

Hvordan kommunisere gjennom skreven tekst?

En tekstvitenskapelig undersøkelse av tre brevmaler om særskilt språkopplæring i Osloskolen

Cecilie Drougge Halstensgaard



Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, språk og litteratur i Lektor- og adjunktprogrammet

NOR4091

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2016

Hvordan kommunisere gjennom skreven tekst? En tekstvitenskapelig undersøkelse av tre brevmaler om særskilt språkopplæring i Osloskolen

© Cecilie Drougge Halstensgaard

2016

Hvordan kommunisere gjennom tekst? En tekstvitenskapelig undersøkelse av tre brevmaler om særskilt språkopplæring i Osloskolen

Cecilie Drougge Halstensgaard

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Avhandlingen er en tekstvitenskapelig undersøkelse av tre brevmaler om særskilt språkopplæring i Osloskolen. Særskilt språkopplæring er en juridisk forankret rettighet for elever fra språklige minoriteter. Dette etter Opplæringsloven § 2-8 (1998). Rettigheten er ment for elever som har svake norskspråklige evner, og har som mål å gi eleven bedre kompetanse i norsk språk. Når eleven har tilfredsstillende norskspråklig evne, faller rettigheten bort. Frem til eleven er fylt 15 år, må elevens foresatte samtykke i at eleven mottar rettigheten.

Utdanningsetaten Oslo har utformet tre tekster skolene kan benytte som mal for å kommunisere informasjon, tilbud og vedtak om rettigheten særskilt språkopplæring til elever og foresatte. Intervjuer med tre skoleledere i Osloskolen viser at deres skoler ikke bearbeider malene, men bruker dem som standardbrev i kommunikasjon med de foresatte.

Gjennom tekstene skal de foresatte bli gitt innsikt i, og evne til å regulere, sine barns rettigheter. Denne innsikten og evnen skal de deretter benytte til å ta kompetente valg om elevens videre utdanning. Dette forutsetter imidlertid at disse tekstene kommuniserer med de foresatte, og gjør disse til kompetente deltakere i den kommunikative situasjonen.

Denne avhandlingen forsøker å besvare spørsmålet om hvilke forutsetninger som må være tilstede for at Utdanningsetaten Oslo og Osloskolen skal utforme tekster som legger til rette for kommunikasjon med de foresatte. Slutningene som trekkes bygger på en forståelse om at skriftlig kommunikasjon ikke kan realiseres kun ved å gi informasjon, men at det må være tilstede en samhandling mellom deltakerne i den kommunikative situasjonen. I tråd med dette er avhandlingen i stor grad teoretisk forankret i systemisk-funksjonell grammatikk og dermed i en sosiokulturell forståelse av språket.

Intervjuer med skoleledere i avhandlingen gir holdepunkter for å anta at det mangler tilstrekkelig kontroll og styring av ressursene på skolenivå, samt standardiserte vurderingsverktøy, noe som kan medføre at enkelte elever får særskilt norskopplæring lenger enn nødvendig. Dette kan komme i konflikt med de faglig betingede hensynene til elevene som ligger til grunn for den aktuelle delen av Opplæringsloven.

Avhandlingen vil vise at det må flere endringer til på det strategisk-organisatoriske planet før målet om kommuniserende tekster kan nås. Det vil kreve normendringer, kompetanseøkning og tettere samarbeid mellom skole og etat. I første omgang kreves det en større bevissthet om leserne erfaringer, kompetanser og behov.

Takk!

Det kreves en hel landsby for å oppdra et barn, heter det i et afrikansk ordtak. Det er mange som har inspirert og hjulpet meg de seks årene jeg har vært student ved Universitet i Oslo.

Noen av dere må jeg trekke frem her:

Johan L. Tønnesson: Min fantastiske veileder, som alltid strekker seg litt lenger enn hva arbeidsbeskrivelsen tilsier. Takk for din uvurderlige støtte, dine verdifulle faglige innspill og dine engasjerende forelesninger.

Ida Seljeseth: Takk for at du åpnet øynene mine for hvor viktig det er at det offentlige bruker et språk som kommuniserer. En ekstra takk for alle gode samtaler, og ditt utømmelige engasjement.

Utdanningsetaten Oslo: Takk for at dere har latt meg få studere tekstene deres, og for at dere har engasjert dere i mitt arbeid.

Skoleledere i Osloskolen: Takk for viktige intervjuer, takk for kaffen og takk for at dere engasjerer dere. Dere gjør en fantastisk jobb.

Nora Hjelmbrække: Takk for gode innspill og korrektur.

Alexander: Takk for at du er du. Takk for at du aldri slutter å være positiv og engasjert. Takk for at du tror på et idealistisk samfunn. Takk for at du lager middag til meg når jeg ikke orker. Takk for at du tror på at jeg kan.

Manuela, Anna, Nora, Stine, Rannveig og Ingvild: Takk for avkoblende vinkvelder, latter og god mat. Dere er venninner med stor V.

Inger og Tor-Alex: Takk for at dere alltid engasjerer dere og stiller gode spørsmål. Takk for god mat, vin og hygge. Takk for at jeg alltid får sove så lenge jeg vil.

Mamma og pappa: Takk for at dere alltid har presset meg til å gjøre det *enda* litt bedre. Takk pappa, for at du har lært meg å undre over ting, for at du har stilt de gode spørsmålene og for at du alltid har stilt opp. Takk mamma, for at du leste for meg når jeg var liten, for at du alltid støtter og trøster og for at du har lært meg å engasjere meg.

Innholdsfortegnelse

Figurer, tabeller og tekstutdrag	XII
1 Introduksjon	1
2 Særskilt språkopplæring – hva, hvordan og for hvem?.....	5
2.1 Særskilt språkopplæring – hva er det?.....	5
2.2 Når særskilt språkopplæring skal kommuniseres	6
2.2.1 Begrensing av tekstmaterialet	8
2.3 Hvem mottar tekstene om særskilt språkopplæring?.....	9
3 Det teoretiske landskapet	11
3.1 Å kommunisere gjennom tekster.....	11
3.2 Kontekst.....	13
3.3 Å være en del av et fellesskap: Tekstkultur og normfellesskap	15
3.4 Sjangerteori.....	17
4 Gjennomføring og metodevalg.....	19
4.1 Gjennomført metode.....	20
4.1.1 Intervju med informant i Utdanningsetaten	20
4.1.2 Intervjuer med skoleledere som informanter	21
4.1.3 Tekstanalyser.....	23
4.2 Metode – valg og vurderinger	24
4.2.1 Utvalg av tekstmaterialet.....	24
4.2.2 Hvorfor ikke leserundersøkelser?.....	25
4.2.3 Undersøkelsens kredibilitet	25
5 Analysefunn og drøfting.....	27
5.2 Hvorfor blir tekstene knyttet til særskilt språkopplæring utformet slik de blir?	28
5.2.1 Fra hvem og til hvem, og med hvilken funksjon?.....	28
5.2.2 To tilnærmet identiske tekster i to ulike situasjonskontekster	30
5.2.3 Hvilke rammer og krav har preget tekstutformingene?	32
5.2.4 Sjangertilhørighet – skapelsen av et paradoks	40
5.3 Det tekstlige (sam)arbeidet i og mellom Utdanningsetaten og de aktuelle skolene ..	42
5.3.1 Ansvar, samarbeid og kompetanse.....	42
5.3.2 Skolenes informasjons- og veiledningsvirksomhet.....	45
5.4 Tekstenes evne til å kommunisere med foresatte	48

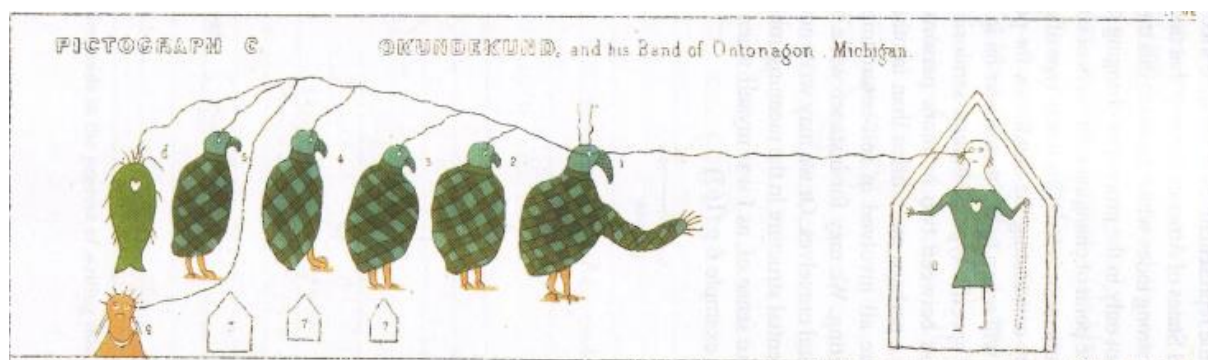
5.4.1	Tekstenes evne til å kommunisere med foresatte – forfatterstemmer og modellesere.....	48
5.4.2	Tekstens evne til å kommunisere med de foresatte – normer	54
5.5	Oppsummering av analysene	59
6	Avslutning – Forutsetninger og konsekvenser	61
6.1	Forutsetninger.....	61
6.1.1	Skrive ut ifra lesernes kompetanse- og erfaringsplattform	61
6.1.2	Normendring og normkompetanse.....	62
6.1.3	Tettere samarbeid mellom skole og etat.....	63
6.2	Konsekvenser.....	63
6.2.1	Svekket mulighet for tilpasset og god opplæring.....	63
6.2.2	Økonomiske motiver, snarere enn faglig begrunnelse?	65
6.2.3	Organisasjonens omdømme svekkes.....	66
6.3	Videre forskning og arbeid.....	67
6.3.1	Normer og normendringer.....	67
6.3.2	Kommuniserende tekster som ikke går på akkord med juridiske krav	68
6.3.3	Utprøving i praksis	68
6.4	Avsluttende ord.....	69
	Litteraturliste	71
	Vedlegg	76

