *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(3), 206-216. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12473>
- Dysleksi Norge. (2016, 11. oktober). Statistikk, spesifikke vansker. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/faq/statistikk-spesifikke-vansker/>
- Dysleksi Norge. (2017, 22. juni). Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2017/08/faglige-retningslinjer-versjon-23.pdf>
- Eriksen, E. O. & Fossum, J. E. (2002). Democracy through Strong Publics in the European Union? *Journal of Common Market Studies, 40*(3), 401-424. <https://doi.org/10.1111/1468-5965.00362>
- Fitzgerald, R., Graham, A, Smith, A. & Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition: exploring the promise of dialogue. I B. Percy-Smith & N. Thomas (Red.), *A handbook of children and young people's participation* (s. 293-305). London: Routledge.
- Fjørtoft, K. (2009). Nancy Frasers kritikk av Axel Honneths anerkjennelsesteori. *Agora, (4)*, 61-77). Hentet 24. juli 2019 fra https://www.idunn.no/file/ci/59687655/Nancy_Frasers_kritikk_av_Axel_Honneths_ankjennelsesteori.pdf
- FNs komité for barns rettigheter [Committee on the Rights of the Child (CRC)]. 2018. Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Norway (CRC/C/NOR/CO/5-6). Geneva: United Nations. Hentet 5. desember 2019 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/87e11af6044b4c45923d2830d2d6b144/concluding-observations-crc_c_nor_co_5-6_31367_e.pdf
- Follesø, R. (2010). Ungdom, risiko og anerkjennelse. Hvordan støtte vilje til endring? *Tidsskrift for ungdomsforskning, 10*(1), 73-87. Hentet 06. juli

2020 fra

<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1048>

- Fraser, N. (2003). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation, i N. Fraser & A. Honneth (Red.), *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange* (s. 7-109). London: Verso.
- Fraser, N. (2007). Re-framing justice in a globalizing world. I T. Lovell (Red.), *(Mis)recognition, social inequality and social justice* (s. 17-35). Oxon: Routledge.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode* (s. 256-272). Oslo: Cappelen.
- Fylling, I. (2000). *Kjønnsforskjeller i spesialundervisning: Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov* (NF rapport 6/2000). Bodø: Nordlands forskning.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. utg.). Århus: Academica.
- Gamst, K. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler: å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget
- Garrels, V. (2018, 25. januar). 'Jeg fikk utfordret meg selv!' – Elevsentrert læring for elever med utviklingshemming. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/jeg-fikk-utfordret-meg-selv--elevsentrert-laring-for-elever-med-utviklingshemming/>
- Gersch, I. S., Moyse, S., Nolan, A. & Pratt, G. (1996). Listening to Children in Educational Contexts. I R. Davie., G. Upton & V. Varma (Red.), *The Voice Of The Child: A Handbook For Professionals* (s. 27-48). London: Falmer Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goepel, J. (2009). Constructing the Individual Education Plan: confusion or collaboration? *Support for Learning*, 24(3), 126-132. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01412.x>
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117. Hentet 09. august 2020 fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794819.pdf>
- Green, K., Tønnessen, F. E., Tambs, K., Thoresen, M. & Bjertness, E. (2009). Dyslexia: Group Screening among 15-16-Year-Olds in Oslo, Norway.

- Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 217-227.
<https://doi.org/10.1080/00313830902917246>
- Greig, A. & Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. London: SAGE.
- Griffin, M. M. (2011). Promoting IEP Participation: Effects of Interventions, Considerations for CLD Students. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 153-164. <https://doi.org/10.1177/0885728811410561>
- Grøgaard, J.B., Hatlevik, I. og Markussen, E. (2004). Eleven i fokus? En brukerundersøkelse etter enkeltvedtak. (NIFU/STEP Rapport 9/2004). Hentet 16. desember 2019 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/brukerundersokelse_spesundervisningen_nifu_step.pdf
- Grunnloven. (1814). Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Gundersen, D. (2018). Dialekt. I *Store norske leksikon*. Hentet 19. desember 2019 fra <https://snl.no/dialekt>
- Habermas, J. (1998). *On the Pragmatics of Communication*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Haugen, R. (2010). Lærevansker – historikk og begrepsdefinisjoner. I E. S. Falkenberg m.fl. (Red.), *Barn og unges læringsmiljø: 4 : Med vekt på lærevansker* (s. 16-39). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hegel, G. W. F. (2007). *Åndens fenomenologi*. Oslo: Bokklubben.
- Heslep, R. D. (2001). Habermas on Communication in Teaching. *Educational Theory*, 51(2), 191-207. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2001.00191.x>
- Honneth, A. (2002). Grounding Recognition: A Rejoinder to Critical Questions. *Inquiry*, 45(4), 499-519. <https://doi.org/10.1080/002017402320947577>
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkjennelse*. København. Hans Reitzel Forlag.
- Honneth, A. (2004). Recognition and respect. *Acta Sociologica*, 47(4), 351-364
Hentet fra https://www.jstor.org/stable/4195049?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Humerfelt, K. (2012). *Brukermedvirkning i arbeid med individuell plan – anerkjennelse og krenkelse* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/267885/564873_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Imber, M. (2008). Pervasive Myths in Teacher Beliefs about Education Law. *Action in Teacher Education*, 30(2), 88-97.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2008.10463495>
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2014). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 217-240). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Jeziarska, K. (2019). With Habermas against Habermas. Deliberation without Consensus. *Journal of Public Deliberation*, 15(1).
<http://doi.org/10.16997/jdd.326>
- Johannessen, L. E. F, Rafoss, T. W, & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kidd, P. S., & Parshall, M. B. (2000). Getting the Focus and the Group: Enhancing Analytical Rigor in Focus Group Research. *Qualitative Health Research*, 10(3), 293-308. <https://doi.org/10.1177/104973200129118453>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1989). *Opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. (Meld. St. 1989 – 1990)). Hentet 8. januar 2020 fra https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=6&wid=aI&psid=DIVL1362&pgid=aI_0825
- Krueger, R. & Casey, M. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kulynych, J. (2001). No Playing in the Public Sphere: Democratic Theory and the Exclusion of Children. *Social Theory and Practice*, 27(2), 231-264.
<https://doi.org/10.5840/soctheorpract200127211>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6. (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2. utg.). Los Angeles, Calif: Sage Publications
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Köhler-Olsen, J. (2019). Rettigheter + skole = sant. I E. Kipperberg, J. Köhler-Olsen & E. Pedersen (Red.), *Barnekonvensjonen i praksis: Fra barnets behov til barnets rettigheter* (s. 201-221). Bergen: Fagbokforlaget.

- Liamputtong, P. (2007). *Researching the Vulnerable. A guide to sensitive research methods*. California: Sage
- Littleton, M. (2008). Teachers' Knowledge of Education Law. *Action in Teacher Education*, 30(2), 71-78. <https://doi.org/10.1080/01626620.2008.10463493>
- Lovitt, T. C., Cushing, S. S. & Stump, C. S. (1994). High School Students Rate Their IEPs. *Intervention in School and Clinic*, 30(1), 34-37. <https://doi.org/10.1177/105345129403000106>
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus.
- Lysaker, O. (2007). Mening og rettferdighet: Kritisk teoris opprinnelige innsikt. I O. Lysaker & G. Aakvaag, G. (Red.), *Habermas: Kritiske lesninger* (s. 181-203). Oslo: Pax.
- Malt, U. (2018, 20. september). Grounded theory. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/grounded_theory
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B., & Smedsrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...» En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019 (NIFU rapport 12/2019). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/nifurapport2019-12.pdf>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research* (6. utg.). Sage: Thousand Oaks, Calif.
- Martin, J. E, Greene, B. & Borland, B. (2004). Secondary Students' Involvement in Their IEP Meetings: Administrators' Perceptions. *Career Development for Exceptional Individuals*, 27(2), 177-188. <https://doi.org/10.1177/088572880402700204>
- Mason, J. (2004). Semistructured interview. I M. Lewis-Beck, A. Bryman & T. F. Liao (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods: Volume 1*. (s. 1021-1022). Hentet 16. august 2019 fra <https://methods.sagepub.com/reference/the-sage-encyclopedia-of-social-science-research-methods/n909.xml>
- Mason, C., Field, S. & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of Self-Determination Activities and Student Participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70(4), 441-451. <https://doi.org/10.1177/001440290407000404>
- Mason, C. Y., Mogahee-Kovac, M., Johnson, L., & Stillerman, S. (2002). Implementing Student-Led IEPs: Student Participation and Student and Teacher Reactions. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(2), 171-192. <https://doi.org/10.1177/088572880202500206>

- Mckay, J. (2014). Young people's voices: Disciplining young people's participation in decision-making in special educational needs. *Journal of Education Policy*, 29(6), 760-773.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2014.883649>
- Menlove, R.R., Hudson, P. J. & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams: Increasing general education teacher participation in the IEP development process. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33.
<https://doi.org/10.1177/004005990103300504>
- Morgan, D. L. (2001). Focus Group Interviewing. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of interview research. context & method* (s. 141-159). Calif: Sage Publications.
- Morgan, D. L. (2012). Focus Groups and Social Interaction. I J. F. Gubrium., J. A. Holstein., A. B. Marvasti. & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft* (2. utg.). (s. 161-175). Thousand Oaks: SAGE.
- Murphy, M. & Fleming, T. (2010). Communication, Deliberation, Reason: An Introduction to Habermas. I M. Murphy & T. Fleming (Red.), *Habermas, critical theory and education* (Vol. 22, Routledge international studies in the philosophy of education) (s. 3-16). New York: Routledge.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2017). Rett og galt i utdanning: Utfordringer og dilemmaer for skoleledere. *Bedre Skole*, 29(2), 62-66. Hentet 06. august 2019 fra
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202017.pdf>
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 138-158). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet 10. desember 2019 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordrum, J. C. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K-A B. Næss & R. Tangen (Red.),

- Spesialpedagogikk* (6. utg.). (s. 91-106). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2007: 6. (2007). *Formål for framtida Formål for barnehagen og opplæringen*. Hentet 30. april 2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8d208e2fb15c4b01ab344eb29c8c1be3/no/pdfs/nou200720070006000dddpdfs.pdf>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet 10. desember 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet 19. desember 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>
- O'Connor, E. A., Yasik, A. E. & Horner, S. L. (2016). Teachers' Knowledge of Special Education Laws: What Do They Know? *Insights into Learning Disabilities*, 13(1), 7-18. Hentet 17. oktober 2019 fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103671.pdf>
- Petherbridge, D. (2011). Introduction: Axel Honneth's Project of Critical Theory. I D. Petherbridge, *Axel Honneth: Critical Essays. With a Reply by Axel Honneth* (s. 1-30). Boston: Brill.
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(4), 3-18. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33193666/kvalitativ_forskning_pa_praksis_fra_opprinnelse_til_forskerfokus.pdf
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Pounds, L. & Cueva, J. (2019). Student Involvement In IEPs. *Georgia Educational Researcher*, 16(1), 23-47. Hentet fra <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=gerjournal>
- Powers, L. E., Turner, A., Westwood, D., Matuszewski, J., Wilson, R., Phillips, A. (2001). Take charge for the Future: A controlled field-test of a model to

- promote student involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24, 89-104.
<https://doi.org/10.1177/088572880102400107>
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Rasmussen, K., Warming, H. & Kampmann, J. (2017). Indledning. I J. Kampmann., K. Rasmussen, & H. Warming (Red.), *Interview med børn* (s. 7-15). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schimmel, D. & Militello, M. (2007). Legal literacy for teachers: A neglected responsibility. *Harvard Educational Review*, 77(3), 257-284. Hentet 11. oktober 2019 fra <https://doi.org/10.17763/haer.77.3.842n787555138746>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Statped. (2018, 9. oktober). Om matematikkvansker. Hentet fra <https://www.statped.no/matematikkvansker/om-matematikkvansker/>
- Tangen, R. (2019). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, K-A B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). (s. 680-701). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Teigen, K. H. (2020, 6. april). Erfaring. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/erfaring>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Theie, S. (2017). Elev-lærer-samtaler som læringsarenaer. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 115-134). Oslo: Universitetsforlaget
- Thomas, N. (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood*, 19(4), 453-466.
<https://doi.org/10.1177/0907568211434604>
- Trainor, A. A. (2010). Adolescents with disabilities transition to adulthood: Implications for a diverse and multicultural population. *The Prevention Researcher*, 17(2), 12-16. Hentet fra

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=105185044&site=ehost-live>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 16. juli 2018 fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_f_or_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 07. august 2020 fra

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Kultur for læring* (Meld. St. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Universitetet i Agder. (2014) *Utfyllende regler for ph.d.-program ved Fakultet for Humaniora og Pedagogikk*. Hentet 16. desember 2019 fra

<https://www.uia.no/forskning/forskerutdanning-ved-uia/forskrifter-om-doktorgradene-ved-uia/utfyllende-regler-for-ph.d.-program-ved-fakultet-for-humaniora-og-pedagogikk>

Wheeler, J. (2003). *Preservice teachers' perceived knowledge of school law: A study of university seniors enrolled in accredited undergraduate teacher preparation programs in Louisiana* (Doktoravhandling). University of Louisiana, Louisiana.

Wright, R. & Powell, M. (2006). Investigative Interviewers' Perceptions of Their Difficulty in Adhering to Open-Ended Questions with Child Witnesses. *International Journal of Police Science & Management*, 8(4), 316-325.