Figurer, tabeller og tekstutdrag

Figur 1 Teksten høvding Kun-de-kund sendte til den amerikanske presidenten (Berge 2008:67)	1
Figur 2 Paradigmatiske relasjoner i informasjonsteksten	35
Figur 3 Paradigmatiske relasjoner i samtykketeksten	35
Figur 4 Paradigmatiske relasjoner i vedtaksteksten	36
Figur 5 Struktur i informasjonsteksten	37
Figur 6 Struktur i samtykketeksten	38
Figur 7 Struktur i vedtaksteksten	38
Tabell 1 Undersøkelsens tekstkorpus	3
Tabell 2 Undersøkelsens problemstilling	4
Tabell 3 Undersøkelsens forskningsspørsmål	4
Tabell 4 Datainnsamlingsmetoder - deres funksjon og hvordan de bidrar til å besvare problemstillingen.....	20
Tabell 5 Undersøkelsens forskningsspørsmål	27
Tabell 6 Beskrivelse av de to situasjonskontekstene, etter Hallidays registervariabler	30
Tabell 7 Oversikt over tekstenhetene i de ulike tekstene	32
Tabell 8 Tekstenes makrohandlinger	37
Tabell 9 Forfatterstemmer, illustrert med tekstbit fra samtykketeksten.....	49
Tabell 10 F1's forventede svarende reaksjoner (illustrert med tekstutdrag fra samtykketeksten)	50
Tabell 11 F2's forventede svarende reaksjoner (illustrert med tekstutdrag fra samtykketeksten)	50
Tabell 12 Tydeliggjøring (parafrasering) av elevenes rettigheter og skolens forpliktelser	55
Tekstutdrag 1 Samtykketeksten før endring.....	8
Tekstutdrag 2 Samtykketeksten etter endring	9
Tekstutdrag 3 Fra samtykketeksten og informasjonsteksten.....	51
Tekstutdrag 4 Fra informasjonsteksten	51
Tekstutdrag 5 Forklaring av gjennomføringen av opplæringen (hentet fra vedtaksteksten) ...	52
Tekstutdrag 6 Forklaring av årsaken til at vedtaket er ønskelig (fra samtykketeksten).....	57
Tekstutdrag 7 Fra informasjonsteksten	59

1 Introduksjon

Året er 1849, og høvding Kun-de-kund sender en tekst til den amerikanske presidenten James Knox Polk (Berge 2008:68). Teksten har et bestemt formål og en bestemt funksjon: Den er et forsøk på å skape fred og samarbeid mellom enkelte indianerstammer, ledet an av Kun-de-kund, og den amerikanske presidenten (ibid.). Videre forsøker også Kun-de-kund å posisjonere seg, og skape en relasjon med den amerikanske presidenten. I teksten har han tegnet et relativt stort hjerte på presidentens bryst, han og presidenten står på lik linje samtidig som de begge strekker armene ut mot hverandre (ibid.). Uten at vi vet de historiske detaljene, er det ikke vanskelig å se for seg hvordan Kun-de-kund iherdig gjennom dette forsøker å skape fred og forsoning mellom indianerstammene og presidenten i Det hvite hus.



Figur 1 Teksten høvding Kun-de-kund sendte til den amerikanske presidenten (Berge 2008:67)

Teksten Kun-de-kund sendte ble aldri forstått av den amerikanske presidenten. Forsøket på posisjonering og relasjonsbygging ble tatt som barnslig og useriøs, og hele teksten stuet bort som et kulturminne (Ibid.).

Historien om Kun-de-kund illustrer godt hvordan kommunikasjon gjennom tekst, på tvers av ulike kulturer, ikke alltid går som planlagt. De europeiske amerikanerne hadde egne tekstnormer for hvordan tekstene skulle være utformet, og Kun-de-kund hadde liten kjennskap til disse. På samme måte var det med den amerikanske presidenten – han kjente ikke til høvdingens tekstkultur. Teksten Kun-de-kund hadde utformet var dermed ikke i stand til å kommunisere med presidenten.

Selv om eksempelet er godt over 150 år gammelt, betyr ikke det at problemstillingen ikke fremdeles er aktuell. Verden, og Norge med den, blir stadig mer heterogen, både når det gjelder utdanning, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn. Vi kan i stadig mindre grad ta for gitt at alle har den samme kompetansen og erfaringsbakgrunnen.

Oslo kommune representerer et godt eksempel på dette. I 2015 var innbyggere med innvandrerbakgrunn beregnet til 32 % (Høydahl, 2015). Andelen elever med et annet morsmål enn norsk og samisk i Osloskolen var 39,9 % (Oslo kommune, 2016). Utdanningsnivået varierer også; av de 540 428 innbyggerne over 16 år i Oslo, har 49 % universitets- eller høgskoleutdanning, 30,1 % har kun videregående skole og 20,9 % kun grunnskole i 2015 (SSB 2016a). Prosentandelen med utdanning utover grunnskole og videregående varierer også geografisk; bydeler som ligger på den såkalte østkanten har betydelig færre innbyggere med høyere utdanning (Ibid.). I tillegg er statistikken usikker – SSB mangler opplysning om utdanningen til mange innvandrere (Ibid.).

Dermed står Oslo kommune overfor noe av den samme utfordringen Kun-de-kund møtte for vel 150 år siden – hvordan skrive tekster som kommuniserer på tvers av til dels dyptgående kulturelle skiller?

Svaret på dette spørsmålet har jeg forsøkt å komme et steg nærmere. Jeg har ikke forsøkt å lage en formel for hvordan en kan lykkes med skriftlig kommunikasjon, og jeg har heller ikke forsøkt å generalisere over hvilke behov ulike mottakergrupper måtte ha. I stedet har jeg undersøkt et lite knippe tekster, sendt ut fra en organisasjon i Oslo kommune, til en relativt liten mottakergruppe. Mitt mål har vært å kunne si noe hvordan disse tekstene kan utformes for å kommunisere med denne bestemte mottakergruppen, om hvilke forutsetninger som må være til stede, både i organisasjonen og i tekstene, og også noe om konsekvensene av at tekstene ikke kommuniserer. Dermed ønsker jeg fra et akademisk perspektiv å undersøke og formidle noe om hvordan vi kommuniserer og skaper mening gjennom språket vårt, og fra et samfunnsmessig perspektiv si noe om viktigheten av at offentlige aktører utformer tekstene slik at de kommuniserer *med* de aktuelle leserne, og gjør disse til kompetente deltakere.

Det samfunnsmessige perspektivet stiller seg i rekken av offentlige satsinger og forskningsprosjekter på hva som gjerne blir omtalt som *Klarspråk*. Det siste tiåret har det blitt en stadig større bevissthet om viktigheten av at det offentlige, og da spesielt staten, kommuniserer på en slik måte at det blir forståelig for innbyggerne, og slik at innbyggerne forstår hvilke rettigheter og plikter de har. Flere masteroppgaver er blitt skrevet, prosjekt gjennomført, og sluttrapporter publisert. De alle peker i samme retning – klarspråk er viktig både for det demokratiske, ressursene man bruker, og omdømmet man får¹. Jeg velger likevel

¹ Se bl.a. Seljeseth (2012), Hedlund (2006), Difi (2016)

å ikke benytte meg av termen klarspråk i denne undersøkelsen. Termen viser gjerne til en bestemt skrivemetode, hvor målsettingen er et tydelig og *klart* språk. Fordi jeg ser det som vanskelig å bryte termen ned i noe bestemt og konkret, vil jeg i stedet benytte meg av *kommunisere med*, for å beskrive forholdet mellom teksten og leserens forståelse. Ved å forstå det å kommunisere som *å gjøre felles*, ligger det også her implisitt en målsetting om *felles forståelse* (Kommunisere, 2016). Gjennom denne felles forståelsen blir således *alle* deltakerne i kommunikasjonssituasjonen kompetente deltakere – de får mulighet og tilgang til å samhandle innenfor diskursen (Berge 2010a).

Organisasjonen jeg har valgt som avsender er Utdanningsetaten Oslo og Osloskolen. Utdanningsetaten er det styrende organet for Osloskolene (Utdanningsetaten, 2015). Denne organisasjonen sender hvert år ut et ukjent antall tekster hvor en bestemt elev blir tilbudt rettigheten *særskilt språkopplæring*. Særskilt språkopplæring er en lovfestet rettighet, og er å forstå som en ekstra språkopplæring rettet mot elever som ikke har tilstrekkelig norskkunnskaper til å følge den ordinære undervisningen (Opplæringsloven 1998, §2-8). Det er elever med et annet morsmål enn norsk og samisk som har denne rettigheten. I Osloskolen er det rundt 15 000 elever som har vedtak om særskilt språkopplæring (Oslo kommune 2016).

Utdanningsetaten Oslo har utformet tre tekster skolene kan benytte som mal for å kommunisere informasjon, tilbud og vedtak om rettigheten særskilt språkopplæring til elever og foresatte. Disse tekstene vil utgjøre min undersøkelses *tekstkorpus*, og det er med stor sannsynlighet disse tekstene Osloskolene benytter når de skal kommunisere særskilt språkopplæring til de aktuelle foresatte (mer om dette i kapittel 2: Særskilt språkopplæring – hva er det?). De tre tekstene er som følger:

- *Informasjon om rett til særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter* (er å se som vedlegg 1)
- *Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter – forhåndsvarsel og anmodning om samtykke* (er å se som vedlegg 2)
- *Vedtak om særskilt språkopplæring* (er å se som vedlegg 3)

Tabell 1 Undersøkelsens tekstkorpus

Med grunnlag i hva jeg til nå har skrevet, og tekstkorpuset, har denne undersøkelsen som siktemål å si noe om forutsetningene for at organisasjonen kan utforme disse tekstene slik at de kommuniserer med de aktuelle leserne. Problemstillingen er således:

Hvilke forutsetninger må ligge til grunn for at Utdanningsetaten Oslo og Osloskolen skal kunne utforme tekster knyttet til vedtaket om særskilt språkopplæring, som kommuniserer med de aktuelle leserne?

Tabell 2 Undersøkelsens problemstilling

Implisitt i denne problemstillingen, ligger følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvorfor blir tekstene knyttet til særskilt språkopplæring utformet slik de blir?
2. Hvordan er det tekstlige (sam)arbeidet i organisasjonen?
3. Kommuniserer tekstene med de aktuelle leserne?

Tabell 3 Undersøkelsens forskningsspørsmål

Det første og andre forskningsspørsmålet går i stor grad ut på å undersøke det tekstlige arbeidet i organisasjonen. Hvilke tekstnormer og hvilken tekstkultur preger tekstutformingen deres? Hvordan (sam)arbeider organisasjonen med tekstutforming, og det å kommunisere ut til en større gruppe? Arbeider de innenfor noen særskilte rammer og krav? Det tredje punktet er mer tekst- og kommunikasjonsnært. Her står tekstens evne til å kommunisere med de aktuelle leserne i sentrum. De tre forskningsspørsmålene går dermed tidvis over i hverandre, og virker inn på hverandre, ved at tekstutformingen og arbeidet med kommunikasjon, nødvendigvis vil virke inn på tekstenes evne til å kommunisere. Sammenlagt er målet at disse tre forskningsspørsmålene vil gi grunnlag for å kunne peke på og drøfte noen av de forutsetningene som må være tilstede, for at organisasjonen skal kunne utforme tekster som kommuniserer med de aktuelle leserne.