<https://doi.org/10.1350/ijps.2006.8.4.316>

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Student Participation in Dialogue in Individual Subject Curriculum Meetings: Students' and Parents' Perceptions

Vedlegg 2: Pupils with Special Educational Needs: Experiencing Recognition in Individual Subject Curriculum Meetings

Vedlegg 3: Strategisk kommunikasjon i møter om individuell opplæringsplan

Vedlegg 4: Oversikt over informantene i delstudie 1 og 2

Vedlegg 5: NSD

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til enhetsledere ved pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten)

Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

Vedlegg 8: Informasjonsskriv til elever

Vedlegg 9: Informasjonsskriv til rektorer

Vedlegg 10: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til kontaktlærere

Vedlegg 11: Intervjuguide elever

Vedlegg 12: Intervjuguide foresatte

Vedlegg 13: Intervjuguide fokusgruppeintervjuer

Student participation in dialogue in individual subject curriculum meetings: students' and parents' perceptions

Janaina Hartveit Lie 

Department of Education, University of Agder, Kristiansand, Norway

ABSTRACT

While there has been considerable research on students with special educational needs and their parents' participation at individual subject curriculum (ISC) meetings at school, less attention has been paid to their perception of the dialogue between students and professionals. The aim of this study has been to investigate whether the dialogue taking place in ISC meetings is deliberative. The data for this study are based on individual, semi-structured interviews with 12 Norwegian lower secondary school students with specific learning difficulties, and 10 parents. Findings show that the professionals' use of technical jargon made it challenging for students to share their views in the dialogue, as they did not understand everything being said. Moreover, findings show that professionals only exceptionally asked to know the students' views. The study shows that the levels of student agency is poor and needs to be addressed.

ARTICLE HISTORY

Received 25 February 2019
Accepted 26 March 2020

KEYWORDS

Participation; inclusion;
special educational needs;
dialogue

Introduction

In Norway, inclusion constitutes a basic principle underpinning the Government's education policy (Ministry of Education and Research 2016–2017). The overarching principle is that students must be given equal opportunities to progress in their work with the academic subjects, irrespectively of gender, social, cultural or linguistic background (Dale 2008, 82). An important aspect of inclusion in schools is that all students, including those receiving special education, should participate in the planning, implementation, and assessment of the teaching they receive (Ministry of Education and Research 2006). In ten-year compulsory education almost 49,000 students receive special education, which corresponds to 7.7% of student population (Ministry of Education and Research 2019a). Students who have been unable, or are unable, to achieve satisfactory learning outcomes from regular teaching, have the right to receive special education (Education Act, Section 5-1). The concept of students with special educational needs (SEN) is increasingly used to describe children who vary in their ability to read, write, and calculate (Ogden 2014). In recent years one has seen a

CONTACT Janaina Hartveit Lie  janaina.h.lie@uia.no  Department of Education, University of Agder, Gimlemoen 25 E, 4604, Kristiansand, Norway

© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

steady increase in the proportion of students receiving special education in ordinary classes (Ministry of Education and Research 2019b).

Students with a right of special education also have a right to get an individual subject curriculum (ISC) (Education Act, Section 5-5). An ISC is an important part of planning the teaching for students receiving special education as it outlines the goals and content and how the teaching will be implemented. Accordingly, it is important to include each student in the dialogue that can lead to decisions about his or her ISC. One platform where this dialogue takes place is ISC meetings, where professionals, the student's parents, and the student meet to discuss aspects of the ISC not yet having been decided upon. The term 'professionals' refers to employees at the school with education and/or special education qualifications who participate in ISC meetings (e.g. teachers and special educators).

Research on attendance in ISC meetings shows that students in the 15–19 age bracket attend meetings as frequently as their parents (Wagner et al. 2012), and that principals, special education directors, and special educators encourage students to take an active part in meetings (Martin et al. 2004). However, research shows that students and parents have a passive role in the meetings (Bray and Russell 2016), and they describe their participation as frustrating and stressful because their own perspectives are dismissed (Zeitlin and Curcic 2014). A report published by the Ombudsman for Children (2017), indicates that students with SEN only rarely take part in decisions on how the special education is to be carried out. It is important to obtain knowledge on whether students and parents feel that professionals include students in the dialogue at ISC meetings, because research has shown that students who are included are more motivated for achieving their learning goals (Barnard-Brak and Lechtenberger 2010).

The aim of this study has been to obtain knowledge on whether the dialogue that takes place in ISC meetings between students, their parents, and professionals is deliberative. The focus on deliberation is anchored in the fact that the curriculum in Norwegian schools aims at promoting democracy (Education Act, Section 1-1) by giving students values, attitudes and skills that contribute to their becoming active citizens in society (Stray 2011). By taking part in deliberation through dialogue, students learn to distance themselves from the passive adoption of correct opinions and behaviour (Solhaug 2006). The article continues with a brief presentation of the study's theoretical framework, which is based on Habermas (1996) definition of processes of deliberation.

Theoretical framework

Habermas (1996, 305) 'processes of deliberation' are characterised by each individual participant having an equal right and opportunity to be heard, to introduce topics, to make their own proposals, and to criticise proposals made by others. Habermas (1996) understanding is not based on dialogue between professionals (in this case, school employees with education and/or special education qualifications), and non-professionals (in this case, students and their parents), but rather a 'deliberative democracy', characterised by reaching decisions through a political consensus after citizens have expressed their own viewpoints, arguments and opinions (Englund 2010). However, this has not proved to be an obstacle to the theory's earlier application in the study of professional conversations

(cf. Tveit 2014; Tveit and Walseth 2012). The conversations that arise in ISC meetings where both professionals and non-professionals (in this case, students and their parents) are present, exemplify a professional conversation. This theory was preferred because it creates an understanding of the experiences of students and their parents relating to the dialogue that arose in the ISC meetings.

Methodology

The present study is based on an interview study consisting of 12 interviews with students with SEN and 10 interviews with their parents. Each interview was conducted separately. The interviews were semi-structured, with data in the present study being based on open-ended questions about how informants perceived the dialogue that took place at the ISC meetings. The empirical data referred to in this article are based on audiotaped and transcribed material. The study was reported to the Norwegian Centre for Research Data on 26 April 2017 and was carried out in accordance with the Norwegian National Research Ethics Committees' (NESH 2016) guidelines for handling personal data.

Participants

Purposeful sampling (Patton 2002) was used to select information-rich cases to illuminate the phenomenon in question: the views of students and their parents on the conversations taking place in ISC meetings. The sampling criteria for each student were as follows: (1) that they were 15 years of age and enrolled in year 10 (2) they identified with a specific learning difficulty, (3) they were receiving special education in primary school (not a 'special school'), (4) they had attended ISC meetings and were following an ISC, and (5) Norwegian was their first language. The participants in the study are residents in three medium-sized municipalities in Norway, and have varied experience of participating in ISC meetings. While some were present at one, and in some cases two meetings, others were present at parts of a meeting.

The sampling criteria for parents were that they had participated in minimum one ISC meeting, and that they had a child who met the above criteria. All students, with the exception of two, had a parent who was an informant in the study. The parents gave their own consent to being included as participants in the study. The educational psychological service was asked to distribute an information sheet to potential participants, in order that they could determine whether they wished to participate, and an age-appropriate information sheet was provided for students, to help them evaluate whether they wished to participate. Families wishing to participate consented through signing a form of consent. To protect participant privacy and confidentiality, pseudonyms have been used in the reporting of all findings.

Analytical approach

The first stage of the analysis consisted of a review of interview data, where the researcher generated codes describing the content of statements. Examples of codes include needs, contributions, and desires. The second stage involved constructing thematic categories

where codes relating to the same theme were classified in the same category. The category containing the highest number of codes is dialogue, which for this reason was preferred in the continued analysis. The third stage consisted of selecting a theoretical approach that could elucidate interview data concerning dialogue. Habermas (1996) discussion of communication explained as a ‘processes of deliberation’ was preferred, as it reveals the variety in informants’ descriptions. The fourth stage involved the creation of analytical categories with basis in Habermas’ description. The following categories were established: (1) ‘Participants as equals’, (2) ‘Chances to enter and take part’, (3) ‘No use of coercion’, (4) ‘Opportunity to introduce topics, make contributions, suggest and criticise proposals (abbreviated to ‘opportunities to take initiative and criticise’), (5) ‘Mutual understanding’, (6) ‘Open to changing one’s mind’, and (7) ‘Validity claims’. The fifth stage consisted of collating sequences of text in the data material that fell under each of the seven thematic categories mentioned above, and to select categories that would form the basis of the investigation and subsequent discussion of findings. After identifying the sequences, they were copied into a customised form containing the informants’ fictitious names, the names of categories, statements linked to each category, and the number of statements. Of a total of seven categories, the following three were preferred: ‘Chances to enter and take part’, ‘Participants as equals’, and ‘Opportunities to take initiative and criticise’. These categories were preferred as they contained statements from students and parents of the same home, making it possible to compare their experiences. Moreover, the categories were picked because they illuminate experiences with dialogue, which rarely has been explored in previous studies.

Findings

Students’ chances to enter and take part

The students described their opportunities to speak during the dialogue taking place in the ISC meeting. Maria, a student with reading and writing difficulties, had this to say about her own opportunities to participate:

Even though there was a lot I would have liked to say, I quickly realised that I might as well forget about it. It was almost as though the others were competing to say as much as possible in the least amount of time. It then became really difficult to keep up with what was being said, and even more difficult to get a word in. So I chose to remain quiet and let the teachers do the talking.

This reveals that the student’s assessment of the dialogue had a negative impact on her willingness to participate. Seeing that she perceived that the others were ‘competing to say as much as possible in the least amount of time, it was difficult for her to understand what was being said, which made it “even more difficult to get a word in”’. On the other hand, Jon, a student with reading and writing difficulties, perceived that he had good opportunities to participate:

The teachers were really good at letting me get a word in. They made sure that I got

time to think and enough time to answer questions. Often, they speak so quickly that it's difficult for me to catch everything that's said. But they didn't do that this time. I think they adjusted the way they speak to me, in a way that made it possible for me to talk with them.

In this instance, the student points out that the professionals' adapted their language to his communicative skills by giving him 'enough time to answer questions'.

Another aspect that was highlighted by the students relates to their comprehension of words and phrases used by the professionals. Emma, a student with reading, writing and numeracy difficulties, had the following to say in that regard:

I remember how hard I had to work to understand anything at all during the meeting. It was because my teachers used words that were completely unfamiliar to me, and which they actually didn't explain to me. Looking back, I remember that I didn't say all that much. How could I when I didn't understand what they were talking about?

From this, we see that the student not saying 'all that much' is a consequence of the professionals using terms in their dialogue that were not explained to her.

Moreover, the findings indicate that a prerequisite for student participation was that they were given information about the professionals' expectations concerning their roles in the ISC meeting. Vidar, a student with reading and writing difficulties had the following to say:

It was really difficult to take part in what the others were talking about. I remember sitting there, being afraid of doing anything wrong. If only the teacher had told me what he expected of me, everything would have been so much easier for me. Because I didn't know anything at all, I just sat there waiting for them to talk to me.

The above excerpt reveals that a lack of clarification regarding the professionals' expectations relating to the student's role in the meeting limited his opportunity to participate in it.

The parents emphasised the moderator's attempts to include the student in the dialogue. The term 'moderator' here refers to the professionals chairing the ISC meetings. Esther, Vidar's mother, said the following about the moderator's attempts to include her son in the dialogue:

Vidar's tutor, who also chaired the meeting, really made an effort to get him involved in the conversation. It wasn't like he was bombarding him with questions, but rather that he invited Vidar to share his thoughts with the rest of us. I know that it worked, even though Vidar didn't say all that much.

We see from this excerpt that the moderator's choice not to 'bombard' the student with lots of questions, instead encouraging him to share his thoughts, helped her son to take part in the dialogue, according to his mother.

Students as equal participants in ISC meetings

A regards the students' accounts of their own contribution in the ISC meetings, the frequency by which the professionals addressed them and their parents was highlighted. The findings indicate that the professionals more frequently addressed questions to the students' parents rather than addressing the students. The students' perceptions were divided as to whether this was a problem. William, a student with reading, writing and numeracy difficulties, expressed it as follows:

I mean, I noticed that the teachers who were there with us mostly spoke to my mom and dad. But that didn't matter to me. Of course, they spoke to me too, but not as much. The most important thing was that they [the teachers] got all the info they needed. Whether that info came from my mom and dad or myself wasn't important. At any rate, I felt I was treated with the same amount of respect as the others.

This clearly shows that the student noticed that the professionals tended to address questions to his parents instead of him. The statement 'At any rate, I felt I was treated with the same amount of respect as the others' suggests that this did not have a negative impact on the student's assessment of himself as an equal participant. As to the students who voiced dissatisfaction since they perceived professionals addressed more questions to their parents, this sentiment was based on a belief that they could have responded just as well to the questions as their parents. Pelle, a student with reading, writing and numeracy difficulties, had the following to say in that regard:

I remember how the tutor hardly spoke to me, but only to my parents. The worst part was how she often asked questions that I could easily have answered myself. It gave me the impression that my views weren't as important.

The above excerpt reveals that the student had information that he wanted to share. The fact that he did not always get the opportunity to do so made him feel that his 'views weren't as important' as the rest of the interlocutors.

When it comes to the parents, the findings show they too felt that the professionals addressed them more often. Those who described this as unproblematic argued they had a greater understanding of their child's strengths and challenges at home and in school than the students, and that is why the professionals addressed them more frequently. Kathinka, Camilla's mother, believed otherwise:

I reacted strongly to the fact that the teachers spoke so little to Camilla. It made no sense. After all, she was the only person in the meeting who really ought to have been given the chance to speak, especially since she would be the one receiving the special education.

As this excerpt goes to shows, the parent found it problematic that the professionals spoke 'so little' to her daughter, as she felt that the recipient of the special education 'really ought to have been given the chance to speak'.

The parents also commented on whether the professionals appreciated students' contributions to the meetings. Their descriptions suggest that the appreciation of student contributions varied to a great extent. Esther, Vidar's mother, noted the following:

He [the moderator] did a very good job. He started by telling Vidar what the agenda of the meeting was and why it was particularly important for him to find out which options Vidar was for and which he was against. It was great to encounter a teacher who was genuinely interested in Vidar's views.

The above excerpt shows that the moderator stating it was 'particularly important' to hear from the student, probably convinced the parent that the professional saw the student's contribution to the meeting of being of equal value to that of the other participants. However, the findings also indicate that some parents felt the professionals did not attach the same amount of importance to the students' contributions, a sentiment very clearly described by Johann, Emma's father:

We felt that the most important thing for the special educator who was responsible for the ISC was to talk to us, the adults. She didn't seem to be concerned with Emma's [his daughter's] opinions. Maybe she had already spoken so much with her colleagues about how Emma was doing in her subjects that she felt that she didn't need to hear from Emma herself.