2 Særskilt språkopplæring – hva, hvordan og for hvem?

Før vi kan nærme oss undersøkelsens problemstilling, er vi nødt til å danne oss et klarere bilde av rettigheten særskilt språkopplæring, og hvilke rammer som eksisterer rundt det å kommunisere særskilt språkopplæring til elever og foresatte. Det påfølgende skal derfor forstås som en redegjørelse av undersøkelsens materiale og dets kontekst, og som en begrensning av materialet.

2.1 Særskilt språkopplæring – hva er det?

Særskilt språkopplæring er egentlig å forstå som en samlebetegnelse. Bakt inn i dette finner vi både rettighetene *særskilt norskopplæring*, *tospråklig fagopplæring* og *morsmålsopplæring*. Avhengig av elevens språklige kompetanse, vil han ha rett til en eller flere av disse.

I Oslo skal alle elever følge den ordinære læreplanen i norsk, og særskilt språkopplæring skal derfor bli gitt innenfor denne læreplanen (Utdanningsetaten, 2014). Imidlertid kan elever i alfabetiseringsgrupper og mottaksgrupper undervises etter *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* i begynneropplæringen (Utdanningsetaten 2014). Sistnevnte læreplan er å forstå som en overgangsplan som «bare skal nyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk» (Utdanningsdirektoratet 2007a:7). I motsetning til den ordinære læreplanen i norsk, er denne læreplanen «nivåbasert, aldersuavhengig og gjelder for elever med ulik alder og erfaringsbakgrunn» (Ibid.). Utover dette eksisterer det, meg bekjent, ingen konkrete krav til innhold og organisering av hvordan rettigheten særskilt språkopplæring skal oppfylles i praksis (Utdanningsdirektoratet 2016a:90). Hensikten er i alle tilfeller å øke elevens norskspråklige kompetanse, slik at han kan følge den ordinære undervisningen. Særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring blir gitt innenfor det vanlige undervisningstimetallet, og i det sistnevnte blir elevens morsmål benyttet i opplæringen. Morsmålsopplæring blir gitt i tillegg til det ordinære undervisningstimetallet.

I Osloskolen blir særskilt norskopplæring brukt som «det primære virkemiddelet for elever som ikke kan følge opplæring gitt på norsk» (Utdanningsetaten 2014). Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring blir gitt om nødvendig, men disse er «primært aktuelt for nyankomne

elever» (Ibid.). Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring blir derfor kun gitt unntaksvis. Dette gjenspeiler også tallopplysningene om elever som mottar særskilt språkopplæring. I Osloskolen er det i skoleåret 2015/16 seks elever oppført med morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, og 1335 elever med tospråklig fagopplæring (Oslo kommune, 2016). Disse utgjør ca. 10 % av elevene i Osloskolen som har vedtak om særskilt språkopplæring. Til gjengjeld er 13 745 elever oppført med særskilt norskopplæring (Ibid.).

Særskilt språkopplæring er en juridisk rettighet, og gis gjennom et enkeltvedtak. Som enkeltvedtak må det følge alle relevante juridiske bestemmelser, i hovedsak fastsatt gjennom Forvaltningsloven. Samtidig er det også et midlertidig tiltak, hvor målet er at eleven raskest mulig skal bli flink i norsk, og «føres av» vedtaket. Elevens språklige kompetanse skal derfor tidvis (re)vurderes (Opplæringsloven 1998, §2-8).

I Oslo er det skolene som vurderer hvorvidt en elev har behov for særskilt språkopplæring (Utdanningsetaten 2014). Det finnes, meg bekjent, ingen bestemte retningslinjer på hvordan en slik vurdering skal skje, og hvilke vurderingskrav skolene skal følge, utenom at eleven ikke «har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringsloven 1998, § 2-8). Det stilles ingen krav til sakkyndig vurdering, noe som ofte innebærer at det er lærerne som skal vurdere det noe uklare kompetansemålet «tilstrekkeleg dugleik i norsk», og da ved hjelp av kartleggingsverktøy og metoder de har valgt selv (Randen 2014:326). Videre trenger ikke enkeltvedtaket å fornyes hvert år, med mindre det er behov for endringer i vedtakene (Utdanningsetaten 2014.). De må dog revurderes og fattes på nytt på 5.trinn og på 8.trinn (Ibid.). I tillegg kommer vurdering og fattning av vedtak for 1. trinn (Ibid.).

2.2 Når særskilt språkopplæring skal kommuniseres

Fordi særskilt språkopplæring tilbys gjennom et juridisk enkeltvedtak, må det varsles, begrunnes og gis samtykke (Forvaltningsloven 1967, §§ 24 og 27). I tillegg må også de berørte partene informeres og veiledes, og da gjerne skriftlig (Forvaltningsloven 1967, §§ 11, 17 og 23) Dette innebærer at organisasjonen må kommunisere innholdet og den juridiske og faglige begrunnelsen for å igangsette vedtaket, til de berørte partene.

Samtykket til særskilt språkopplæring må bekreftes på papir med underskrift, og informasjonen om rettigheten burde også helst bli gitt i skriftlig form (Forvaltningsloven 1967 § 23). Dette grunnet juridisk etterprøvbarhet; skolen må kunne bevise rettslig at de har oppfylt sine plikter i sammenheng med innføringen av enkeltvedtaket. Det rettslige setter imidlertid ingen krav til faktisk forståelse hos mottakerne – så lenge skolen kan vise til at de har gitt partene «adgang til å vareta sitt tarv i bestemte saker på best mulig måte» (Forvaltningsloven 1967 § 11), og at de har opplyst «saken så godt som mulig før vedtak treffes» (Forvaltningsloven 1967 § 17) er de juridiske kravene oppfylt.

De tre tekstene som utgjør denne undersøkelsen tekstkorpus, er utviklet med det formål å innfri de juridiske kravene ved å kommunisere særskilt språkopplæring. Således har tekstene *to hovedfunksjoner*: (1) Å gi mottakeren forståelse og innsikt i elevens rettigheter, og (2) følge juridiske krav.

Teksten *Informasjon om rett til særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter* (heretter kalt *informasjonsteksten*) er utformet for å kunne brukes i arbeidet med å informere de foresatte om elevens relevante rettigheter, og fremgangsmåten for å innføre disse rettighetene. Utdanningsetaten ønsker at skolene skal sende denne teksten ut sammen med samtykkeskjemaet og vedtaksskjemaet (Utdanningsetaten 2014). Teksten kan også lastes ned fra Utdanningsetatens nettsider, og her ligger den også i flere oversatte versjoner. Teksten strekker seg over cirka en A4-side, og kan sees i sin helhet som vedlegg 1 til denne oppgaven.

Teksten *Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter – forhåndsvarsel og anmodning om samtykke* (heretter omtalt som *samtykketeksten*), sendes ut etter at skolen har vurdert det som hensiktsmessig å gi en elev en eller flere bestanddeler av særskilt språkopplæring. Gjennom denne teksten blir de foresatte informert om at det er ønskelig at deres barn mottar rettigheten særskilt språkopplæring, og at de må ta stilling til om de selv ønsker dette.

Teksten skal realisere flere juridiske krav. For det første skal den oppfylle Forvaltningslovens §§ 11, 16, 17 og 24 (1967). Disse paragrafene omhandler forhåndsvarsling, informasjons- og veiledningsplikt og kravet om begrunnelse av vedtak. For det andre skal den oppfylle kravet om de foresattes godkjenning; teksten avsluttes med en svarslipp, hvor de foresatte skal krysse av på enten *samtykker* eller *ikke samtykker* til tilbudet om særskilt språkopplæring og undertegne. Svarslippen skal leveres tilbake til skolen. For det tredje har teksten også som

funksjon å oppfylle andre juridiske krav hva angår anmodning om enkeltvedtak. Teksten strekker seg over 1,5 A4-sider, og finnes i sin helhet som vedlegg 2.

Den tredje teksten Utdanningsetaten Oslo har utarbeidet i sammenheng med særskilt språkopplæring, er teksten *Vedtak om særskilt språkopplæring* (heretter kalt *vedtaksteksten*). Denne teksten mottar de foresatte dersom de har samtykket i vedtaket. Også denne teksten skal oppfylle juridiske lovkrav knyttet til Forvaltningsloven og enkeltvedtak. Teksten er den siste teksten de foresatte mottar om særskilt språkopplæring, og det fungerer som en fastsetting av at vedtaket og rettigheten trer i kraft. De foresatte skal ikke underskrive eller fylle ut noe. Teksten strekker seg over cirka en A4-side, og kan sees i sin helhet som vedlegg 3.

Som vist i dette delkapittelet, er det i forbindelse med innføringen av særskilt språkopplæring flere tekster de foresatte må forholde seg til. Delkapittelet har også vist at særskilt språkopplæring ikke kan kommuniseres på en hvilken som helst måte – kommunikasjonen må oppfylle og følge visse juridiske krav.

2.2.1 Begrensing av tekstmaterialet

Alle tekstene er universelt utformet, slik at de kan informere om, innhente samtykke til og vedta alle tre momenter av særskilt språkopplæring. Et fåtall av elever mottar mer enn momentet *særskilt norskopplæring*, og i de aller fleste tilfeller vil det som vedtaksmessig dreier seg om morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring fjernes før tekstene sendes ut (endring markert med rød ramme, ingen endring markert med grønn ramme):

Særskilt språkopplæring inneholder tre deler:

- Særskilt norskopplæring: Forsterket tilpasset opplæring i og på norsk. (Mer hjelp med norsk)
- Morsmålsopplæring: Opplæring i elevens morsmål
- Tospråklig fagopplæring: Opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål av tospråklig lærer.

Rektor anbefaler at:

- eleven skal få særskilt norskopplæring
- eleven skal få morsmålsopplæring. Morsmålsopplæringen ivil foregå på skole og vil komme i tillegg til elevens vanlige timetall.
- eleven skal få tospråklig fagopplæring

Tekstutdrag 1 Samtykketeksten før endring

Særskilt språkopplæring inneholder tre deler:

- Særskilt norskopplæring: Forsterket tilpasset opplæring i og på norsk. (Mer hjelp med norsk)
- Morsmålsopplæring: Opplæring i elevens morsmål
- Tospråklig fagopplæring: Opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål av tospråklig lærer.