This excerpt demonstrates that the parent felt the professional showed little interest in obtaining his daughter's perspective, claiming the professional 'didn't seem to be concerned with Emma's opinions'.

Students' opportunities to take initiative and criticise

The findings show that students to a varying degree were given the opportunity to take the initiative by introducing topics they wished to discuss at the meetings. This happened most often at the start of the meetings, exemplified here by Kathinka's daughter Camilla, who said:

There was so much I wanted to discuss, such as how much homework I was being assigned and how often I had to take tests. But instead they wanted to talk about who should be given the task of helping me in class, what kind of books I should be assigned and things like that. Only once did he [the tutor] ask if there was anything I needed to talk about. That was at the start of the meeting. It was the only opportunity I got.

As the above excerpt goes to show the student's opportunities to introduce topics were limited to the start of the meeting, when the professional asked whether there was anything she 'needed to talk about'. However, the fact that she noted that 'It was the only opportunity I got', suggests she wanted to influence the ISC meetings to a greater extent than she was allowed. Additionally, the findings indicate that students were given fewer opportunities to introduce topics in the dialogue than their parents. Ragnhild, Maria's mother, said the following on this point:

Over the course of the meeting, it became clear to me that they were probably

primarily interested in what I wanted us to discuss. I was asked no less than three times whether there was anything that I, as a mother, wanted to discuss about my daughter. Maria was only asked once.

The fact that the professionals gave the student only one opportunity to introduce topics while the parent was given three, was probably why she was left feeling that the professionals were 'primarily interested' in what she wanted to discuss.

The findings also show that when encouraged by the professionals, students took the initiative to propose changes they felt could improve the teaching. For example, two of the students with dyslexia suggested that the professionals could provide more information verbally in class rather than writing it on the board. While the students focused on the concrete proposals they presented, the parents highlighted the professionals' efforts to give students the opportunity to present such proposals. Svein, Pelle's father, described his own experience as follows:

I'm so pleased with the way the educators tried to figure out what he wanted. After we discussed various aspects of his school day and what could be improved, the tutor [moderator] asked what he [Pelle] wanted. Specifically, he asked good, open questions that created opportunities for Pelle to also chip in with his own proposals.

The excerpt reveals that by asking 'good, open questions', the moderator prompted him to make proposals of his own. Even so, other parents commented that the professionals did not create conditions that were conducive to the students making proposals, as they felt that the professionals were more concerned with presenting their own proposals.

When it comes to student opportunities to criticise the proposals, the findings show that both students and parents felt the professionals were able to criticise the students' proposals, but that they were only to a small degree open to receiving criticism from students about their own proposals. Alex, a student with reading and writing difficulties, described his own experience as follows:

For me, it was pretty lame that she [the tutor] was free to criticise my proposals, but when I occasionally tried to explain why I disagreed with what she had to say, I was told we'd have to discuss that at another time. Which never happened.

This excerpt shows that the student wanted to criticise the professional's proposal, but that he was not given the opportunity to do so. A similar sentiment was echoed by Pernille, Alex' mother, who noted the following:

I saw that Alex only rarely got the chance to say what he thought about the proposals suggested by that particular tutor. To me, it seemed like it was more important for the teachers to find out whether I agreed with what they were saying than to find out what Alex thought about what was being said.

This reveals not only that the student was given limited opportunities to comment on the professionals' proposals, but also that the professionals seemingly were more interested in what Alex' mother thought about their proposals rather than Alex' opinions.

Discussion and final comments

The aim of the present study has been to obtain knowledge about whether the dialogue taking place in ISC meetings between students, their parents, and professionals is deliberative.

With respect to students' opportunities for taking part in the dialogue, the findings show that their evaluation of the dialogue they observed during the ISC meeting influenced their own opportunities to participate. Students who witnessed a dialogue characterised by professionals talking quickly found it difficult to participate. The fact that the professionals made it difficult for students to participate in the dialogue could arguably be interpreted as a violation of Article 12 of the UNCRC (1989), which establishes the right of the child to express his or her views and to have those views respected and properly taken into consideration. The problem is that the professionals were unable to create 'an environment that enables the child to exercise her or his right to be heard' (CRC 2009, 7).

One potential consequence of this is that students' views are only discussed to a small degree in ISC meetings, because students find it challenging to be involved in the discussion. Bearing this in mind, a typical characteristic of what Englund (2003, 67) refers to as 'a deliberative dialogue', is that differing perceptions can be challenged in such a dialogue. Taking this a step further, it is unfortunate that students find it difficult to take part in an evaluative dialogue with the professionals. The fact that some students found it difficult to participate in the dialogue because of the professionals' use of unfamiliar terms and expressions, also indicates a violation of Article 12 of the UNCRC (1989). As Test et al. (2004) point out, speaking in terms that are comprehensible helps to increase students' participation in ISC meetings. Correspondingly, speaking in terms the students find incomprehensible is likely to reduce their participation, which the present study findings confirm. Overall, this shows that students' assessment of the professionals' dialogue influences what Habermas (1996, 305) refers to as 'taking part' in the dialogue.

On the other hand, some students and parents noted that the professionals attempted to include students in the dialogue, albeit with mixed results. This is consistent with previous findings from a quantitative web based survey in which principals, special education directors, and special educators reported that they encourage students to actively participate in ISC meetings (Martin et al. 2004). Findings of the present study reveal that the informants felt that some professionals attempted to include them in the dialogue by asking them questions. These professionals wanted to give the students what Habermas (1996, 305) refers to as an 'opportunity to take part'. This is further supported by research which shows that aiming questions directly at students during ISC meetings increases their participation (Test et al. 2004). Nonetheless, some of the informants noted that the professionals' efforts to include them were minimal at best. The fact that some of the students also feel that they were only marginally included in the dialogue, is further supported by the findings of another qualitative study of ISC meetings (Bray and Russell 2016), which showed that students had a passive role in meetings.

Another finding was that students expected to be informed about the professionals' expectations regarding their participation, without this expectation being fulfilled. In these cases, the findings show a negative effect on the students' opportunities to take part in the dialogue. As demonstrated by Vidar's account, his need for information

about his own role was not met, so he adopted a passive role during the meeting. This is consistent with earlier research, which shows that students do not receive sufficient information about their participation in ISC meetings (e.g. Martin, Marshall, and Sale 2004; Thoma, Rogan, and Baker 2001). One consequence is that students fail to understand both what is being discussed and the terms being used (e.g. Martin, Marshall, and Sale 2004). Our findings here suggest that when students did not receive information about the professionals' expectations for them, they were likely to adopt a more passive role during the meeting. Habermas (1996, 305) argues that a key characteristic of 'processes of deliberation' is that 'all of those who are possibly affected by the decisions have equal chances to enter and take part.' Bearing this in mind, there is all the more reason for concern, as a lack of information makes it more challenging for the students, who will be the recipients of the special education discussed at the meeting, to take sufficient part in the dialogue.

The findings indicate that the professionals to a varying degree considered students as equal participants in ISC meetings. Students and parents noted that the professionals would more frequently address the students' parents rather than the students, even when asking for insights into the students' school life. This is consistent with the study conducted by Martin, Marshall, and Sale (2004, 286), which found that the professionals 'directed most of their comments to the parents.' The fact that the findings of the current study are consistent with the 2004 study may indicate that professionals view students' parents as 'more equal' participants than the students. One possible reason for this may be that the professionals regard the parents as a more important source of information about students' experiences, perhaps even more important than the students proper. The parents also found that the professionals were more focused on obtaining their views than the views of students'. This agrees with a study in which 51 parents of children receiving special teaching were asked if they felt that professionals 'treated them as equal partners in IEP meetings' (Fish 2008, 11), the US equivalent of Norwegian ISC meetings. The findings revealed that 96% felt that they were indeed treated as equal partners. If professionals more frequently turn the discussion towards the students' parents, students might have fewer opportunities to participate in the dialogue. This, in turn, would be problematic, as one of Habermas (1996, 305) key requirements for deliberative meetings is that the participants have 'equal chances to enter'.

Another reason why professionals possibly ascribe more importance to parent contribution than student contribution, may be that they have concluded that parents are a more reliable source of information, on basis of a consideration of the individual student's learning difficulties, communicative skills, etc. Article 12 of the UNCRC (1989) states that when assessing how much importance to attach to the child's (in this case, the student's) views, the professionals may take their age and level of maturity into consideration. However, the article does not support the notion that the professionals may use such factors as an argument for effectively reducing the students' opportunities for taking part in the dialogue determining their special education by focusing on the parents instead. This is further supported by Nordmann (2001), who notes that students with disabilities have a moral right to voice their opinion on their education. Even though Habermas (1996) does not use the term 'rights' when discussing who should participate in 'processes of deliberation', he points out that the participants are the ones who are affected by the decisions that are reached. It is indisputable that decisions concerning the contents of special education

programmes affect students. The importance of bringing to light the views of students who are affected by decisions, is mentioned by Messiou and Hope (2015), who maintain that involving students in issues concerning their own learning may result in professional and new perspectives.

As Camilla's comments point out, the students were not satisfied with the opportunities given to introduce topics. The findings from the present study show they were given fewer opportunities compared with their parents to introduce topics at meetings. One possible consequence is that parents will speak more often than students at meetings. The fact that parents speak more than students at ISC meetings was confirmed in a study focusing on who does the talking and how much (Martin et al. 2006), which shows that the students' family spoke 15% of the time, while students only spoke 3% of the time. The findings of the present study indicate that as a result of professionals giving students and parents opportunities to introduce topics at the meeting, the dialogue was deliberative. However, a key component of Habermas (1996) 'processes of deliberation' is that participants are given the opportunity to contribute. The fact that students and parents did not have equal opportunities for contributing indicates that the dialogue was not deliberative, as Habermas (1996, 305) specifies that each participant should have 'equal opportunity ... to introduce topics.'

The findings show that when encouraged by the professionals, students took the initiative both by introducing topics they wanted to discuss in the ISC meetings and by suggesting changes to the teaching. There were only a few instances where the informants from each group noted that the students were not allowed to make their own proposals. The fact that the students contributed to the dialogue in the form of proposed changes is consistent with previous findings from Wagner et al. (2012, 151), where around half of the students in the 11–19 age bracket present in ISC meetings 'were reported to have provided 'some input' regardless of age.' The findings showing that students made proposals for changes relating to the classroom instruction would indicate that the dialogue was deliberative, as Habermas (1996) points out that deliberation is characterised by each participant making their own proposals.

With respect to the students' opportunities to criticise proposals suggested by others, both students and their parents felt they were given few opportunities to criticise the professionals' proposals. Conversely, they felt that the professionals often criticised their proposals. A potential reason why students seemingly had fewer opportunities for criticising proposals might be that the professionals 'may perceive that their authority will be undermined when students are able to voice their opinions and views' (Byrnes and Rickards 2011, 26). Seen in light of the present study, this could mean that the professionals feared their authority would be undermined by giving students the opportunity to comment negatively on proposals based on their professional opinion. Another possible reason could be that the professionals had already reached a final decision on the contents of the student's ISC prior to the meeting, therefore seeking to avoid engaging in a discussion, fearing they might have to revise their initial decision. Such an interpretation is supported by earlier research (Asp-Onsjö 2006, 218) which found that professionals only communicate with students and parents once important decisions have already been made. A third reason may be that the professionals feared the ISC meeting would be less productive if students were given the opportunity to criticise their proposals. However, research shows that a precondition for the ISC process to be productive is, as

Rodger (1995, 235) states, that ‘attention must be given to the key participants – the student, the parents and the team members ...’ If the above idea were to be applied to the present study, the fact that the interlocutors criticised each other’s proposals – even if they were not all given equal opportunities to do so – would indicate that the dialogue was deliberative.

The findings indicating that the dialogue was *not* deliberative are that the professionals (1) used a language that students did not understand, (2) addressed parents more often than the students and (3) gave the students few opportunities for criticising their proposals. Findings in the opposite direction are that the professionals (1) attempted to include students both by encouraging them to introduce topics for the dialogue and to present their own proposals and (2) emphasised that the students were equal participants by expressing they were interested in their views. The conclusion of the study is that dialogue in ISC meetings alternates between being deliberative and non-deliberative.

The study has some limitations that should be acknowledged. One limitation is that the researcher was not present during the ISC meetings described by the students and their parents. Consequently, the researcher was unable to verify the participants’ descriptions of events and discussions that transpired in the meetings. A second limitation is that contents may have gone lost in the translation from Norwegian into English. However, it is reasonable to believe that is the case only to a limited degree, as text editing was carried out by an expert with a command of Norwegian and English. An aspect of Norwegian culture that may have impacted on the results is the set of rules that gives children a particular right to be heard. The Norwegian Constitution (1814, Section 104) gives children ‘the right to be heard in questions that concern them, and due weight shall be attached to their views in accordance with their age and development.’ From an overall perspective, national regulations that explicitly express children’s right to participate may possibly explain students’ and parents’ expectations for professionals to include students in dialogues.

Notwithstanding the limitations mentioned above, the study has two main practical implications. First, the findings demonstrate that it is important to train professionals on how to include students in the dialogue in ISC meetings, as well as how to create an atmosphere that encourages student participation. Second, the findings show the need for establishing guidelines that describe the expectations that professionals can set for students’ participation in ISC meetings, and how to communicate these guidelines to students and their parents. It is likely that such guidelines will facilitate students’ participation in the dialogue and make it easier for professionals to include them in the dialogue.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Notes on contributor

Janaina Hartveit Lie is an assistant professor in the department of education at the University of Agder, Norway. She teaches courses in education and special education. Her research includes studies on pupil’s participation in IEP meetings in Norway.