Rektor anbefaler at:

- eleven skal få særskilt norskopplæring

Tekstutdrag 2 Samtykketeksten etter endring

Fordi vedtak, og dermed også tekster, om morsmålsopplæring og tospråklig opplæring er såpass begrenset i antall, kommer jeg i det videre kun til behandle tekstene slik de blir seende ut når de skal informere om, innhente samtykke til, og vedta rettigheten *særskilt norskopplæring*.

2.3 Hvem mottar tekstene om særskilt språkopplæring?

Dette delkapittelet har som mål å redegjøre for hvilke aktuelle lesere tekstene har, og å diskutere hvilke lesere vi vil følge videre i undersøkelsen.

Før vi går i gang med denne diskusjonen, må vi tydeliggjøre to viktige begreper: *Aktuelle* lesere og *tiltenkte* lesere. Med aktuelle lesere menes her de leserne som i praksis leser tekstene. Disse behøver ikke nødvendigvis å være samsvarende med de tiltenkte leserne; de leserne tekstene er rettet mot og skrevet for. Således kan en leser både være aktuell og tiltenkt, men han må ikke nødvendigvis være tiltenkt.

Det er de foresatte som er å regne som den største lesergruppen, og er i praksis de aktuelle leserne. Dette er foresatte til barn med behov for særskilt norskopplæring. Kjentegn for denne lesergruppen er at de har innvandrerbakgrunn, og dermed også i de aller fleste tilfeller en svakere kompetanse i norske kultur- og tekstnormer enn ikke-innvandrere. Språklig er et minstekrav for denne gruppen at de behersker norsk i den grad de kan benytte det som et hverdagsspråk².

² Fagbegreper, formuleringer som krever større kjennskap til norske språknormer og ekstra lavfrekvente ord, inngår ikke i denne kompetansen.

Foresatte som ikke behersker norsk som et hverdagsspråk, faller altså utenfor denne lesergruppen. Dette fordi disse, uavhengig av hva som skal kommuniseres, har krav på og behov for tolk. I slike tilfeller kan ikke vedtaket kommuniseres gjennom de skriftlige tekstene alene, fordi organisasjonen da ikke veileder og informerer om saken i tilstrekkelig grad. Å ikke ta tolker i bruk i slike tilfeller, vil dermed være brudd på de juridiske plikter i Forvaltningsloven §§ 11 og 17 (1967). Denne lesergruppen vil jeg dermed ikke behandle videre.

Elever over 15 år kan selv bestemme hvorvidt de ønsker å motta særskilt språkopplæring. Dette følger av Barneloven § 32 (1981). Disse er ikke tatt med i oppgaven, av flere grunner. Den fremste er at særskilt språkopplæring i den videregående opplæring er knyttet til en annen paragraf i Opplæringsloven (1998, § 3-12). Å motta særskilt språkopplæring i videregående utdanning, gir eleven også rett til to ekstra år med videregående opplæring (Vilbli, u.d.). Denne lesergruppen vil grunnet disse ulikhetene heller ikke bli behandlet videre.

Andre som mottar disse tekstene som lesere, kan være ansatte ved barnevernstjenesten, adoptivforesatte, verger, beredskapshjem og liknende. Denne gruppen er mest sannsynlig å regne som liten i antall. Dette kan også være en sensitiv gruppe å skulle undersøke. Denne lesergruppen vil derfor heller ikke behandles videre i denne undersøkelsen.

Den siste lesergruppen er ansatte i organisasjonen. Disse er både aktuelle og tiltenkte lesere av tekstene. Dette kan være saksbehandlere, lærere, skoleledere, sosiallærere og andre. Denne lesergruppen er gjerne kjennetegnet ved å være kompetente deltakere i diskursen. Jeg vil i det videre behandle denne lesergruppen der dette er relevant.

3 Det teoretiske landskapet

Eksempelet med høvding Kun-de-kund illustrerte at det å utarbeide tekster som kommuniserer med leseren, ikke er bare, bare. Det krever at vi tar stilling til flere påtrengende spørsmål, som vil prege den endelige tekstutformingen. Hvorfor skriver vi – hva er hensikten med og funksjonen for det vi skriver? Innenfor hvilken kultur skriver vi – hva slags tekstutforming forventer denne kulturen? Hva med andre krav – er det noe spesielt vi må ta hensyn til i tekstutformingen? Og endelig, hva med den vi skriver til – hva forventer og kan han?

I det større perspektivet vil svarene vi gir på disse spørsmålene, avgjøre hvorvidt tekstene mestrer å kommunisere med leseren. Kommunikasjon skal vi, som nevnt, forstå som *å gjøre felles*, etter det latinske verbet *communicare* (*Communicare* u.d.)

Kommunikasjon blir her forstått som noe mer dynamisk og komplekst enn kun overføring av budskap – avsenderen er ikke monologisk, og mottakerens hode kan ikke kun «fylles» med informasjon. Ytringer er ikke kun bærere av et bestemt budskap, men snarere et *meningspotensiale*, og hvor det må skje en samhandlingsprosess hvor meningsskaping skjer i form av tolkning.

Når tekstene om særskilt språkopplæring blir sendt ut, er dette nettopp med mål om en slik felles forståelse. I det videre jeg vil redegjøre for de teoriene jeg har tatt i bruk for å vurdere tekstenes evne til å kommunisere med de aktuelle leserne, og de teoriene jeg har tatt i bruk for trekke slutninger om hva som nødvendigvis vil prege tekstutformingen.

3.1 Å kommunisere gjennom tekster

Når jeg forstår kommunikasjon som en samhandlingsprosess, har dette som konsekvens at jeg også ser kommunikasjon som grunnleggende dialogisk. Dette innebærer et Bakhtinsk syn, hvor alt vi ytrer, herunder også tekster, foregriper én eller flere svarende reaksjoner:

Ytringa er ikkje berre knytt til føregripande, men også til etterfølgjende ledd i talekommunikasjonen. I det talaren skaper ytringa, finst desse naturlegvis enno ikkje. Men ytringa vert frå første stund bygt opp med tanke på moglege *svarande reaksjonar*, og det er også i det vesentlege for deira skuld ho vert skap (Bakhtin 1998:38-39. Min kursivering)

Dermed forventer ytringene visse svarende reaksjoner, og hvor disse svarende reaksjonene er i tråd med ytringens rettethet – dens intensjonalitet (Tønnesson 2004:81). Alle ytringer vil være rettet mot noe, de peker på saksforhold i verden og/ eller bevisstheten (ibid.). Dette innebærer at en tolkning av ytringers meningspotensial ikke kan være hva som helst, men nødvendigvis må være i tråd med hva de er rettet mot (ibid.). Dette er hva jeg i det videre vil omtale som en *relevant og adekvat tolkning*.

Som analysene vil vise, er det disse forventede svarende reaksjonene som utgjør ett av hindrene for at tekstene om særskilt språkopplæring skal kunne kommunisere med de foresatte. Som konsekvens kan dermed ikke disse leserne gjøre en relevant og adekvat tolkning av tekstene. At leserne ikke kan gi de forventede svarende reaksjonene, kommer av at *modelleseren* i tekstene i liten grad samsvarer med de forsattes erfaring, kompetanser og referanser. Dette ved at de forventede svarende reaksjonene konstruerer, ifølge Tønnesson, en eller flere modellesere (2004). *Modelleser* skal vi dermed forstå som en form for lesestrategi, som representerer adekvate lesemåter.

Vi kan også sette leserens evne til å tolke tekstene på en relevant og adekvat måte i sammenheng med de illokusjonære handlingene i tekstene, altså den ytringshandlingen som utføres i og med ytringen. En slik teori blir framsatt av Berge: «Intensjonaliteten i ytringshandlingene kan artikuleres gjennom ytringshandlingenes illokusjonære dimensjoner» (2010b:105). Berge trekker dermed på John Searls språkhandlingsteori, hvor grunntanken er at vi gjennom språkbruk utfører ulike handlinger.

Ifølge Berge vil ytringshandlingene som utgjør en tekst være hierarkisk strukturerte (Berge 2010b:93). Det vil være makrohandlinger og mikrohandlinger. Det er gjennom makrohandlingen(e) en relevant og adekvat tolkning kan gjøres:

Makrohandlingen er den ytringshandlingen som den som forholder seg forstående til teksten, må forstå på en relevant og adekvat måte dersom tekstens mening skal tolkes i samsvar med ytrereens intensjonalitet (Ibid.:99).

Hvorvidt disse makrohandlingene er tydelige og tilgjengelige, eller komplekse og skjulte, vil dermed påvirke leserens forståelse av teksten. Her kan vi altså trekke linjer til modelleserteorien, men der hvor modelleserteorien la vekt på de svarende reaksjoner, er Berge i større grad opptatt av det illokusjonære og strukturelle ved ytringshandlingene, og leserens evne til å tolke disse. Jeg ser det som relevant å supplere disse teoriene med

hverandre. På denne måten kan de forventede svarende reaksjonene hentes frem og studeres, herunder også de kompetansene som ligger implisitt for å kunne gjøre relevante svarende reaksjoner, samtidig som tekstenes illokusjonære ytringshandlinger, struktur og forventede perlokusjonære effekt blir tydeliggjort. Både modelleserteorien og struktureringen av ytringshandlingene vil være viktige i drøftingen av hvorvidt tekstene kan kommunisere med de aktuelle leserne, og hvilke forutsetninger som eventuelt må være tilstede for at de kan kommunisere.

Så langt har jeg i størst grad sondert det teoretiske landskapet etter hvilke elementer som ligger til grunn for at en tekst kan *kommunisere med* en leser. I det videre vil jeg i større grad legge vekt på hvilke elementer som preger en tekstutforming. Disse momentene kan dog ikke løsrives fra hverandre – det ene påvirker, som vist innledningsvis, det andre, og dette vil fra tid til annen fremkomme i den videre teoretiske redegjørelsen.

3.2 Kontekst

Tekstene knyttet til vedtaket om særskilt språkopplæring er skrevet inn i, og omgitt av visse omgivelser – de har en *kontekst*. Denne konteksten har vært, slik den alltid vil være, styrende for hvordan tekstforfatteren har valgt å ytre seg (Maagerø 1999:37). Det vil for eksempel være forskjell på hvordan vi ytrer oss på SMS til en kamerat og til noen på arbeidsplassen vår. Videre vil det også være forskjell på om vi ytrer oss til sjefen eller til en kollega.