ORCID

Janaina Hartveit Lie  <http://orcid.org/0000-0002-4951-5107>

References

- Asp-Onsjö, L. 2006. "Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun [Action Programme – Document or Tool? A Case Study in a Municipality]." (PhD diss.). University of Gothenburg. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16941>
- Barnard-Brak, Lucy, and DeAnn Lechtenberger. 2010. "Student IEP Participation and Academic Achievement Across Time." *Remedial and Special Education* 31 (5): 343–349. <https://doi.org/10.1177/0741932509338382>.
- Bray, Laura E, and Jennifer Lin Russell. 2016. "Going Off Script: Structure and Agency in Individualized Education Program Meetings." *American Journal of Education* 122 (3): 367–398. <https://doi.org/10.1086/685845>.
- Byrnes, Linda J, and Field W. Rickards. 2011. "Listening to the Voices of Students With Disabilities: Can Such Voices Inform Practice?" *Australasian Journal of Special and Inclusive Education* 35 (1): 25–34. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.1.25>.
- CRC (Committee on the Rights of the Child). 2009. General Comment No. 12, the Right of the Child to be Heard, 51st Session, CRC/C/GC/12. Geneva: United Nations. <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>.
- Dale, E. L. 2008. "Felleskolen og tilpasset opplæring: en kritisk og konstruktiv analyse [Community School and Customised Education: A Critical and Constructive Analysis]." In *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* [Customised Education: Intentions and School Development], edited by H. Bjørnsrud and S. Nilsen, 81–114. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Englund, T. 2003. "Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal? [School and Democracy – on the way to a School for Deliberative Discussions?]." In *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och överbäggande i skola och samhälle* [Democracy and Learning. On Freedom of Choice, Community and Consideration in School and Society], edited by B. Johansson and K. Roth, 49–73. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas. 2010. "Educational Implications of the Idea of Deliberative Democracy." In *Habermas, Critical Theory and Education*, edited by Mark Murphy and Ted Fleming, 19–32. New York: Routledge.
- Fish, Wade W. 2008. "The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services, Preventing School Failure." *Alternative Education for Children and Youth* 53 (1): 8–14. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.8-14>.
- Habermas, Jürgen. 1996. *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: MIT Press.
- Martin, James, E. Barbara, A. Greene, and Brian J. Borland. 2004. "Secondary Students' Involvement in Their IEP Meetings: Administrators' Perceptions." *Career Development for Exceptional Individuals* 27 (2): 177–188. <https://doi.org/10.1177/088572880402700204>.
- Martin, James E, Laura Huber Marshall, and Paul Sale. 2004. "A 3-Year Study of Middle, Junior High, and High School IEP Meetings." *Exceptional Children* 70 (3): 287–297. <https://doi.org/10.1177/001440290407000302>.
- Martin, James E., Jamie L. Van Dycke, Barbara A. Greene, J. Emmett Gardner, W. Robert Christensen, Lee L. Woods, and David L. Lovett. 2006. "Direct Observation of Teacher-Directed IEP Meetings: Establishing the Need for Student IEP Meeting Instruction." *Exceptional Children* 72 (2): 187–200. <https://doi.org/10.1177/001440290607200204>.
- Messiou, Kyriaki, and Max A. Hope. 2015. "The Danger of Subverting Students' Views in Schools." *International Journal of Inclusive Education* 19 (10): 1009–1021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1024763>.
- Ministry of Education and Research. Will to Learn – Early Effort and Performance in Class. In Report to the Storting 21 (2016–2017). <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>.

- Ministry of Education and Research. 2006. National Curriculum for Knowledge Promotion. Teaching principles. https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf.
- Ministry of Education and Research. 2019a. Facts About the Elementary School Year 2019–20. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>.
- Ministry of Education and Research. 2019b. The Education Mirror, 2019. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>.
- National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities. 2016. *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Humanities, Law and Theology*.
- Nordmann, Nancy. 2001. “The Marginalisation of Students with Learning Disabilities as a Function of School Philosophy and Practice.” *Journal of Moral Education* 30 (3): 273–286. <https://doi.org/10.1080/03057240120077273>.
- Ogden, Terje. 2014. “Special Needs Education in Norway – The Past, Present, and Future of the Field.” In *Special Education Past, Present, and Future: Perspectives From the Field*, edited by Bryan J. Cook, Melody Tankersley, and Timothy J. Landrum, 213–238. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Ombudsman for Children. 2017. Without Purpose and Meaning? http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf.
- Patton, Michael Quinn. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rodger, Sylvia. 1995. “Individual Education Plans Revisited: A Review of the Literature.” *International Journal of Disability, Development and Education* 42 (3): 221–239. <https://doi.org/10.1080/0156655950420305>.
- Solhaug, T. 2006. “Strategisk læring i samfunnsfag [Strategic Learning in Social Studies].” In *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis [Learning Strategies: A Look at Teachers’ Practice]*, edited by E. Elstad and A. Turmo, 227–244. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, H. J. 2011. *Demokrati på timeplanen [Democracy on the Schedule]*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Test, David W., Christine Mason, Carolyn Hughes, Moira Konrad, Melia Neale, and M. Wood Wendy. 2004. “Student Involvement in Individualized Education Program Meetings.” *Exceptional Children* 70 (4): 391–412. <https://doi.org/10.1177/001440290407000401>.
- Thoma, Colleen A., Pat Rogan, and Steven R. Baker. 2001. “Student Involvement in Transition Planning: Unheard Voices.” *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 36 (1): 16–29. www.jstor.org/stable/24481611.
- Tveit, Anne Dorthe. 2014. “Researching Teachers’ and Parents’ Perceptions of Dialogue.” *International Journal of Inclusive Education* 18 (8): 823–835. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.841296>.
- Tveit, Anne Dorthe, and Liv Tveit Walseth. 2012. “Quality Assurance of Decision-Making in Conversations Between Professionals and Non-Professionals: Identifying the Presence of Deliberative Principles.” *Scandinavian Journal of Disability Research* 14 (3): 232–253. <http://doi.org/10.1080/15017419.2011.574832>.
- UNCRC (United Nations Convention on the Rights of the Child). 1989. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Wagner, Mary, Lynn Newman, Renée Cameto, Harold Javitz, and Kathryn Valdes. 2012. “A National Picture of Parent and Youth Participation in IEP and Transition Planning Meetings.” *Journal of Disability Policy Studies* 23 (3): 140–155. <https://doi.org/10.1177/1044207311425384>.
- Zeitlin, Virginia M, and Svjetlana Curcic. 2014. “Parental Voices on Individualized Education Programs: ‘Oh, IEP Meeting Tomorrow? Rum Tonight!’.” *Disability & Society* 29 (3): 373–387. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493>.

Pupils with special educational needs: Experiencing recognition in individual subject curriculum meetings

Janaina Hartveit Lie

University of Agder, Kristiansand

Correspondence

Janaina Hartveit Lie, University of Agder, Kristiansand.

Email: janaina.h.lie@uia.no

1 | INTRODUCTION

The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) (1989) gives children the right to participate in decisions that affect them, most notably through Article 12, which establishes that children have rights equal to those of adults to make their voices heard and have their views respected and taken into account. In relation to schooling, the Committee on the Rights of the Child (CRC) 2009 notes that teaching and learning must take into account a child's life conditions and prospects, and that schools accordingly have to include children's views in their planning.

In Norway, pupils who have not achieved or cannot achieve satisfactory learning outcomes from ordinary teaching have the right to special education and an individual subject curriculum (ISC) (Education Act, 1998, Section 5.1 and 5.5), where the goals and content of the education are outlined. The pupils' ISCs are discussed in ISC meetings between the professionals, pupils and parents. The term professionals applies to employees at the school with education or special education qualifications who participate in ISC meetings (e.g., teachers and special educators). Professionals who participate in ISC meetings at school have a duty to recognize the rights of pupils with special educational needs (SEN) when planning their education.

Previous research indicates that while pupils are physically present in the process that leads to IEP meetings (the US equivalent of Norwegian ISC meetings), they were not actively involved (Thoma, Rogan, & Baker, 2001). They were routinely not involved in the development and implementation of the IEP (Riddell et al., 2002) and their voice was often absent or marginalized in the final version of the IEP (Kaczkowski, 2012). Research also shows that we lack data that can shed light on the pupils' perspectives on their role in the IEP process (Davies & Ryan, 2005). However, an analysis of 20 interviews with pupils and their parents, in which they described the process leading up to the final IEP, shows that IEP meetings were perceived as frustrating and stressful because they felt their views were rejected (Zeitlin & Curcic, 2014). Research also shows that pupils and parents wanted to influence the pupil's education but that they did

This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

© 2020 The Author. *Constellations* published by John Wiley & Sons Ltd

not always find that the teachers recognized what they had to say (Lewis et al., 2007). Little attention has been paid to pupils with SEN in terms of their experiences of being recognized in ISC/IEP meetings. This is surprising, considering educators have a mandate to ensure that children (in this case pupils with SEN) have experiences of recognition that challenge, shape and educate them (Åmot & Skoglund, 2019).

An ISC meeting at school can act as an arena where professionals, alongside the pupil's parents, can give pupils the experience of being recognized. Recognition is an integral aspect of communication about people's everyday lives (Honneth, 2000). For pupils in compulsory primary and secondary school, a school year typically consists of 190 teaching days (Norwegian Directorate for Education and Training, 2014). Thus, the school plays a key part in the everyday lives of pupils with (and without) SEN. Accordingly, it is important to shed light on the recognition manifested through communication about education and learning that affects their school life. The importance of examining the experiences of pupils with SEN is based on the growing understanding that children's voices have not been listened to, especially in the field of disability studies (Whyte, 2006). Honneth's theory of recognition (1995) forms the basis of my discussions of the findings. His theory has previously been applied to the field of education and learning (e.g., Hanhela, 2014; Huttunen, 2009; Jakobsen, 2013; Sandberg & Kubiak, 2013; Shakespeare, 2000). The aim of the present study was to explore the extent to which pupils with SEN experienced recognition by professionals and their parents in ISC meetings in school.

2 | HONNETH'S THEORY OF RECOGNITION

Honneth (1995) distinguishes between recognition as, respectively, "love-based recognition," "rights-based recognition" and "social esteem-based recognition." The first, love-based recognition, occurs in primary relationships (e.g., between family members, friends or partners) and is characterized by strong emotional attachments between a small number of people (Honneth, 1995). Love-based recognition may initially appear to be limited to people in primary relationships, and thus of no relevance to recognition between, for example, pupils with SEN and professionals. However, one could also argue that recognition in the form of emotional empathy and support is a key ingredient in successful relationships between teachers and pupils (Jakobsen, 2013). The statement is interpreted along the lines that love-based recognition can also arise in relationships between individuals who are not in primary relationships with each other, such as pupils and teachers. It is worth mentioning that Jakobsen's (2013) statement is not rooted in empiricism, but what must be presumed to be his personal conviction.

The second type of recognition, rights-based recognition, relates in this context to individual demands for rights that people aspire to obtain because they are "a full-fledged member of a community" (Honneth, 1995, p. 133). Furthermore, Honneth (1995) links this type of recognition to the universal human rights that apply to all human beings. One example of such a right is Article 28 of the UNCRC (1989), which states that all children and young people have the right to education. Kermit (2019) uses acts and rules that govern practice in schools and the relationship between pupils and professionals as an argument that rights-based recognition is relevant in schools.

The third type of recognition, social esteem-based recognition (Honneth, 2008, p. 130), develops in relationships within a group, community or a society where people's "social 'worth' is measured by the degree to which they appear to be in a position to contribute to the realisation of societal goals" (Honneth, 1995, p. 122). What is decisive in this context is whether the community validates individual contributions. The current study posits that the community consists of everyone present at the ISC meetings, while contributions refer to input for the content in the pupils' ISCs. Accordingly, in relation to the recognition of pupils with SEN, it can be crucial whether the participants believed their contributions were validated during the meeting. Pointing out that the role of teachers also entails recognizing—or not recognizing—pupils' performances and abilities, Jakobsen (2013) claims that social esteem-based recognition is relevant in schools.

3 | METHODS

3.1 | Participants and recruitment

Purposeful sampling (Patton, 2002) was used to select information-rich cases that could illuminate the phenomenon in focus here: pupils' experiences of recognition in ISC meetings. The sampling criteria for enrolling each pupil were as follows: (a) that they were 15 years of age and enrolled in the 10th grade (b) they identified with having a specific learning difficulty, (c) they had received special education in primary school (not a special school), and (d) they had attended ISC meetings. The participants in the study are residents in three medium-sized municipalities in Norway and had varied experience of participating in ISC meetings. While some were present for one or two meetings, others were present for parts of a meeting. Pupils who participated in the study have SEN due to reading and writing difficulties (dyslexia) or maths-related learning difficulties. The study sample consisted of 12 pupils with SEN; five girls and seven boys. The interviews were individually conducted with each of these pupils.

The process of recruiting pupils started by the researcher contacting department heads of the Educational (EPS) and Psychological (PPT) Counselling Service in five Norwegian municipalities. The EPS is a public service agency that provides advice and guidance to municipalities on the establishment of measures and initiatives for children with SEN (Ministry of Education and Research, 2019). Each department head received an information and consent letter to be given to the parents of children with SEN, which among other things provided details about the aim of the study, the data collection methods to be used and the processing of personal data. In addition, they received an age-appropriate letter for pupils with SEN that also contained information about the study. The department heads were asked whether they were willing to pass on *both* letters to parents of children who met the eligibility requirements mentioned above. The letter to the parents were them encouraged to review the age-appropriate letter together with their child so they could assess whether they wished to take part in the study. Considering that the children were 15 years old, it was necessary to obtain consent from both the parents and children. Over a period of 4 months, the researcher received 12 signed consent forms from families in three municipalities whose children were willing to be interviewed. The interviews were scheduled on an ongoing basis. The study was reported to the Norwegian Centre for Research Data in 2017 and was carried out in accordance with the Norwegian National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities' (2016) guidelines for handling personal data.

3.2 | Data collection

Individual interviews were the method chosen for collecting data to examine the pupils' experiences of receiving recognition in ISC meetings. Each pupil was interviewed once. The decision to interview pupils was based on the fact that this method gives children the opportunity to share their own experiences with the adults (Docherty & Sandelowski, 1999; Soffer & Ben-Arieh, 2014). The researcher designed a semi-structured interview guide that was used for all the interviews. The pupils were asked open-ended questions about their thoughts on their own participation in ISC meetings. An example of such a question is "Can you tell me what it was like for you to talk during the meeting?" It was agreed with the school principals in the three municipalities that the interviews would be conducted in the pupils' classrooms or in small group rooms after normal school hours. All the pupils were given the opportunity to have their parents present during the interview, but chose to be interviewed without them. Each interview lasted 30–35 minutes on average and was recorded on a tape recorder. The audio recordings were transcribed the following day.

4 | ANALYSIS

The starting point for the data on which the analysis is based is the pupils' responses to open-ended questions about their participation in ISC meetings. The analytical approach consists of four steps. The first entailed a review of the

interview data from each of the 12 pupil interviews, where codes categorizing the meaning of statements were established by the researcher. A total of 44 codes were created. To show an example, two of these codes are “belonging” and “respect.” The second step entailed creating thematic categories under which codes touching on the same theme could be sorted. In total, five categories were created.

“Recognition” is the largest category, comprising 12 codes. Examples of codes that fall under the recognition category are: “emotional attachments,” “personal qualities,” and “knowledge.” The main reason the category of recognition was preferred is because research shows that there is minimal research on recognition of pupils with SEN in schools. The third step consisted of creating recognition subcategories that capture the content of the 12 tags. The following categories were created: quality of relationships, legal recognition of the pupils, and pupils as part of the team. In the fourth and final step, the data material was reviewed to identify all statements that were coded and sorted under each of the three categories. Each statement was then allocated to the main category to which it belonged. For example, statements about pupils rights were allocated to the main theoretical category “rights.”

Honneth’s (1995) theory of recognition provided the starting point for a discussion of the findings that are described below. This is because his division of love-based recognition, rights-based recognition, and social esteem-based recognition highlights the three areas that were derived from the third step of the analysis.

5 | FINDINGS

The aim of the present study was to explore the extent to which pupils with SEN experienced being recognized by the professionals and their parents in ISC meetings at school.

5.1 | Love-based recognition: The importance of the quality of relationships

The pupils’ accounts of their own presence in ISC meetings touched on different aspects of love-based recognition. The importance of relationships between the pupil and professionals (teachers and special educators) was a particularly common theme. The pupils described the challenges associated with their own learning in meetings where the professionals with whom they had a good relationship were present. Camilla, a pupil with reading and writing difficulties, described it as follows:

I have never liked talking about the things I’m not so good at. The only reason why I still do this in the meeting when they [the professionals] asked me to was because two of my favourite teachers were there. If only teachers I didn’t know particularly well had been sitting there, I wouldn’t have told them how much I struggled to read and write well enough at school and at home.

Here the pupil shows that the strength of the relationship between her and the professionals was crucial in her decision to open up in the ISC meeting and share with them her struggle with reading and writing. She notes that if only the teachers that she “didn’t know particularly well” had been present she would not have revealed her reading and writing challenges.

The findings indicate that the pupils were concerned about the emotional aspect of their interaction with the professionals when they shared something they felt was difficult to reveal about their own learning difficulties. Pupils who were satisfied with the atmosphere of the meeting based their sentiments on the fact that they were given enough time to express themselves and that the listeners respected what they had to say. On the other hand, pupils who were not satisfied based their sentiments on the fact that the professionals’ non-verbal communication [body language], according to them, signalled that they did not agree with their descriptions. Olav, a pupil with reading, writing and maths difficulties, expressed it as follows:

I felt naked as I sat there and talked about the things I struggled with at school. In the meeting, there were teachers who I'd seen in the hallways at school but who I'd barely ever spoken with. One of them shook their head as I talked about numbers and letters hopping around the workbooks. She probably thought I was just sitting there fooling around. I wasn't.

We can see here that when the pupil noticed the professional doing something he perceived to be shaking her head, he interpreted this as indicating his problems not being taken seriously.

The findings also indicate that the pupils found that their parents played a supportive role in the ISC meetings. Jon, a pupil with reading and writing difficulties, described the significance of his parents in his experience of the meeting thus:

I don't know what I would have done without my mother and father. The fact that they were there with me made it less scary to talk to all the teachers. They always make me more comfortable and confident, which in turn makes me relax. Just the fact that they sat next to me helped.

Furthermore, the findings show that the pupils' need to have information they were given by the professionals explained to them was satisfied by their parents. Christer, a pupil with reading and writing difficulties, noted:

The fact that I have parents who know me really well and always know what I need was really helpful. Without prompting, they started explaining what the teachers meant by what they said. I didn't have to ask for help. It was almost like they had telepathic abilities [mind reading] that allowed them to peek into my head and know what parts of what the teachers said I hadn't understood. The fact that they explained things to me rubbed off on the teachers, who began doing the same.

We can see here that the pupil's experience of parents who understood his need for further explanation improved his comprehension of what the professionals said during the meeting.

Finally, the findings indicate that the pupils occasionally felt there was a mismatch between the promises of support for the ISC meetings that they had been given by their parents (e.g., with proposals and requests) and the actual support they got during the meeting. Emma, a pupil with reading, writing and maths difficulties, said:

When we were home talking about the meeting we were going to attend, they promised me that they would make an effort to get the teachers to listen to me and what I wanted. But as the meeting started and the teachers entered the room, they changed. They remained silent and allowed the teachers to run the whole show. I was wondering what had happened to the support they'd promised me.

5.2 | Rights-based recognition: Legal recognition of the pupils

The pupils' accounts of being present in ISC meetings touched on different aspects of rights-based recognition. The findings indicate that the pupils were well aware of their right to have an effect on and make decisions in ISC meetings. Hanne, a pupil with reading, writing and maths difficulties, had the following to say on this point:

We learned quite a lot about the Children's Convention [UNCRC] at school. What I remember most clearly is that it says that adults must do what they can to allow us to have our say on what goes on in school, and that they must take what we choose to say seriously. In the meeting, I obviously expected that the teachers— but also my mother and father—would let me say what I wanted to, listen to what I had to say and allow me to make decisions together with them.

Furthermore, the findings show that the pupils compared their own opportunities to have an impact on the teachers' decisions with their parents' opportunities to do so. Vidar, a pupil with reading and writing difficulties, noted:

In the meeting, things went a little more my way when my mother and father agreed with me and said so to the teachers. You know what? I think it was more difficult for them [the professionals] to say no when my mother and father said they agreed with me on something I wanted to do.

This shows that the pupil felt the professionals exhibited a greater willingness to accommodate his wishes after his parents expressed their support for him.

Finally, the findings show that the parents knew the regulations that affected the pupils' right to participate, which they shared with the professionals, as William, a pupil with reading, writing and maths difficulties, remarks:

I was fortunate to have a mother who works in the EPS and who knows a lot. I was completely calm at the meeting because I knew she was in full control. I remember that she said to the others [the professionals] that I as a pupil have the right to state my opinion and that they actually have to listen to me. After she told them that, they probably felt that they had to speak more to me rather than about me.

5.3 | Social esteem-based recognition: Pupils as part of the team

The pupils' accounts of their own presence in ISC meetings touched on different aspects of social esteem-based recognition. The findings show that the pupils wished to be part of the group that discussed their ISC but that several of them found this challenging. One of these pupils is Pelle, who has reading, writing and maths difficulties and who described his own experience as follows:

It wasn't so easy being part of the group. I worked hard at it. What made it difficult was that there were a lot of teachers that I didn't know particularly well in the room.

Other pupils also found it challenging to be part of the group because they found the number of professionals in the meeting overwhelming, especially where there was an unspoken expectation that they had to speak about their experiences of learning difficulties, which was not easy for many of them.

On the other hand, pupils who felt that they were part of the group based this perception on the fact that their parents and the professionals were interested in their opinion, as Christer noted:

I felt like I was part of a team where everyone was working to achieve a particular goal. I felt sure that my mother, father, and the teachers thought that what I had to say was as important as what they had to say. Take, for example, when they asked about what I thought might help me at school. I told them that I wanted an assistant who could get me going again whenever I was completely stuck due to not being able to read the instructions for an assignment. And I got one!

The pupil here highlights two factors that may explain why he felt that he was part of the group, or "team." The first factor was the conviction that his input was just as important as the others' input, and the second was that the professionals took into account his wish for an assistant. Others who noted that they were part of the group based this perception on the professionals' non-verbal communication (e.g., eye contact, smiling, and nodding) regardless of who, whether the parents, other professionals or the pupil, were speaking at any given time.

Finally, the findings indicate that the pupils appreciated the suggestions of their parents—and especially the professionals'—for the content that needed to be potentially included in their ISC. Jon, a pupil with reading and writing difficulties, noted the following:

As I was listening to the teachers' proposals, I just thought WOW! It was cool to see that they were so knowledgeable! I mean, they must have spent a lot of years at school to learn all that. I remember thinking how lucky I was to have people around me who were so insanely knowledgeable about how to get pupils like me to crack the reading code [learn to read].

6 | DISCUSSION

The general findings are that one aspect of love-based recognition that was actualized by the relationships among pupils, parents and professionals. For example, the pupils were able to describe their learning difficulties in ISC meetings in which the professionals they had a good relationship with were present. Rights-based recognition is actualized when the pupils and their parents are aware of the pupils' right to participate and expect and attempt to get the professionals to respect this right. Social esteem recognition is actualized when pupils' felt they were part of the group with the parents and professionals, as well as when they felt that their views were deemed important by the other participants. The findings show that the pupils valued the proposals of the professionals, but also their parents.

The social valuation of people in a modern society presupposes that relationships are characterized by "symmetrical esteem" (Honneth, 1995). However, the relationship between professionals and pupils with SEN is instead characterized by asymmetry. This is because professionals possess knowledge in areas such as learning difficulties and special education measures that pupils lack. The question is whether such asymmetry makes social esteem-based recognition between pupils and professionals impossible. This concern may be unwarranted, however, as Honneth (1995) points out that symmetrical means that individuals are free from being collectively denigrated and that everyone is given the chance to feel that their achievements and abilities are recognized. Bearing in mind that Honneth stresses it is crucial that individuals (such as pupils with SEN) are given the chance to believe that their contributions are valued by others, it could be argued that the asymmetry between professionals and pupils is unimportant as long as both parties, in theory, can experience recognition. This interpretation is supported by findings from the present study which show that certain pupils, in spite of the asymmetry, believed that they were part of a group and were on equal footing with the professionals and their parents.

It is clear from the study that some of pupils with SEN had difficulties understanding the professionals, a finding that is not unique to this study. Earlier research has shown that instead of using "accurate terminology and 'straight talk'" when speaking to pupils about their learning difficulties, professionals use euphemisms and jargon (Abernathy & Taylor, 2009, p. 132), which makes it hard for pupils to understand them. One reason why some of the pupils found that their parents were able to accommodate their immediate and unspoken need for explanation of terms and expressions in the meeting could be because of the parent-child relationship. In relation to Honneth's (1995) love-based recognition, Willig (2003) argues that the love relationship between parents and children is a symmetrical one where those who feel that their abilities are acknowledged and recognized by others develop a relationship of familiarity with their abilities. In such families children may grow up in a home with parents who accept his reading and writing skills, regardless of their level, thereby developing a conscious relationship with these skills.

According to Willig (2003), one essentially develops a high awareness of one's own capabilities rather than those of others. However, those who enter into such relationships may also become familiar with the abilities of others, as in homes where there is a culture in which children and parents share their perceptions of abilities (e.g., reading skills) with each other. It is reasonable to assume that a child [a pupil] who tells his parents that he is struggling to understand the expressions teachers use also helps his parents become familiar with his abilities. This may therefore explain the parents' ability to accommodate the pupils' immediate need for help in the ISC meetings. This demonstrates the importance for professionals, when conversing with pupils, to encourage them to share their thoughts on their own academic or social skills with their parents or others with whom they have a good relationship.

In some cases in this study pupils experienced a mismatch between their parents' promise to support their views during the ISC meetings and the actual support they felt they received. A potential reason for this may be "model

power" (Bråten, 2004, p. 114), which arises when a topic is delimited in a way that gives one party the relevant knowledge (e.g., the concepts and ideas) that can be applied to it while the other party has little knowledge to contribute. Bråten refers to those with relevant model knowledge as "model-strong" and those with little model knowledge as "model-weak." In the context of ISC meetings, examples of "relevant model knowledge" include knowledge about learning resources and planning the education of pupils with SEN. Pointing out a person's level of knowledge is relevant because research shows that parents who have participated in IEP meetings have also found that their input was not valued (e.g., Fish, 2006; Zeitlin & Curcic, 2014). Thus, one reason why certain pupils may have felt that they received less support could be that their parents regarded themselves, and possibly also the pupil, as being "model-weak" due to a lack of "relevant model knowledge" that the "model-strong," i.e., the professionals, probably possessed. When viewed in the context of the emotional bonds that Honneth (1995) claims exist between parents and children, the parents' negative assessment of their knowledge may have resulted in a temporary weakening of their emotional bonds with their own child. For the pupils, this weakening may have manifested itself in feeling as though their parents were less supportive than they had anticipated. This shows that, when meeting pupils and parents in ISC meetings, professionals should emphasize the knowledge the pupils and parents possess and the contribution they can make to discussions in the meetings.

In one area, the findings indicate that some of the pupils and their parents were "model-strong" while the professionals were "model-weak." This is because in some cases pupils and parents might have had more knowledge about the right of the child to participate (e.g., the right to be heard, as stated in Article 12 of the UNCRC, 1989). As the law in Norway insists on the participation of children in what concerns them (Skivenes & Strandbu, 2006), one would expect that professionals who work with children are familiar with this practice. However, the present study indicates that the professionals appear to have only limited knowledge of this law. Yet the most important prerequisite for safeguarding pupils' rights is for professionals to know about the applicable regulations and strive to comply with them in their own work (Collin-Hansen, 2010; Herlofsen, 2014). On the other hand, these findings indicate that pupils did know about their right to participate, contrary to Welstad & Warp's (2010) assumption that children generally lack such knowledge.

The CRC (2009) lays out basic requirements for the implementation of the right of the child to be heard, as stated in Article 12 of the UNCRC (1989). In processes where one or several children participate and should be heard, adults are required to be well prepared in terms of having the skills and aids that will enable them to facilitate the children's participation (CRC, 2009). Yet the current study indicates that some professionals lack the skills to simplify the situation pupils to participate, for example, to communicate in a way that pupils with SEN will understand. This could signify that educational institutions that train professionals for work in the school system have not done enough to ensure that their graduates have the skills to safeguard the rights outlined in the UNCRC (1989).