Siden antropologen Malinovskij på 1920-tallet foreslo skillet mellom allmenn kulturkontekst og spesifikk situasjonkontekst har dette skillet vunnet terreng, ikke minst i funksjonell språkvitenskap. Førstnevnte kan beskrives som den unike situasjonen teksten inngår i og oppstår i, mens sistnevnte kan forklares som «et mer eller mindre forutsigbart kommunikasjonssystem med felles normer» (Berge 2008:42). Situasjonkonteksten inkluderer således aktivitet, deltakere (og relasjonen mellom disse) og medieringen (Halliday 1999:76). Dette skaper dermed «en systematisk forbindelse mellom de sosiale omgivelsene på den ene siden og den funksjonelle organiseringen av språket på den andre siden» (Ibid.). Kulturkonteksten dreier seg mer om et overordnet system – det omhandler hvordan grupperinger av mennesker har utviklet visse normer for hva som er å regne som gyldige tekster, og hvordan disse tekstene skal være utformet (Tønnesson 2012:58). Slik sett vil den unike situasjonen i første omgang være styrende for hvordan Utdanningsetaten og skolene

velger å ytre seg, men ytringene vil også på et overordnet nivå være rettet mot de gjeldende normene i deres kulturkontekst (Hasan 1999:175).

Konteksten forstått som forklart ovenfor, innebærer at den kan rekonstrueres ut ifra de «sporene» den har satt i teksten. Kulturkontekstens spor skal vi la vente litt, og foreløpig kun konsentrere oss om det situasjonelle. Ved at situasjonskonteksten vil være avgjørende for språkbruken, vil en kunne beskrive og rekonstruere denne ut ifra de tre registervariablene felt, relasjon og mediering (Halliday 1999:76). Felt referer til hva som foregår, inkludert type aktivitet og emne (ibid.). Relasjon refererer til de sosiale forbindelsene mellom dem som deltar i kommunikasjonen (ibid.). Dette kan spesifiseres gjennom status og makt, affekt og kontakt (ibid.). Mediering referer til hvordan språket brukes, for eksempel om kommunikasjonen foregår muntlig eller skriftlig (ibid.).

Således kan vi ut ifra tekstene knyttet til vedtaket om særskilt språkopplæring, spore noen av de valgene og rammene Utdanningsetaten og skolene har stått overfor, og hvordan de har valgt å imøtekomme disse valgene og rammene. Gjennom å studere tekstenes kontekst, kan vi dermed si noe om hvem Utdanningsetaten og skolene mener å ytre seg til, relasjonen mellom disse, og med hvilken funksjon de ytrer seg.

Konteksten vil ikke bare være bestemmende for hvordan en tekstforfatter velger å ytre seg, men også for hvordan en leser velger å tolke ytringene. Ved å trekke på signaler fra de relevante omgivelsene vurderer leseren noe meningsskaping som mer relevant og aktuell enn annen mening (Halliday 1999:94). Durant & Goodwin hevder i så måte at «The utterance itself becomes only intelligible when it is placed within its context of situation» (1992:204). Dermed oppstår det påtrengende spørsmålet – hva skjer når avstanden mellom forfatter og leser blir stor? Vi taler ikke her bare om den fysiske avstanden mellom den materielle situasjonsrammen teksten ble skapt i, og den materielle situasjonsrammen den blir lest i, men om avstanden i referanser og kompetanser (Hasan 1999:173). Dermed omformulerer vi nevnte spørsmål til: Hva skjer dersom leseren befinner seg på en annen erfarings- og kompetanseplattform, enn hva skolene og Utdanningsetaten gjør? I slike tilfeller kan det oppstå vanskeligheter i den tekstlige samhandlingen, fordi leseren ikke er i stand til å se teksten ut ifra de samme kontekstuelle omgivelsene og forståelsene som avsenderen befinner seg i. Dette må vi nødvendigvis sette i sammenheng med det jeg tidligere har skrevet om leserens evne til å foregripe de forventede svarende reaksjonene. En tekstforfatter som ønsker

å unngå slike vanskeligheter, må derfor i størst mulig grad forsøke å gi leseren tilgang til denne konteksten, ved å bygge opp felles referanser og kompetanser (Berge 2008:43).

3.3 Å være en del av et fellesskap: Tekstkultur og normfellesskap

Utdanningsetaten og Osloskolen kan sies å inngå i et spesifikt kulturelt fellesskap. De har sin særegne *tekstkultur*, ved at de er «en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles normsystem» (Tønnesson 2012:58). Det å undersøke hvilke *tekstnormer* som gjør seg gjeldende i tekstene, kan dermed si noe om hva som kjennetegner denne tekstkulturen – hvilke krav, forventninger og ideologier som hersker, og som nødvendigvis vil styre tekstutformingen.

Det å undersøke tekstnormene og tekstkulturen er ikke bare av interesse for den identifiserende årsaken, men også ved at det kan si noe om hvorvidt tekstene er tilgjengelige for andre lesere. Det å lese og forstå tekster på en adekvat og relevant måte, innebærer nemlig også en viss *tekstnormkompetanse*. Gjennom å ha denne kompetansen, har en «disposisjoner for hvordan en kan, skal eller bør handle, tenke og strukturere sin atferd i ulike situasjoner» (Berge 1990:29). Tekstnormer er dermed å forstå som redskaper som er utviklet i tekstkulturen for å kunne samhandle ved hjelp av tekster. Om tekstnormene som gjør seg gjeldende i tekstene er å regne som spesifikke, altså ikke høyfrekvente og allmenne, er det derfor også mer sannsynlig at en leser som ikke fullstendig er en del av tekstkulturen, og dermed ikke har den nødvendige tekstnormkompetansen, finner det vanskelig å gjøre en relevant og adekvat forståelse av tekstene:

En (annen) årsak til at mottakeren kan tillegge teksten [en fortolkning som avviker fra norm og senders intensjon] [...], kan søkes i det forhold at normene til aktørene som konstituerer det kommunikative fellesskap, ikke er likt fordelt. (ibid.:61)

Berge peker på at tekstnormer gjør seg gjeldende i det strukturelle ved tekstene – i det han omtaler som *funksjonsplanet* i sitt tekstsistem. Gjennom funksjonssystemet blir det skapt bestemte relasjoner mellom setninger og mellom større tekstdeler, slik at de til sammen danner en helhetlig, sammenhengende, koherent tekst (Berge 1990:78). Disse tekstlige

enhetene fra det leksiko-grammatiske planet og sememplanet som inngår disse relasjonene på funksjonsplanet, skal vi omtale som tekstenheter³.

Relasjonene som skapes mellom tekstenhetene i en tekst kan beskrives ut ifra to ulike aspekter. I arbeidet med å identifisere hvilke tekstnormer som gjør seg gjeldende i tekstene, har det dermed vært relevant å undersøke og beskrive begge disse aspektene. Det ene aspektet er det *paradigmatiske*, som peker på hvilke type relasjoner to tekstenheter har til hverandre. Berge viser her til at det er fire type relasjoner det prinsipielt er mulig å opprette mellom to tekstenheter (1990:81-82):

- *Addisjon*: Tekstenhet y supplerer informasjon gitt i tekstenhet x
- *Kontrast*: Informasjonen i tekstenhet x og y stemmer ikke overens
- *Temporalitet*: tekstenhetene x og y «denoterer sememer i liknende romdimensjon som plasseres etter hverandre i tid»
- *Implikativitet*: sememet i tekstenhet x er et vilkår for eller årsak til sememet i tekstenhet y

Det andre aspektet er det *syntagmatiske*. Dette omhandler hvordan tekstenhetene kan plasseres i forhold til hverandre i teksten (ibid.:87). Berge peker på at tekster kan være utformet etter tre mulige syntagmatiske relasjoner – noe jeg her forstår som at tekstenhetene kan være innordnet i tre *globale tekststrukturelle mønstre* (Berge 2010b:93). Den første relasjonen er en underordningsstruktur, hvor den ene tekstenheten er viktigere enn den andre (Berge 1990:87-88). Dermed blir teksten strukturert som et hierarki, med en rangering av tekstenhetene fra de mest til minst viktige. Den andre er en innordningsstruktur, hvor den ene tekstenheten utgjør en ramme, eller en *kotekst*, for den andre (Ibid.:89). Den tredje og siste relasjonen er hva Berge omtaler som en posisjonsstruktur (ibid.:91). Her vil, slik det gjerne gjøres i skrevet og talt språkbruk, tekstenhetene følge en lineær struktur – den ene tekstenheten følger etter den andre i en bestemt rekkefølge.

Dette med innordningsstruktur er noe jeg setter i sammenheng med hva jeg tidligere har skrevet om Berge, intensjonalitet og relevante tolkninger. Tekstens syntagmatiske relasjon, og da særlig underordningsstrukturen og innordningsstrukturen, vil ha en særlig innvirkning på leserens evne til å gjøre en relevant og adekvat tolkning. Om leseren ikke oppfatter eller er i

³ Berge omtaler dette som et funktiv (Berge 1990:77).

stand til å tolke en makrohandling, vil dette kunne hindre leserne fra å gjøre en relevant og adekvat tolkning av tekstene. På samme måte vil det være om en makrohandling utgjør en kotekst for en annen makrohandling – om leseren ikke får taket på koteksten, vil han heller ikke få taket på den påfølgende makrohandlingen. Min analyse av den syntagmatiske relasjonen i tekstene, vil derfor ta form som en identifisering og drøftelse av hvordan makrohandlingene er plassert i forhold til hverandre.

3.4 Sjangerteori

At det kontekstuelle og tekstkulturelle, herunder også tekstnormer, har fått en såpass sentral plass i undersøkelsen, krever også en viss dreining mot sjangerteori. Dette fordi tekstnormer, tekstualitet og sjangre står i en nær sammenheng, ved at det er sjangrene innenfor en tekstkultur som avgjør hvordan en tekst skal være ordnet, for å være i overenstemmelse med tekstnormene og således kunne gjelde som tekster, og tilhørende en bestemt sjanger (Berge 1990:100). De videre analysene vil vise at dette har vært en av årsakene til at tekstene blir seende ut slik de gjør, fordi en annen strukturering eller ordning av tekstene etter andre tekstnormer hadde medført at tekstene plasserte seg utenfor sjangeren *vedtaksbrev*. Dermed ville ikke tekstene kunne kvalifisere seg som juridiske holdbare tekster, og tekstene ville på denne måten mistet en av sine viktigste funksjoner sett fra organisasjonens perspektiv.