In terms of rights-based recognition, before a person can recognize another in the legal sense, "two operations of consciousness flow" (Honneth, 1995, p. 112) must occur. Honneth maintains that one of these operations is the knowledge of the legal obligations we have in relation to autonomous [independent] persons, while the other is a situational interpretation where we assess whether other people have the characteristics that trigger these obligations. Each operation of consciousness flow is interpreted as being a condition for legal recognition that must be present before professionals can recognize pupils with SEN. Bearing in mind that the study found that pupils and parents were knowledgeable about the pupils' right to participate, it is clear that Honneth's (1995) first condition was met.

Similarly, the findings that the parents chose to share their knowledge about these rights with the professionals indicate that the other condition was also met, because they probably helped to increase the professionals' knowledge in this issue, making them more aware that pupils with SEN possessed the characteristics that triggered in them an obligation to respect their rights. Even though the data do not show that parents had detailed knowledge about children's rights, it is worth noting that past studies have shown that parents claim their lack of knowledge about special education legislation is one of their greatest weaknesses in the IEP process (e.g., Fish, 2006; Thatcher, 2012).

However, other findings indicate that professionals were more willing to accommodate requests by pupils who had their parents' support. Based on Honneth's (1995) other condition for rights-based recognition, one reason for this may be that the professionals potentially did not regard some pupils as possessing the characteristics that triggered rights

they were obliged to respect. On the other hand, this could indicate that an overall assessment of the characteristics of the pupils and parents resulted in them collectively possessing characteristics that triggered an obligation to respect their rights.

The right of children (in this case, pupils with SEN) to be heard according to Article 12 of the UNCRC (1989) does not give them the right to self-determination (Sandberg, 2016). For the pupils, this means that they cannot actually force professionals to agree to their requests in the ISC meetings. In other words, they were wrong to make this assumption. The key to safeguarding the right of children to be heard is that the processes in which they participate should be based on treating their perspectives with respect (CRC, 2009). The fact that the findings show that some pupils interpreted the professionals' non-verbal signals as indicating that what they said was not being taken seriously would suggest that they were not treated with respect. However, it should be noted that the data do not provide grounds for asserting that this was the professionals' intention, although it does show that professionals should be aware of and consciously consider that their non-verbal signals can be misinterpreted.

The pupils' decision to share their own challenges in meetings where professionals they knew were present indicates that strong emotional bonds (Honneth, 1995) also existed between them and some professionals. The question is then why pupils elected to share their thoughts only when specific professionals were present. A natural response may be that they had previously found that the professionals in question were receptive to what they had to say. Thus, the pupils' positive experiences with specific professionals may have established strong emotional bonds between them, which would explain their decision to share their views. The importance of such positive experiences is supported by Lysaker (2011), who, in reference to Honneth's (1995) love-based recognition, notes that love is crucial if individuals are to develop optimism towards others. This shows that it is important for professionals who have a good relationship with the pupil are be present at the meetings.

In ISC meetings, non-professionals (i.e., pupils and parents) and professionals enter into professional relationships. Thus, it is necessary to consider the use of the concept of love, which is debatable in relation to such relationships (e.g., Brunkhorst, 2008; Jakobsen, 2013; Thrana, 2015). For example, Brunkhorst (2008) notes that the teacher role, unlike that of the parent, is oriented towards specific teaching responsibilities that can be separated from specific persons. Within this possibly lies an implicit assumption that the practical role of teachers is also detached from feelings for specific persons: the pupils.

However, the Norwegian school system is based on the premise that teaching should build on the Christian virtue of charity, or *caritas* (*nestekjærlighet* in Norwegian), i.e., 'love thy neighbor' (Education Act, 1998, Section 1-1). The fact that professionals are obligated to include this virtue of love in their teaching is a strong signal that their role cannot be detached from feelings for the pupils. In his conceptualization of love, Honneth (2008) points out that we should think of love as something that exceeds the more restrictive meaning the term has taken on; namely, the romantic character of sexual and intimate relationships. If we follow Honneth's broad interpretation of the term, this means that love can arise between people who are not in a sexual or intimate relationship with each other, such as pupils and professionals. When applied the findings showing that the pupils' relationships with professionals influenced their willingness to share their thoughts in ISC meetings, it is clear that emotional bonds also exist between the pupils and teachers.

In reference to Honneth's (1995) love-based recognition, Willig (2003) notes that love is an emotional form of recognition. Thus, it is relevant to include factors that may affect the pupils' emotions in ISC meetings. In extending this idea, the current study found that the parents' presence contributed to the pupils feeling safe and comfortable in ISC meetings. However, it is not always the case that pupils (with and without SEN) grow up in homes where they develop emotional bonds with their parents and that are characterized by security and optimism. Pupils who are subjected to serious neglect, violence or sexual abuse are also likely to have strong emotional bonds with their parents, but these bonds will be based on negative experiences. In such contexts it is even more important for professionals to be prepared to compensate for the pupils' need for the love that their parents may not be providing. This is supported by Thrana (2015), who in relation to the work of professionals working in the child services notes that their duties occasionally entail compensating for the child's needs for love.

In connection with Honneth's (1995) social esteem-based recognition, the findings show that it was important for the pupils to feel that they belonged at the ISC meeting. Even though many pupils felt that they belonged there, several noted that they had to struggle to be included, and these struggles constitute a major part of recognition (e.g., Honneth, 1995; Lysaker, 2011, 2013). Huttunen (2009, p. 93) notes: "Individuals do not receive recognition for free; on the contrary, [they] must struggle for it in one way or another."

One factor that contributed to the reason why pupils struggled to be included was the number of professionals taking part in the meeting, which was perceived as overwhelming. According to the CRC (2009), in connection with the implementation of Article 12 of the UNCRC (1989), professionals must ensure that the environments in which children can participate are child-friendly. The fact that some pupils felt that too many professionals were present suggests that the environment was anything but child-friendly. The pupils' experiences of the ISC meetings as challenging is not unique to this study. Previous research shows that pupils not only felt ignored but also felt that their views were not respected (Powers, Turner, Matuszewski, Wilson, & Loesch, 1999). These mixed perceptions of being included could be because the professionals tried to include the pupils in different degrees. This may be due to the fact that Norway lacks national guidelines for the way that professionals should include pupils in ISC meetings and ensure that their right to be heard is respected. If such guidelines are established, a natural consequence would be that the experiences of pupils from schools in different municipalities, or even within the same school, would likely be more similar.

Finally, it should be noted that pupils found that their contributions to shared practice in ISC meetings were appreciated in that the parents supported their requests and the professionals chose to agree to some of them. "Shared practice" in this context means proposals and discussions about the potential contents of the pupils' ISCs. Honneth (1995, 2008) notes that feeling that others regard you as having skills that have implications for practice is a crucial component of social esteem-based recognition. In this study, this would indicate that these pupils were regarded as possessing skills that the parents and professionals believed were of significance to practice, i.e., the process of putting together the ISC. Moreover, the findings show that the pupils appreciated the parents' and professionals' contributions, in the form of the proposed content of the ISC. This also shows that they considered the other participants in the ISC meeting as individuals who possessed skills that were significant for the common practice.

6.1 | Final comments

The aim of the present study was to explore the extent to which pupils with SEN believed they were recognized by professionals and their parents in ISC meetings in school. The study shows that factors that had an impact on whether pupils experienced love-based recognition were the relationships they had to their parents and the professionals. A factor that had an impact on whether they experienced rights-based recognition was their parents' and the professionals' knowledge of and respect of their rights. Lastly, the parents' and professionals' valuation of the pupils' contributions in the ISC meeting, as well as their focus on including pupils in the group, were crucial in their experience of social esteem-based recognition.

6.2 | Limitations and implications for practice

The present study has some limitations that should be acknowledged. In terms of its theoretical perspective, I note that Honneth's theory of recognition (1995) was designed for the modern workplace (Jakobsen, 2013) and not for practice in a school context. Nevertheless, there is a growing interest in applying this theory to the field of education and learning in Nordic countries (e.g., Hanhela, 2014; Huttunen, 2009; Jakobsen, 2013; Skoglund & Åmot, 2019). In the present study, the theory has been used to show that the recognition the pupils experienced in ISC meetings is complex and touches on the areas of love, rights, and social esteem. In terms of data collection methods, a weakness in this study is that the researcher was not present during the ISC meetings described by the pupils. Consequently, she was unable to verify the pupils' descriptions of events and discussions in these meetings and therefore had to base the

data on their accounts. However, the study has shed light on the experiences of pupils with SEN, a group that has often been neglected as research has traditionally focused on the experiences of the parents, professionals and other adults (Watson, Shakespeare, Cunningham-Burley, & Barnes, 2005).

Notwithstanding the limitations mentioned above, this study has implications for future practice. First, the number of professionals taking part in ISC meetings should be kept to a minimum and consist mainly of those with whom the pupil has an attachment. This is because the pupils' willingness to share difficult experiences about their own learning difficulties may depend on this. Second, and regardless of whether the professionals know the pupils or vice versa, it is important for professionals to learn how to appear that they are giving pupils recognition in ISC meetings. In practical terms, this would entail training them in how non-verbal communication can be interpreted positively and negatively by pupils and parents. However, one could also argue that recognition of pupils with SEN, in addition to behavior, also depends on a genuine desire to recognize. Third, professionals require knowledge about how they can include pupils so that they experience being part of a group together with the parents and professionals.

ACKNOWLEDGEMENT

The author wishes to thank professors Anne Dorthe Tveit and Velibor Bobo Kovač, and Associate Professor Camilla Herlofsen, of the University of Agder, Norway, for their helpful comments.

REFERENCES

- Abernathy, T. V., & Taylor, S. S. (2009). Teacher perceptions of students' understanding of their own disability. *Teacher Education and Special Education, 32*, 121–136.
- Åmot, I., & Skoglund, I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner (The complexity of recognition in educational institutions). In I. Åmot & I. Skoglund (Eds.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole (The complexity of recognition in day care and school)* (2nd ed., pp. 18–40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: Fra fødsel til alderdom* (2nd ed.). (Communication and interaction: From cradle to grave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Brunkhorst, H. (2008). Profesjoner i kommunikasjonsteoretisk perspektiv: Solidaritet mellom fremmede (Professions in a communication-theoretical perspective: Solidarity between strangers). In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 397–408). (Professional studies) Oslo: Universitetsforlaget.
- Collin-Hansen, R. (2010). Rettsliggjøring av og i skolen (Judicialization of and in the school). *Bedre skole, 13*, 50–53.
- Committee on the Rights of the Child (CRC). (2009). General comment no 12, the right of the child to be heard, 51st Session, CRC/C/GC/12. Geneva: United Nations. Retrieved from <https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>
- Davies, J. D., & Ryan, J. (2005). Voices from the margins: The perceptions of pupils with emotional and behavioral difficulties about their educational experiences. In P. Clough, P. Garner, J. T., Pardeck, & F- Yuen (Eds.), *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties*. (pp. 299–316). London: Sage.
- Docherty, S., & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods: Interviewing children. *Research in Nursing & Health, 22*, 177–185.
- Education Act. (1998). Primary and Secondary Education and Training, Act No. 61 of 17 July, 1998.
- Fish, W. W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education, 127*, 56–68.
- Hanhela, T. (2014). Educational perspectives on recognition theory (Doctoral dissertation). University of Oulu. Retrieved from <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206516.pdf>
- Herlofsen, C. (2014). Spesialundervisningens tiltakskjede: Lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer: En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker (Special education measures chain: Local practice seen in relation to rules, regulations and guidelines: A qualitative document analysis of pupil cases) (Doctoral dissertation). University of Oslo, Oslo.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A. (2000). *Das Andere der Gerechtigkeit: Aufsätze zur praktischen Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse* (The struggle for recognition). Oslo: Pax.
- Huttunen, R. (2009). *Habermas, Honneth and education: The significance of Jürgen Habermas's and Axel Honneth's critical theories to education*. Saarbrücken: Lambert Academic.

- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth. Anerkjennelse, danning og utdanning (Recognition, early development and education). In I. S. Straume (Ed.), *Danningens filosofihistorie* (pp. 357–363). (The philosophical history of early development). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kaczkowski, M. (2012). *A qualitative case study: Student perceptions of "voice" in the IEP Process* (Doctoral dissertation). Aurora: University, Illinois.
- Kermit, P. (2019). Barn, barnefelleskap og fellesskap: En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole (Children, children's togetherness and togetherness). In I. Åmot & I. Skoglund (Eds.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2nd ed, pp. 41–60). (The complexity of recognition in day care and school). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., Niblett, L., Parsons, S., Robertson, C., & Sharpe, J. (2007). The experiences of disabled pupils and their families, *British Journal of Special Education*, 34, 189–195.
- Lysaker, O. (2011). Anerkjennelse og menneskeverdets forankring: Henimot en transnasjonal anerkjennelsespolitikk (The anchoring of recognition and dignity: Towards a transnational recognition politics). *Etikk i Praksis*, 5, 101–122.
- Lysaker, O. (2013). *Menneskeverdets politikk: Anerkjennelse av kroppslig krenkbarhet* (The politics of dignity: Recognition and the violability of the body). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ministry of Education and Research. (2019). The PPT and special education assistance. April 5. Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tidlig-innsats/foreldreinfo/eelsk_spesped_foreldre.pdf
- National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities. (2016). Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Humanities, Law and Theology. Retrieved from https://www.etikkom.no/globalassets/documents/english-publications/60127_fek_guidelines_nesh_digital_corr.pdf
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2014). *Ansvaret for fordeling av skoledager utover året* (Responsibility for allocating schools days over the school year). December 12. Retrieved from <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Ansvaret-for-fordeling-av-skoledager-utover-aret/>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Powers, L. E., Turner, A., Matuszewski, J., Wilson, R., & Loesch, C. (1999). A qualitative analysis of student involvement in transition planning. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 21, 18–26.
- Riddell, S., Kane, J., Banks, P., Wilson, A., Baynes, A., Dyson, A., & Millward, A. (2002). Individualised educational programmes. Part II: Raising the attainment of pupils with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2, 1–11.
- Sandberg, F., & Kubiak, C. (2013). Recognition of prior learning, self-realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition. *Studies in Continuing Education*, 35, 351–365.
- Sandberg, K. (2016). Barns rett til å bli hørt (The child's right to be heard). In N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt, & K. Sandberg (Eds.), *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge* (3rd ed, pp. 92–122). (The convention on the rights of the child: The child's rights in Norway). Oslo: Universitetsforlaget.
- Shakespeare, T. (2000). Disabled sexuality: Toward rights and recognition. *Sexuality and Disability*, 18, 159–166.
- Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments*, 16, 10–27.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (The complexity of recognition in day care and school) (2nd ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Soffer, M., & Ben-Arieh, A. (2014). School-aged children as sources of information about their lives. In G. B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. S. Goodman, & N. K. Worley (Eds.), *The Sage handbook of child research* (pp. 555–574). Los Angeles: Sage.
- Thatcher, S. B. (2012). Increasing parental involvement of special education students: The creation of smartphone-friendly, web-based legal and procedural resources. Retrieved from <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gradreports>
- Thoma, C. A., Rogan, P., & Baker, S. R. (2001). Student involvement in transition planning: Unheard voices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 16–29.
- Thrana, H. (2015). *Kjærlighet Og Sosialt Arbeid: En Studie Av Kjærlighetens Betydning I Barnevernets Praksis* (Love and social work: A study of the importance of love in child welfare practice) (Doctoral dissertation) Høgskolen i Lillehammer. Retrieved from <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/282419/PhD4%20HiL%20Thrana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- United Nations Convention on the Rights of the Child (UNHCR). (1989). Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Watson, N., Shakespeare, T., Cunningham-Burley, S., & Barnes, C. (2005). Life as a disabled child: A qualitative study of young people's experiences and perspectives. Retrieved from <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/2011/10/life-as-a-disabled-child-report.pdf>

- Welstad, T., & Warp, S. (2010). Rettsliggjøring som hemsko for tanken (Judicialization as an impediment to thought). *Bedre skole*, 13, 92–93.
- Whyte, J. (2006). Giving a voice to children with disabilities. *Irish Journal of Psychology*, 27, 16–24.
- Willig, R. (2003). Innledning (Introduction). In A. Honneth, R. Willig, & M. C. Jacobsen (Eds.), *Behovet for anerkendelse: En tekst-samling* (pp. 7–23). (Need for recognition: Compilation). Copenhagen: Hans Reitzel.
- Zeitlin, V. M., & Curcic S. (2014). Parental voices on individualized education programs: “Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!”. *Disability & Society*, 29, 373–387.

AUTHOR BIOGRAPHY

Janaina Hartveit Lie is an assistant professor in the department of education at the University of Agder, Norway. She teaches courses in education and special education. Her research includes studies on pupil's participation in IEP meetings in Norway.

How to cite this article: Lie J. H. Pupils with special educational needs: Experiencing recognition in individual subject curriculum meetings. *Constellations*. 2020;1–13. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12466>

Oversikt over informantene i delstudie 1 og 2

Studie 1: Elever og foresatte

Elev*	Alder**	Spesifikk(e) lærevanske(r)	Foresatt*
Johanne	15	Lese-, og skrivevansker (dysleksi)	Helge
Pelle	15	Lese-, og skrivevansker (dysleksi) og matematikkvansker	Svein
Jon	15	Lese-, og skrivevansker (dysleksi)	Tim
Olav	15	Lese-, og skrivevansker (dysleksi) og matematikkvansker	Lise
Emma	15	Lese-, og skrivevansker (dysleksi) og matematikkvansker	Johann
Camilla	15	Lese-, og skrivevansker (dysleksi)	Kathinka
Maria	15	Lese-, og skrivevansker (dysleksi)	Ragnhild
Vidar	15	Lese-, og skrivevansker (dysleksi)	Esther
William	15	Lese-, og skrivevansker (dysleksi) og matematikkvansker	Sander
Alex	15	Lese-, og skrivevansker (dysleksi)	Pernille
Hanne	15	Lese-, og skrivevansker (dysleksi) og matematikkvansker	Ingen foresatte ***
Christer	15	Lese-, og skrivevansker (dysleksi)	Ingen foresatte ***

* Pseudonym

** Alder på intervjudtidspunktet

*** Foresatt(e) ønsket ikke å bli intervjuet.

Studie 2: Kontaktlærere

Kontaktlærer*	Fokusgruppe	Arbeidserfaring
Nils	1	Åtte års arbeidserfaring som lærer, fem av disse som kontaktlærer.
Hans	1	Fire års arbeidserfaring som lærer, tre av disse som kontaktlærer.
Kari	1	Tre års arbeidserfaring som lærer, kontaktlærer i to år.
Jonas	1	To års arbeidserfaring som lærer, et år som kontaktlærer
Line	1	Tre til fire års arbeidserfaring som lærer, tre år som kontaktlærer
Olaug	1	Åtte års erfaring som lærer, fem år som kontaktlærer
Erling	1	Ti års erfaring som lærer, åtte av disse som kontaktlærer
Siri	2	Syv års erfaring som lærer, tre av disse som kontaktlærer
Jesper	2	Seks års arbeidserfaring som lærer, fire av disse som kontaktlærer
Asle	2	Fem års erfaring som lærer, tre av disse som kontaktlærer
Janne	2	12.5 års arbeidserfaring som lærer, syv av disse som kontaktlærer
Helle	2	Fire års erfaring som lærer, tre av disse som kontaktlærer
Else	2	Seks års erfaring som lærer, tre av disse som kontaktlærer
Aud	2	Fem års erfaring som lærer, tre av disse som kontaktlærer

* Pseudonym

Janaina Hartveit Lie
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 30.05.2017

Vår ref: 54217 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.04.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

54217 *Elevers mulighet til å øve innflytelse på tilbud om spesialundervisning*
Behandlingsansvarlig Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Janaina Hartveit Lie

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei,

Viser til endrings skjema registrert hos personvernombudet 16.08.2017.

Vi har nå registrert at det også skal gjennomføres individuelle intervju med foresatte og fokusgruppeintervju med lærer. Informasjonsskriv vedlagt endringsmeldingen er godt utformet, men følgende setning må endres: "Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS" til "Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS". Årsaken til dette er at NSD godkjenner ikke prosjekter, men påser at forskere og studenter følger personopplysningslovens bestemmelser.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen,

--

Belinda Gloppen Helle

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

Tlf: (+47) 55 58 28 74

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

Tlf: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no

Fra: Belinda Helle <belinda.helle@nsd.no>

Sendt: 30. mai 2017 11:18

Til: Janaina Hartveit Lie

Emne: Prosjektnr: 54217. Elevers mulighet til å øve innflytelse på tilbud om spesialundervisning

Hei,

Viser til innsendt meldeskjema for ditt prosjekt. Jeg er saksbehandler for prosjektet og har en kommentar angående ungdommene og samtykke til deltagelse i studien din.

Det er veldig bra at det er utarbeidet et eget informasjonsskriv til ungdommene, informasjonsskrivet er godt og forståelig utformet. Det er viktig å ta hensyn til ungdommenes selvbestemmelsesrett til å delta i studien og det har du lagt godt til rette for, men det må likevel innhentes samtykke fra foresatte til at ungdommene kan delta i studien. Årsaken til dette er at ungdommene mottar spesialundervisning, noe som relateres til en videre definisjon av sensitive opplysninger om helseforhold. 16 år er aldersgrense for å selv kunne samtykke i prosjekter som behandler sensitive personopplysninger. På bakgrunn av dette må foreldrene samtykke til ungdommenes deltagelse, men det skal likevel tas hensyn til dersom ungdommene ikke ønsker å delta.

Jeg tar sikte på å ferdigbehandle prosjektet ditt innen kort tid, men gi meg gjerne en tilbakemelding på at du har mottatt eposten min. Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen,

--

Belinda Gloppen Helle

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

Tlf: (+47) 55 58 28 74

Informasjonsskriv til enhetsledere ved pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten)



Informasjonsskriv om forskningsprosjektet:

«Elevs mulighet til å øve innflytelse på tilbud om spesialundervisning»

Til enhetsledere ved pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten)

Mitt navn er Janaina Hartveit Lie, jeg er tilsatt som stipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder (UiA). Temaet for mitt doktorgradsarbeid er elevs deltakelse i utformingen av tilbud om spesialundervisning. Jeg henvender meg til PP-tjenesten i håp om at dere finner tematikken interessant, og ønsker å videreformidle opplysninger om prosjektet til foreldre/foresatte som har barn i skolen som innfrir følgende kriterier:

- er 15 år og går i 10. trinn.
- har spesifikke lærevansker (som eksempelvis lese- og skrivevansker, matematikkvansker etc.)
- har enkeltvedtak om spesialundervisning
- har en individuell opplæringsplan (IOP)
- mottar spesialundervisning i ordinær skole
- har norsk som morsmål/førstespråk
- har deltatt i et møte om IOP (IOP-møte)

Ved å delta i prosjektet får elevene mulighet til å gi fagpersoner (lærere, spesialpedagoger, PP-tjenesten etc.) større forståelse for erfaringer som elever har gjort seg i arbeid som leder til en IOP. I tillegg til individuelle intervjuer med elever, ønsker jeg å intervjuer foreldre/foresatte som innfrir følgende kriterier:

- har et barn med spesifikke lærevansker i ungdomsskolen som innfrir egne kriterier.

- har deltatt i et IOP-møte
- har norsk som morsmål.

Samtlige spørsmål som rettes til informantene tar sikte på å belyse elevers mulighet til å øve innflytelse på eget tilbud om spesialundervisning. Det er undertegnede som står ansvarlig for den faktiske gjennomføringen av intervjuene. De individuelle intervjuene vil vare i inntil en time. Videre er det nødvendig å opplyse om at alle intervjuer tas opp på bånd.

Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Dette innebærer at informasjon som fremkommer av intervjudata ikke på noen måte vil kunne spores tilbake til bestemte elever, foresatte, skoler eller den lokale PP-tjenesten. I tilknytning til dette skrivet følger et dokument som inneholder: to informasjonsskriv, et til foreldre/foresatte, og et til barn/elever, samt et felles samtykkeskjema. Jeg blir svært takknemlig dersom dere videresender dokumentet til aktuelle familier.

Med vennlig hilsen

Janaina Hartveit Lie

Stipendiat

Institutt for pedagogikk

Tlf: 38 14 15 06 / 99 32 14 92

E-post: janaina.h.lie@uia.no

Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

«Elevens mulighet til å øve innflytelse på tilbud om spesialundervisning»

Til foreldre/foresatte

En gjennomgang av tidligere forskning på det spesialpedagogiske fagfeltet i Norge viser at det er et stort behov for forskning som innhenter kunnskap om hvordan forhold ved spesialundervisningen oppleves av mottakerne – elevene. Formålet med denne studien er å belyse elever med rett til spesialundervisning sin innvirkning på utformingen av eget tilbud om spesialundervisning. For å belyse dette ønsker jeg å gjennomføre individuelle intervjuer med barn/elever som innfrir disse kriteriene:

- er 15 år og går i 10. trinn.
- har spesifikke lærevansker (som eksempelvis lese- og skrivevansker, matematikkvansker etc.)
- har enkeltvedtak om spesialundervisning
- har en individuell opplæringsplan (IOP)
- mottar spesialundervisning i ordinær skole
- har norsk som morsmål/førstespråk
- har deltatt i et møte om IOP (IOP-møte)

Dessuten ønsker jeg å intervju deg som forelder/foresatt som innfrir følgende kriterier:

- har et barn med spesifikke lærevansker i ungdomsskolen som innfrir egne kriterier (se punktene over).
- har deltatt i et IOP-møte
- har norsk som morsmål

Samlet sett kan intervjuene gi verdifull innsikt i elevers mulighet til å innvirke på eget tilbud om spesialundervisning. Jeg er for tiden tilsatt som stipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder (UiA), og denne studien inngår i mitt doktorgradsprosjekt.

Ved å delta i studien får barn/elever og du som forelder/foresatt anledning til å gjøre egne erfaringer, som angår deltakelse i utformingen av tilbud om spesialundervisning kjent for lærere, spesialpedagoger, pedagogisk-psykologisk tjeneste, politikere og andre. Som nevnt vil datamaterialet bestå av intervjudata som hentes fra individuelle intervjuer. Spørsmål vil handle om deltakelse i arbeidet som leder til en individuell opplæringsplan (IOP). Foreldre/foresatte og barn/elever som blir med i studien deltar i *et* intervju som tas opp på bånd. Intervjuet vil maksimalt vare i en time.

Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at intervjuet på ingen måte skal kunne spores tilbake til deg eller barnet/eleven. Lydopptakene vil bli transkribert (skrevet ned) for bruk i analyser og personer blir anonymisert. Transkripsjoner vil kun være tilgjengelig for meg (prosjektansvarlig) og mine veiledere ved UiA: professor Anne Dorthe Tveit og førsteamanuensis Camilla Herlofsen. Studien skal etter planen avsluttes 31. desember 2019. I etterkant av at avhandlingen er vurdert av en komité og funnet verdig et muntlig forsvar (en disputas) blir alt materiale, dvs. lydopptak, transkripsjoner og øvrige notater, slettet. I tillegg til dette informasjonsskrivet har jeg utarbeidet et skriv til barnet/eleven som kan gi han/hun en forståelse av forskningsprosjektet. Det er ønskelig at du som forelder/foresatt gjennomgår skrivet med barnet.

Det er frivillig å delta i studien og du/dere kan når som helst (før, under og etter intervjuet eller fokusgruppeintervjuet) trekke eget samtykke uten å oppgi en årsak. I så tilfelle vil alle opplysninger som er registrert bli slettet.

Dersom dere ønsker å delta i studien kan samtykke gis på samtykkeskjemaet som ligger vedlagt. Etter at samtykkeskjemaet er signert kan det enten skannes inn som et digitalt dokument og sendes til min e-postadresse ved UiA eller via ordinær post (se kontaktopplysninger nedenfor). Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Hvis du har spørsmål til noe av dette, kan du kontakte meg på adressen under, eventuelt på telefonnummeret eller e-postadressen som er oppgitt.