Meg bekjent eksisterer det ingen helhetlig og dominerende definering av fenomenet og begrepet sjanger innenfor fagfeltet. Det som derimot er gjennomgående, er at sjangre gjerne blir sett på som «kulturelle ressurser og som en måte å få tilgang til eller bli medlem av en sosial gruppe» (Berge & Ledin 2001:183). Det er en slik vinkling Berge støtter seg til (jmf. avsnitt ovenfor), og det er også en slik vinkling jeg kommer til å holde meg til i den videre undersøkelsen. Imidlertid ser jeg også et behov for å supplere dette teoretiske standpunktet noe, fordi en slik teori Berge legger frem i stor grad går på struktureringen av teksten, og i liten grad tar innhold og språklig uttrykksform i betraktning (Berge 1990:100).

Her blir det dermed relevant å trekke inn den nyretoriske sjangerteorien, ved Carolyn Miller. Miller viser til hvordan det i et samfunn vil oppstå situasjoner som samfunnsmedlemmene oppfatter som tilhørende samme *type situasjon* (Miller 2001:25). I disse situasjonene som gjentar seg, vil det være bestemte retoriske handlinger som medlemmene kan utføre ved hjelp

av språklige ytringer (ibid). Videre viser Miller til at utformingen av disse språklige ytringene som utfører en bestemt handling, er knyttet til samfunnets konvensjoner (2001:32).

På samme måte som Berge, forstår heller ikke Miller sjanger isolert fra kulturkonteksten, og hvordan (tekst)normene (*samfunnets konvensjoner*) er styrende. Samtidig utvider hun også horisonten, ved at hun i større grad trekker frem utformingen av de språklige ytringene, og ikke kun struktureringen av dem. Hun utvider også horisonten i den forstand at hun i større grad trekker inn situasjonskonteksten, både som årsak til sjangerdannelse, men også som påvirkende på lesernes resepsjon. Dette skaper konsekvenser for både forståelsen av hvorfor tekstene er blitt seende ut slik de er, og for hvorvidt de er å regne som håndgripelige for leserne. Med Miller kan vi si at det å gripe om en sjanger, og bruke denne som ramme for lesingen og inngangsport til resepsjonen, innebærer at leserne klarer å gjenkjenne situasjonen tekstene springer ut i fra, og (de språklige) handlingene disse situasjonene krever (2001:25). Parallelt med dette må også nødvendigvis utformingen av tekstene ikke kun knyttes opp til tekstkulturens normer, men også situasjonen de oppstår i, og hvilke handlinger som kan utføres i disse situasjonene.

4 Gjennomføring og metodevalg

Det å undersøke hvilke forutsetninger som må være tilstede for at det i organisasjonen skal kunne utformes tekster som kommuniserer med de aktuelle leserne, krever en triangulering av metoder (Silverman 2015:46-47). Dermed har jeg gjennomført både intervjuer og tekstanalyser i dette arbeidet. Data fra informanter er hentet både fra Utdanningsetaten Oslo og skoleledere i Osloskolen. Tekstanalysene er gjort av alle de tre aktuelle tekstene knyttet til særskilt språkopplæring (men begrenset til de tilfellene hvor tekstene skal innhente samtykke til rettigheten særskilt norskopplæring). Analysene har i tillegg hatt ulike formål.

Gjennom problemstillingen blir det satt krav om kjennskap til erfaring, kompetanse, rammer og prioriteringer hos både etaten og skolene – og det krever innsikt i samarbeidet mellom disse partene. Samtidig innebærer det å skulle undersøke forutsetninger for tekster som kommuniserer, et dypdykk ned i tekstene slik de er i dag, og deres potensielle møte med sin aktuelle leser.

<i>Metode</i>	<i>Funksjon og mål</i>	<i>Forskningsspørsmål</i>	<i>Besvarelse av problemstillingen</i>
Intervju med informant hos Utdannings-etaten	<p>Prioriteringer, hensyn og rammer i utformingen av tekstene om særskilt språkopplæring.</p> <p>Perspektiver på hvordan særskilt språkopplæring skal og kan kommuniseres av skolene til de foresatte.</p>	<p>Hvorfor blir tekstene knyttet til særskilt språkopplæring utformet slik de blir?</p> <p>Hvordan er det tekstlige (sam)arbeidet i organisasjonen?</p>	Forutsetninger som må være tilstede i arbeidet til Utdanningsetaten, og samarbeidet deres med skolene.
Intervju med skoleledere som informanter	<p>Prioriteringer, hensyn og rammer i utformingen av tekstene om særskilt språkopplæring.</p> <p>Oppløst føringer fra Utdanningsetaten om hvordan særskilt språkopplæring skal kommuniseres til de foresatte.</p> <p>Oppløst erfaring, kompetanse og forutsetninger til de foresatte som mottar tekstene om særskilt språkopplæring.</p>	<p>Hvorfor blir tekstene knyttet til særskilt språkopplæring utformet slik de blir?</p> <p>Hvordan er det tekstlige (sam)arbeidet i organisasjonen?</p> <p>Kommuniserer tekstene med de aktuelle leserne?</p>	Forutsetninger som må være tilstede i arbeidet til Utdanningsetaten og skolene, og samarbeidet mellom skolene og Utdanningsetaten.

Tekstanalyser	Identifisere tekstenes situasjonskontekst, normer, tekstkultur og sjangertilhørighet.	Hvorfor blir tekstene knyttet til særskilt språkopplæring utformet slik de blir?	Identifisere forutsetninger for at tekstene skal kunne kommunisere med de aktuelle leserne.
	Identifisere modellesere.	Hvordan er det tekstlige (sam)arbeidet i organisasjonen?	Undersøke hvorvidt tekstene kommuniserer med de aktuelle leserne
	Belyse møtet mellom leserne og den krevde normkompetansen.	Kommuniserer tekstene med de aktuelle leserne?	

Tabell 4 Datainnsamlingsmetoder - deres funksjon og hvordan de bidrar til å besvare problemstillingen

4.1 Gjennomført metode

4.1.1 Intervju med informant i Utdanningsetaten

Temaer

I intervjuet med informant i Utdanningsetaten var det spesielt relevant for undersøkelsen å få innsyn i, i hvilken grad de arbeider med lesertilpassing, og særskilte rammer de følger i utformingen av tekstene sine (herunder også tekstene knyttet til særskilt språkopplæring). I tillegg var det også viktig å stille spørsmål om hvordan de samarbeider med skolene, når det gjelder å veilede og instruere disse i kommunikasjon både med ulike grupper mottakere, og av rettigheten særskilt språkopplæring. Under intervjuet ble derfor fokuset lagt på følgende temaer:

- Retningslinjer Utdanningsetaten følger i kommunikasjon med brukere
- Erfaring Utdanningsetaten har med å kommunisere med den aktuelle lesergruppen (de foresatte).
- Normer og rammer Utdanningsetaten følger i tekstutformingen av de aktuelle tekstene.
- Retningslinjer Utdanningsetaten fører og følger når det gjelder å kommunisere særskilt språkopplæring til foresatte og skolene.

Fremgangsmåte

Intervjuet tok form som et halvstrukturert intervju, tatt opp med lydopptaker og grovt transkribert i etterkant. Informantens anonymitet er blitt beskyttet i datainnsamlingen, og i selve undersøkelsen ved hjelp av et akronym (UDA). Informanten fikk lese gjennom, og godkjenne transkriberingen, men hadde ingen ønskede kommentarer eller endringer. Informanten foretok også en sitatsjekk. Ingen bemerkninger ble her meldt fra informanten. Transkriberingen av intervjuet kan sees i sin helhet som vedlegg nummer 13 (på CD).

Det var Utdanningsetaten Oslo som selv kom med forslag om hvilken informant hos dem jeg burde intervju. Dette etter en mailkorrespondanse mellom meg og en kommunikasjonsrådgiver i Utdanningsetaten. I denne korrespondansen sendte jeg først en forespørsel om hvordan etaten stilte seg til at jeg undersøkte de aktuelle tekstene, og hvorvidt det var mulig å få intervju noen hos dem om de overnevnte punktene. Deretter tok kommunikasjonsrådgiveren kontakt med den aktuelle informanten, og forhørte seg om det var mulig for meg å intervju ham/henne. Informanten stilte seg positiv til dette.

4.1.2 Intervjuer med skoleledere som informanter

Temaer

Det har vært av interesse og nytte for undersøkelsen å få innsikt i skoleledernes perspektiver. Dette av ulike grunner: (1) Utdanningsetaten Oslo legger en rekke føringer på skolens drift, og på hvordan bestemte saker skal behandles. Det har dermed vært viktig å undersøke hvilke føringer skolelederne *opplever* at de må følge når de skal kommunisere særskilt språkopplæring til de foresatte, og om det er noen utfordringer knyttet til å følge disse føringene. (2) Skolene har ansvaret for den daglige kommunikasjonen med de foresatte, og intervjuene tok dermed sikte på å avdekke hvordan de løser ulike utfordringer knyttet til å kommunisere med den aktuelle lesergruppen. (3) Som en forlengelse av sistnevnte punkt, sitter skolelederne med viktig erfaring og kunnskap hva gjelder de aktuelle leserne (de foresatte), og forutsetningene til denne gruppen.

I intervju med skolelederne ble det derfor særlig stilt spørsmål om:

- Erfaring med kommunikasjon med foresatte med innvandrerbakgrunn.

- Erfaring med særskilt språkopplæring (organisering, rammer, elevgruppe, årsak og hensikt).
- Erfaring knyttet til informering og forespørsel om særskilt språkopplæring til foresatte.
- Perspektiver på retningslinjer og rammer pålagt av Utdanningsetaten når særskilt språkopplæring skal kommuniseres.
- Erfaring med og vurdering av tekstene sendt ut fra Utdanningsetaten til bruk for informering og forespørsel om særskilt språkopplæring.
- Erfaring, kompetanse og forutsetninger hos de foresatte som mottar tekstene om særskilt språkopplæring.

Fremgangsmåte

Jeg sendte e-post til åtte skoleledere med forespørsel om intervju, og fikk tre positive svar. Disse tre skolelederne ble mine informanter, hva angår skoleledernes perspektiver. E-postadressen til skolelederne fant jeg på Oslo kommunes hjemmesider. I e-posten informerte jeg om hensikten med undersøkelsen, og hva jeg ønsket å få ut av intervjuet med dem (overnevnte punktliste).