Med vennlig hilsen

Janaina Hartveit Lie

Stipendiat

Fakultet for humaniora og pedagogikk, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder, Postboks 422, 4604 Kristiansand.

Tlf: 38 14 15 06 / 99 32 14 92

E-post: janaina.h.lie@uia.no

SAMTYKKEERKLÆRING

A) Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt - ELEV

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å bli **intervjuet**.

Fornavn: _____

Etternavn: _____

Telefonnummer: _____

Signatur

B) Samtykke til *barnets* deltakelse i forskningsprosjekt – FORESATT

1) Jeg samtykker til at min sønn/datter kan delta i studien:

Fornavn/etternavn: _____

Telefonnummer: _____

Signatur

C) Samtykke til *egen* deltakelse i forskningsprosjekt – FORESATT

2) Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å bli **intervjuet**.

Fornavn/etternavn: _____

Telefonnummer: _____

Signatur

Informasjonsskriv til elever



Vil du være med i et forskningsprosjekt om elevers deltakelse i skolen?

Til deg som elev i ungdomsskolen

Mitt navn er Janaina Hartveit Lie, jeg er utdannet pedagog, og er ansatt som stipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder. Temaet for mitt forskningsprosjekt er: Elevers deltakelse i skolen.

Jeg spør deg om du har lyst til å være med på et forskningsprosjekt som kan gi viktig kunnskap om hvordan ungdomsskoleelever som får spesialundervisning erfarer at de fikk blitt med på å påvirke opplæringen som blir beskrevet i en individuell opplæringsplan (IOP). Ved å delta i forskningsprosjektet får du, og andre elever som ønsker det, mulighet til å gi voksne en større forståelse av hvordan det er å være en elev som får spesialundervisning.

Hvis du sier ja til å være med, betyr det at jeg vil intervju deg om din erfaring med å delta i arbeidet som ble ledet av lærere ved skolen der målet var å lage et undervisningsopplegg som gjør skolehverdagen din enklere. Et intervju er en samtale mellom mennesker der den ene stiller spørsmål om et (eller flere) tema, som den andre svarer på. Et intervju er ikke det samme som en muntlig prøve på skolen der det er riktige og gale svar, og der læreren forventer at du svarer på alle spørsmål. I mitt intervju med deg er det du som bestemmer hvilke spørsmål du vil svare på. Det jeg er opptatt av er å høre hvilke erfaringer du har gjort deg som elev. Intervjuet kommer til å vare i maksimalt en klokke, og vil bli tatt opp på bånd. Jeg er den eneste som kommer til å høre på lydopptaket.

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. At noe er frivillig betyr at ingen kan tvinge deg til å bli med hvis du ikke har lyst. Resultater fra forskningsprosjektet vil bli skrevet slik at ingen vil kunne kjenne deg igjen og det du har sagt. Hvis du

først takker ja til å bli med, men ombestemmer deg kan du når som helst trekke deg uten å forklare hvorfor. Hvis du velger å gjøre det vil det ikke få noen konsekvenser for deg. Da kommer jeg til å slette all informasjon du har gitt meg om dine erfaringer som elev.

Hvis du har lyst til å bli med i forskningsprosjektet må du, sammen med dine foreldre, skrive under på samtykkeerklæringen som ligger ved informasjonsskrivet som jeg har laget til foreldrene dine, også vil de sende det til meg. Dersom du har spørsmål til noe av dette, kan du kontakte meg på tlf: 38 14 15 06 / 99 32 14 92 eller på e-post janaina.h.lie@uia.no

Vennlig hilsen

Janaina Hartveit Lie

Stipendiat

Universitetet i Agder

Informasjonsskriv til rektorer



Informasjonsskriv om forskningsprosjektet:

«Elevers mulighet til å øve innflytelse på tilbud om spesialundervisning»

Til rektor

Mitt navn er Janaina Hartveit Lie, jeg er tilsatt som stipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder (UiA). Temaet for mitt doktorgradsarbeid er elevs deltakelse i utformingen av individuell opplæringsplan (IOP). Jeg ønsker å komme i kontakt med kontaktlærere som (1) arbeider i ungdomsskolen, (2) har erfaring med å skrive IOP og (3) har deltatt i et møte om IOP (IOP-møte) hvor elever og foresatte var til stede, og som ønsker å la seg intervju om dette arbeidet. Jeg håper at du som rektor finner tematikken interessant, og ønsker å videreformidle opplysninger om prosjektet til ansatte.

Ved å delta i prosjektet får kontaktlærere anledning til å dele erfaringer om samarbeid med foreldre/foresatte og barnet/eleven i arbeidet som leder til IOP. Samlet sett kan dette bidra til å gi en større forståelse for forhold som utgjør en viktig side av kontaktlærernes skolehverdag. Prosjektets formål er å belyse ulike aktørers mulighet til å delta i arbeidet med IOP. For å belyse problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med kontaktlærere i ungdomsskolen. Dette er en metode for datainnsamling der deltakere gruppevis diskuterer spørsmål som tar utgangspunkt i visse tema. I denne studien skal kontaktlærere i grupper på syv eller åtte diskutere spørsmål som omfatter ulike tema. Felles for disse er at de handler om involvering av elever og/eller foreldre/foresatte i arbeidet med å utforme IOP. De som blir med i studien deltar i *ett* fokusgruppeintervju som blir tatt opp på bånd, med en varighet på ca. to timer.

Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Dette innebærer at informasjon som fremkommer av intervjudata ikke på noen måte vil kunne spores tilbake til skolen, den enkelte kontaktlærer, foreldre/foresatte, elever eller andre. Jeg blir svært takknemlig dersom du avsetter noe tid til å informere de ansatte om prosjektet. Hvis du har spørsmål til noe av dette, kan du kontakte meg på adressen under, eventuelt på telefonnummeret eller e-postadressen som er oppgitt. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Janaina Hartveit Lie

Stipendiat

Institutt for pedagogikk

Tlf: 38 14 15 06 / 99 32 14 92

E-post: janaina.h.lie@uia.no

Informasjonsskriv og samtykkeskjema til kontaktlærere



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

«Elevs mulighet til å øve innflytelse på tilbud om spesialundervisning»

Til kontaktlærere

Mitt navn er Janaina Hartveit Lie, jeg er tilsatt som stipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder (UiA). Temaet for mitt doktorgradsarbeid er elevs deltakelse i utformingen av individuell opplæringsplan (IOP). Jeg ønsker å komme i kontakt med kontaktlærere som (1) arbeider i ungdomsskolen, (2) har erfaring med å skrive IOP og (3) har deltatt i IOP-møter hvor elever og foresatte var til stede, og som ønsker å la seg intervju om dette arbeidet.

Ved å delta i prosjektet får du anledning til å dele erfaringer om samarbeid med foreldre/foresatte, barnet/eleven og kolleger i arbeidet som leder til en IOP. Samlet sett kan dette bidra til å gi en større forståelse for forhold som utgjør en viktig side ved lærerens arbeidshverdag. Prosjektets formål er å belyse ulike aktørers mulighet til å delta i arbeidet med IOP. For å belyse problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med kontaktlærere i ungdomsskolen. Dette er en metode for datainnsamling der deltakere gruppevis diskuterer spørsmål som tar utgangspunkt i visse tema. I denne studien skal kontaktlærere i grupper på syv eller åtte diskutere spørsmål som faller inn under ulike tema. Felles for disse er at de handler om involvering av elever og/eller foreldre/foresatte i arbeidet med å lage IOP. De som blir med i studien deltar i *ett* fokusgruppeintervju som blir tatt opp på bånd, med en varighet på ca. to timer.

Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at det som fremkommer under fokusgruppeintervjuet på ingen måte skal kunne spores tilbake til deg eller ditt arbeidssted. Lydopptakene

vil bli transkribert (skrevet ned) for bruk i analyser og personer blir anonymisert. Transkripsjoner vil kun være tilgjengelig for meg (prosjektansvarlig) og mine veiledere ved UiA: professor Anne Dorthe Tveit og førsteamanuensis Camilla Herlofsen. Studien skal etter planen avsluttes 31. desember 2019. Det er først etter at avhandlingen er forsvart (ved en disputas) at materiale, dvs. lydopptak, transkripsjoner og øvrige notater, blir slettet.

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke eget samtykke uten å oppgi en årsak. I så tilfelle vil alle opplysninger som er registrert bli slettet. Dersom du ønsker å delta i studien kan samtykke avgis på samtykkeskjemaet som ligger i dette dokumentet. Etter at samtykkeskjemaet er signert kan det enten skannes inn som et digitalt dokument og sendes til min e-postadresse ved UiA eller via ordinær post (se kontaktopplysninger nedenfor). Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Hvis du har spørsmål til noe av dette, kan du kontakte meg på adressen under, eventuelt på telefonnummeret eller e-postadressen som er oppgitt.

Med vennlig hilsen

Janaina Hartveit Lie

Stipendiat

Fakultet for humaniora og pedagogikk, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder, Postboks 422, 4604 Kristiansand.

Tlf: 38 14 15 06 / 99 32 14 92

E-post: janaina.h.lie@uia.no

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å bli **intervjuet**.

Fornavn/etternavn: _____

Telefonnummer: _____

Signatur

Intervjuguide elever

Intervjuguide individuelle intervjuer – elever
Introduksjon
<p>Takk for at du ønsker å delta i prosjektet! Før vi starter er det noe jeg vil si. Dette intervjuet er ikke en muntlig prøve, men en samtale mellom deg og meg der jeg får lære om dine erfaringer som elev. Hvis du synes at et, eller flere, spørsmål er vanskelig(e) kan du si det til meg – så «dropper» vi det/de.</p> <p><i>Brifing – før intervjuet starter</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Gjennomgå informasjonsskrivet med eleven- Spør om eleven har spørsmål før intervjuet starter
Spørsmål
<ul style="list-style-type: none">- Hva snakket du, foreldrene dine og lærerne fra skolen om i møtet?- Hva var din oppgave / rolle?- Kan du fortelle hvordan det var for deg å si det du tenkte med de andre som var med på møtet?- Hvordan opplevde du at det du sa ble tatt imot av de andre?- På hvilken måte erfarte du at det var viktig for de voksne å finne ut av hvilken opplæring du ønsket/ikke-ønsket?- Hva likte du godt og kanskje ikke fullt så godt med å være med på møtet?- Har du forslag til noe som kunne gjort det enda bedre for deg da du var med i møtet?- Opplever du at du fikk en mulighet til å bestemme over noe av spesialundervisningen du får i dag?
Avslutning
<p><i>Debrifing</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Spør om eleven har spørsmål eller ønsker å gi ytterligere kommentarer til det som ble sagt i løpet av intervjuet. (Slå av båndopptakeren)- Spør eleven om hvordan det var å bli intervjuet.

Intervjuguide foresatte

Intervjuguide individuelle intervjuer – foresatte
Introduksjon
<i>Brifing – før intervjuet starter</i> <ul style="list-style-type: none">- Gjennomgå informasjonsskrivet- Spør om forelderens har spørsmål før intervjuet starter
Spørsmål
<ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle hvorfor din sønn/datter får spesialundervisning?- Kan du beskrive hvordan det var for deg å være til stede under IOP-møtet?- Hvordan opplevde du at lærerne la til rette for at din sønn/datters synspunkter kunne komme frem?- Kan du fortelle hvordan du opplevde samtalen i IOP-møtet?- Hvordan opplevde din sønn/datter det å dele meninger/ønsker/følelser i dette møtet?- Kan du beskrive din rolle og barnets/elevens rolle i IOP-møtet?- På hvilken måte vil du si at du at sønn/datter fikk påvirket innholdet i egen spesialundervisning?- Hvordan ble samtaler under møtet påvirket av at din sønn/datter var til stede?- Kan du beskrive hvilke deler av spesialundervisningen din sønn/datter eventuelt fikk innflytelse på?- På hvilken måte vil du si at du fikk mulighet til å påvirke/være med å bestemme innholdet i spesialundervisningen?
Avslutning
<i>Debrifing</i> <ul style="list-style-type: none">- Spør om forelderens har spørsmål eller ønsker å gi ytterligere kommentarer til det som ble sagt i løpet av intervjuet. (Slå av båndopptakeren)- Spør forelderens om hvordan det var å bli intervjuet.

Intervjuguide fokusgruppeintervjuer

Intervjuguide – fokusgruppeintervjuer
Introduksjon
<p>Takk for at dere ønsker å delta i dette forskningsprosjektet, det setter jeg stor pris på! Dette fokusgruppeintervjuet vil gi meg verdifull innsikt i erfaringer dere har fått. I løpet av rundt to timer får dere anledning til å snakke fritt rundt spørsmål jeg har laget. Men det eksisterer et unntak fra denne regelen; Det er <u>ikke</u> tillatt å navngi elever, foresatte, kollegaer eller andre. Dersom dette skulle skje vil utsagnet bli ekskludert fra transkripsjonen (altså: den skriftlige gjengivelsen av det som kom frem i samtalen).</p> <p>Dette fokusgruppeintervjuet vil foregå på denne måten: Til enhver tid vil det ligge et ark med et spørsmål på bordet foran dere. Jeg ønsker at dere skal diskutere det helt til jeg erstatter det med et annet. Det legges opp til at hvert enkelt spørsmål skal diskuteres i rundt 20. min. Dersom dere er ferdig før den tid, går vi videre til neste. Er det noe dere ønsker å spørre om før vi starter?</p>
Spørsmål
<ul style="list-style-type: none">- Kan dere beskrive hvilken rolle eleven og foresatte har i IOP-møter?- Hva erfarer dere at synspunktene til eleven og foresatte kan tilføre arbeidet med å lage en IOP?- På hvilken måte blir samtaler påvirket av at eleven er til stede?- Kan dere beskrive hvordan dere opplever kommunikasjonen mellom dere, eleven, foresatte og kolleger under IOP-møter?- Hvordan tar dere hensyn til elevens ønsker i arbeidet med IOP?- Hva erfarer dere er typiske fordeler og ulemper som oppstår når eleven og foresatte er til stede i et IOP-møte?