Skolelederne ble valgt ut med tanke på prosentandel elever oppført med særskilt norskopplæring (Utdanningsetaten u.d.). Samtlige skoleledere som er blitt intervjuet, er skoleledere på skoler hvor over 20 % av elevene har vedtak om særskilt norskopplæring. Prosentandelen ble benyttet som hovedfaktor i utvalget fordi en høy andel tilsier at skolelederne har relativt mye erfaring med å kommunisere særskilt språkopplæring til de foresatte, og utfordringer knyttet til dette. Alle skolelederne benyttet også tekstene sendt ut fra Utdanningsetaten, uten å gjøre særlige endringer av disse før de ble videresendt til de foresatte.

Disse intervjuene tok form som halvstrukturerte. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og grovt transkribert i etterkant. Transkriberingen av intervjuene kan sees som vedlegg 14, 15 og 16 (på CD).

Alle informantene fikk tilbud om å lese gjennom, og komme med kommentarer til transkriberingen. Ingen av informantene hadde kommentarer eller ønske om endring. Der hvor informanten kom med sensitiv eller gjenkjennelig informasjon under intervjuet, ble dette fjernet eller endret i transkripsjonen. Skolelederne er anonymisert med bokstaver etter sin

tittel, slik som for eksempel Skoleleder B. Skolene de er leder for er anonymisert på samsvarende måte, slik at for eksempel Skoleleder A er leder for Skole A.

4.1.3 Tekstanalyser

Tekstanalysene har hatt to delmål:

1. Undersøke hva som har preget utformingen av tekstene.
2. Undersøke tekstenes evne til å kommunisere med de aktuelle leserne.

Imidlertid er begge delmålene koblet opp til den overordnede problemstillingen – gjennom analysene identifisere hvorvidt tekstene er i stand til å kommunisere med de aktuelle leserne, og drøfte hvilke forutsetninger som eventuelt må være tilstede for at de kan dette.

Det første delmålet har, sammen med intervjuene, gitt gode forutsetninger for å kunne belyse det tekstlige (sam)arbeidet mellom og i Utdanningsetaten og skolene, rammene som legges for tekstutformingen i dette (sam)arbeidet, og hvordan dette kan påvirke tekstenes evne til å kommunisere med de foresatte. Gjennom dette har jeg dermed videre fått muligheten til å drøfte og identifisere noen av de forutsetningene som må være tilstede for at organisasjonen kan utforme tekster som kommuniserer med de aktuelle leserne.

Analysene som er blitt gjennomført for å oppnå dette delmålet, har tatt form som en rekonstruksjon av situasjonskonteksten, og som tekstkultur- og normanalyse.

Rekonstruksjonen av situasjonskonteksten er i stor grad blitt gjennomført slik den fremlegges av Halliday. Normanalysene bygger på den forståelsen Berge fremsetter om tekstnormer, og dermed står struktureringen av de ulike tekstenhetene og makrohandlingene, og relasjonen mellom disse, sentralt. Sammen danner dette et godt grunnlag for å skissere den tekstkulturen tekstene springer ut ifra, og rammene tekstene må utformes innenfor. Skisseringen av tekstkulturen gir videre et godt grunnlag for å drøfte hvorvidt de foresatte er å regne som kompetente deltakere innenfor denne tekstkulturen, gjennom å ha den krevde normkompetansen.

Rekonstruksjonen av situasjonskonteksten og tekstkultur- og normanalysen, vil kunne ut i en diskusjon om tekstenes sjangertilhørighet. Denne diskusjonen fungerer både som en

oppsummering av analysene, og som et svar på spørsmålet om hvorfor tekstene er blitt utformet slik de er blitt.

Det andre delmålet fokuserer i sterkere grad på et potensielt møte mellom tekstene og de foresatte som lesere, med andre ord tekstenes evne til å kommunisere med de aktuelle leserne. Jeg har her særlig vært interessert i å identifisere de dominerende modelleserne i teksten, fordi dette er til hjelp for å identifisere intensjonaliteten i teksten, og dermed sier noe om hvem tekstene retter seg mot og hva de forventer av en potensiell leser. Rekonstruksjon av modelleseren vil skje slik som Tønnesson presenterer denne prosedyren; gjennom å tolke eksplisitte spor i teksten, og (re)konstruere normbasert respons på konkrete ytringer (2010:55). I tillegg til en modelleseranalyse, vil jeg supplere med en analyse hvor formålet er å belyse de foresattes møte med tekstens forventede normkompetanse. Denne analysen vil dermed trekke på de funn som er gjort i normanalysen og rekonstruksjonen av modelleserne, samt informasjon om de foresatte gitt i intervju med skolelederne.

4.2 Metode – valg og vurderinger

4.2.1 Utvalg av tekstmaterialet

Tekstkorpuset i denne undersøkelsen er ikke av den bredeste størrelsen – tre tekster, med samme tematikk. Dette gir lite rom for generalisering av undersøkelsen, og leseren vil derfor muligens stille spørsmål ved undersøkelsens verdi. Imidlertid veies dette opp med tekstenes *viktighet*. Tekstene informerer og tilbyr en rettighet – det er en rettighet for de elevene med svak norskspråklig kompetanse, og hvor målsettingen er å øke denne kompetansen til et aldersadekvat nivå. Det å beherske norsk er nødvendig både for sosial, økonomisk og politiske deltakelse i det norske samfunnet. I tillegg er det den viktigste nøkkelen for å kunne følge opplæringen i den norske skolen. Hvis tekstene ikke i tilstrekkelig grad er i stand til å informere om denne rettigheten, kan i verste fall elever gå glipp av den. Dette ved at de foresatte ikke vet om rettigheten, eller stiller seg negative til den fordi organisasjonen ikke mestrer å fremstille den på en hensiktsmessig måte.

Viktige er også tekstene fordi de i et større perspektiv også omhandler integrering. Ikke bare på grunn av rettigheten de opplyser om og tilbyr, men også den kommunikasjonssituasjonen de skaper mellom skole og de foresatte. Skolen kan gjennom tekstene enten utestenge

foresatte fra deltakelse, eller de kan invitere dem til deltakelse. Sistnevnte ved å integrere dem i diskursen gjennom å legge til rette ut fra de referanser og kompetanser de foresatte måtte ha.

I tillegg har også tekstene en høy distribueringsgrad – rundt 15 000 elever mottar en form for særskilt språkopplæring i Osloskolen. Antallet foresatte som mottar tekstene, er sannsynligvis høyere enn det faktiske antallet som mottar opplæringen.

4.2.2 Hvorfor ikke leserundersøkelser?

I arbeidet med utvalget av metoder, har spørsmålet om hvorvidt jeg skulle gjennomføre leserundersøkelser vært vurdert. Jeg har imidlertid kommet til den slutningen at dette ikke har vært hensiktsmessig. Intervjuene med skolelederne har gitt meg en god og dekkende forståelse for lesernes behov og kompetanse, samtidig som jeg også har trukket på egen erfaring som ansatt i Osloskolen. Dermed har jeg støttet meg til intervjuene og tekstanalysene i min vurdering av hvilke forutsetninger som må være tilstede for at tekstene skal kunne kommunisere med de aktuelle leserne.

4.2.3 Undersøkelsens kredibilitet

Et svært viktig mål for den aktuelle studien, er at den skal være troverdig – inneha en høy grad av *kredibilitet*. For at dette målet skal kunne oppnås, er det to aspekt jeg har måttet ta hensyn til; (1) graden av *reliabilitet* og (2) graden av *validitet* (Silverman 2015:83).

Reliabilitet er for alle forskere utfordrende – en vil alltid, bevisst eller ubevisst, være preget av eget verdensbilde. For å øke undersøkelsens reliabilitet, har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent (Ibid 2015:84). Dette har innebåret å beskrive teoretiske standpunkt og datainnsamlingsmetoder på en klar og tydelig måte. I tillegg har jeg tilgjengeliggjort transkripsjon av intervjuene og tekstanalysene.

For å ytterligere gjøre denne undersøkelsen transparent, ønsker jeg også å dvele litt ved min egen situering (Kjørup 2008:23). Hvilke(t) spørsmål og grunner er denne undersøkelsen et tilsvar på? Som nevnt innledningsvis ønsker jeg ikke å komme med et sett med praktiske skrivemetoder, ei heller en generaliserende formel for kommunikasjon. I stedet ønsker jeg å studere kommunikasjon, og si noe om forutsetningene for denne kommunikasjonen. Samtidig har det også vært av viktighet for meg å ikke posisjonere meg hverken hos Utdanningsetaten,

Oslokolene eller de foresatte. Min erfaring som ansatt i Oslokolene skal ikke betraktes som noe annet enn tilgang til erfaring og viten om diskursen. Jeg har observert, analysert og undersøkt fenomener, og satt dette i dialog med velprøvd teori.

Hva angår undersøkelsens validitet, har jeg så langt det er mulig forsøkt å kontekstualisere alle siteringer og funn gjort i intervjuene. Dette for å unngå å basere konklusjoner på anekdoter og eksempler fra det større datagrunnlaget, uten at disse nødvendigvis er representative for datautvalget som helhet (Silverman 2015:21). Alle teorier og slutninger er dermed skapt i dialog med funnene fra datamaterialet, i stedet for at jeg som forsker har utgått fra et forutbestemt standpunkt. I tillegg har forhåpentligvis metodetrianguleringen økt studiens validitet. Ved å supplere metodene med hverandre, har jeg kontinuerlig kunnet se om de holdninger og perspektiver som fremkommer i intervjuene gjenspeiler seg i tekstene, og vica versa.

5 Analysefunn og drøfting

I kapittelet *Særskilt språkopplæring – hva, hvordan og for hvem?* redegjorde jeg for hvordan tekstene har to *hovedfunksjoner*. Den ene hovedfunksjonen er å være i tråd med juridiske krav, og den andre er å gi de foresatte forståelser for og innsikt i elevens rettigheter. Ideelt sett må derfor tekstene kommunisere med de foresatte, uten at dette går på akkord med de juridiske kravene.

Imidlertid opplever skolelederne at tekstene ikke kommuniserer med de foresatte (Skoleleder A; linje 52, 86-88, 90-91, Skoleleder B; linje 152, 184-185, Skoleleder C; linje 36). En foreløpig slutning blir derfor at det er besværlig for de foresatte å gjøre en relevant og adekvat tolkning av tekstene. Et slikt perspektiv sammenfaller med, som vi senere skal se, de funn jeg har gjort i tekstanalysene.

Legger vi til grunn slutningen om at tekstene ikke er i stand til å kommunisere med de foresatte, har dette som konsekvens at tekstene heller ikke oppfyller en av sine funksjoner i møte med denne lesergruppen. Tekstene er da ikke i stand til å gi de foresatte en forståelse av deres barns rettigheter, og heller ikke hvordan de foresatte skal handle og regulere disse rettighetene videre. Imidlertid vil tekstene fremdeles oppfylle en annen viktig funksjon – de vil være juridisk vanntette, slik at et eventuelt ettersyn ikke skal kunne oppdage feil.

Dette gjør at vi må stille spørsmål ved tekstenes utformingsprosess, det tekstlige (sam)arbeidet i organisasjonen, og hva tekstene forventer av en potensiell leser. Disse spørsmålene gjenspeiler således forskningsspørsmålene jeg stilte i introduksjonen:

1. Hvorfor blir tekstene knyttet til særskilt språkopplæring utformet slik de blir?
2. Hvordan er det tekstlige (sam)arbeidet i organisasjonen?
3. Kommuniserer tekstene med de aktuelle leserne?

Tabell 5 Undersøkelsens forskningsspørsmål

I det videre vil jeg analytisk forsøke å nærme meg en besvarelse og redegjørelse av disse spørsmålene. Analysene vil kontinuerlig gå i dialog med det teoretiske, og slutninger vil derfor finne støtte i dette teoretiske landskapet.

5.2 Hvorfor blir tekstene knyttet til særskilt språkopplæring utformet slik de blir?

Eksempelet med Kun-de-kund illustrerer hvordan gjensidig forståelse av kontekst og tekstnormer kan være avgjørende for hvorvidt en tekst kommuniserer med sin leser. Dermed må vi nødvendigvis stille spørsmål ved utformingsprosessen til tekstene. Hvilke viktige elementer i konteksten bidrar til en slik utforming som tekstene har, hvilke tekstnormer bærer de preg av, og hvilke sjangertilhørighet kan de sies å ha? Tilsynelatende er det gjennom besvarelsen av disse spørsmålene at vi kan spore noen av forutsetningene, som må være tilstede for at organisasjonen kan utforme tekster som kommuniserer med de foresatte.

I den påfølgende analysen vil jeg i første omgang fokusere på de konkrete og umiddelbare omgivelsene: situasjonskonteksten. Deretter vil jeg gå over til å diskutere det mer allment kulturelle: tekstkultur og tekstnormer. Avslutningsvis vil analysen dreie seg mot sjangertilhørighet. Motivasjonen for å la analysen gå fra det konkrete til det mer allmenne, er i større grad å kunne gjøre det eksplisitt hvor vanskelighetene synes å ligge, for deretter å drøfte roten til disse vanskelighetene i omgivelsene til tekstene.

5.2.1 Fra hvem og til hvem, og med hvilken funksjon?

Tekstene inngår i *Rundskriv 1/2014 Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter*, som sendes fra Utdanningsetaten og til skolene. I organisasjonen har rundskriv en viktig oppgave. De skal gi skolene orienteringer om det gjeldende lovverket, og tolkninger av dette lovverket. Fordi det er Utdanningsetaten som er det styrende organet i organisasjonen, er det disse som sender ut slike rundskriv. Rundskrivene virker dermed som institusjonelle formaninger og påbud, som skolene må følge i sin drift. I det aktuelle rundskrivet blir det gitt retningslinjer for hvordan skolen skal gå frem for å kunne *vedta* rettigheten særskilt språkopplæring. Innunder dette blir det også gitt retningslinjer for hvordan skolene skal *kommunisere* denne rettigheten og dette vedtaket til foresatte og elever, noe som er spesielt viktig for denne oppgaven.

I rundskrivet blir tekstene referert til både som tekstene «UDA *forutsetter* skolene bruker», og som de tekstene skolene *skal* bruke: «Dersom [...] eleven har behov for særskilt språkopplæring, *skal* skolene sende ut forhåndsvarsel med anmodning om samtykke (vedlegg 2)» (min kursivering). Vi kan derfor ane en form for frivillighet når det gjelder hvorvidt

skolene *skal* eller *kan* ta tekstene i bruk. Imidlertid er ikke denne frivilligheten eksplisitt uttalt. Frivilligheten kommer i størst grad frem gjennom verbet *forutsetter*. Dermed blir det ikke gitt eksplisitte formaninger om at skolene *må* bruke tekstene, men det blir i stedet antatt, eller gått ut fra, at de gjør det (Forutsette, 2016).

Settes imidlertid verbet *forutsetter* i sammenheng med andre sentrale verb i teksten, slik som *skal medfølge* og *skal sendes*, blir denne frivilligheten dempet og mer implisitt. Samtidig kan også den hierarkiske maktdimensjonen mellom skolene og etaten legge ytterligere rammer for valgfriheten. I situasjoner hvor skolene er usikre på om de *skal* eller *kan* ta tekstene i bruk, er det derfor mer sannsynlig at de tolker det som en *formaning* og en *ordre*, i motsetning til et fritt valg. Intervjuene med informanten i Utdanningsetaten støtter imidlertid at det er valgfritt for skolene om de vil ta i bruk tekstene eller ikke:

Når vi lager maler til rundskriv, sånn som her, er det noe skolene kan bruke hvis de vil det – de må ikke det. Men hvis de vil det, så gir vi de en ide om hvordan det skal se ut (UDA, linje 5-7)

Dermed kan vi, ut ifra rundskrivet og informantens uttalelser, trekke slutningen om at når tekstene sendes til skolene er det med funksjonen å virke som eksempeltekster. De skal gi skolene et eksempel på hvordan tekstene *kan* utformes, for å være i tråd med de juridiske kravene. Dette samsvarer med funksjonen til rundskrivet – å gi skolene retningslinjer for hvordan særskilt språkopplæring skal kommuniseres til de foresatte.

Videre tolker vi uttalelsene til informanten i Utdanningsetaten dithen at det er skolenes oppgave å påse at tekstene oppfyller sin andre funksjon – at tekstene er tilpasset de foresatte, slik at de kan kommunisere med denne lesergruppen:

Når vi skriver rundskriv er dette skrevet til skolene, som skal formidle det videre. Skolene har ulik elevsammensetning, og det er viktig at skolene tilpasser sitt budskap til elevenes foresatte (UDA, linje 3-5)

Det at skolene selv skal tilpasse tekstene, er ikke noe de skolelederne jeg har intervjuet gjør i nevneverdig grad. Heller ikke rundskrivet opplyser om at en slik tilpasning skal gjennomføres. Imidlertid er det mulig at slik informasjon blir formidlet i møter mellom Utdanningsetaten og skolelederne, uten at dette er meg bekjent.

De skolelederne jeg har intervjuet bruker dermed de samme tekstene som de har mottatt fra Utdanningsetaten til å kommunisere særskilt språkopplæring til foresatte. Også informanten hos Utdanningsetaten er av en slik oppfatning:

[...] Jeg har inntrykk av at det er veldig mange som bruker de [tekstene], for da slipper de [skolelederne] å tenke på om de har dekket alle kravene i lov og forskrift. Men så skal de jo tilpasse det til sitt eget da (UDA, linje 12 – 14).

5.2.2 To tilnærmet identiske tekster i to ulike situasjonskontekster

Resultatet av at de aktuelle skolene tar i bruk de samme tekstene som de har mottatt fra Utdanningsetaten, er at vi kan tale om to tilnærmet like tekster, i to ulike situasjonskontekster. I første omgang er tekstene skrevet av Utdanningsetaten og til skolene; i neste omgang blir så tekstene brukt av skolene til å formidle vedtaket til de foresatte. Ved å ta i bruk Hallidays registervariabler for beskrivelse av situasjonskonteksten, blir endringene i situasjonskonteksten og tekstenes funksjon tydeliggjort:

Registervariabler A: UDA – skole B: Skole - foresatte (og elev)	<i>Informasjonsteksten</i>	<i>Samtykketeksten</i>	<i>Vedtaketeksten</i>
<i>Felt A</i>	Tekstlig regulering av hvordan særskilt språkopplæring kan kommuniseres til de foresatte, slik at det er i tråd med de juridiske kravene.	Tekstlig regulering av hvordan særskilt språkopplæring kan kommuniseres til de foresatte, slik at de er i tråd med de juridiske kravene.	Tekstlig regulering av hvordan vedtak om særskilt språkopplæring kan kommuniseres til de foresatte, slik at de er i tråd med de juridiske kravene.
<i>Felt B</i>	Gi de foresatte informasjon om rettigheten særskilt språkopplæring.	Gi eleven tilbud om særskilt norskopplæring, og på en slik måte at det er i tråd med de juridiske kravene.	Gi de foresatte informasjon om at særskilt norskopplæring er vedtatt og hvordan denne opplæringen skal utføres, og da på en slik måte at det er i tråd med de juridiske kravene.
<i>Relasjon A</i>	Et ledende og bestemmende organ (UDA) henvender seg til en underordnet del av organisasjonen.	Et ledende og bestemmende organ (UDA) henvender seg til en underordnet del av organisasjonen	Et ledende og bestemmende organ (UDA) henvender seg til en underordnet del av organisasjonen
<i>Relasjon B</i>	Skolen, som institusjon, henvender seg til foresatte.	Skolen, som institusjon, henvender seg til foresatte.	Skolen, som institusjon, henvender seg til foresatte.
<i>Mediering A</i>	Skriftlig	Skriftlig	Skriftlig
<i>Mediering B</i>	Skriftlig	Skriftlig	Skriftlig

Tabell 6 Beskrivelse av de to situasjonskontekstene, etter Hallidays registervariabler.

Medieringen forblir lik i de to situasjonskontekstene. *Feltet* og *relasjonen* endrer seg. I det tilfellet hvor Utdanningsetaten er avsender og skolen mottaker kan vi omtale prosessstypen i feltet som *materiell*. Dette ved at den styrer handlingen *hvordan kommunisere særskilt språkopplæring*. Spesielt kommer dette frem i den resterende teksten, rundskrivet, hvor prosessen blir beskrevet med handlingsverbene *å bruke, skal sendes og skal medfølge*: «UDA forutsetter at skolene bruker vedtaksmalen», «Generell informasjon om rett til særskilt språkopplæring [...] skal medfølge hver gang et av de andre vedleggene sendes ut», og «[...] skal skolene sende ut forhåndsvarsel med anmodning om samtykke».

Der hvor skolen er avsender, og de foresatte mottakere endrer feltet seg. Ved å studere informasjonsteksten, kan vi tolke prosessen som av relasjonell og verbal art. Her blir rettigheten særskilt språkopplæring forklart, og knyttet til en bestemt elevgruppe – de som har svake norskspråklige evner. Dermed er den sosiale handlingen å forstå som informasjonsgivende. Også i samtykketeksten er prosessen relasjonell og verbal, men her er det relasjonelle i større grad identifiserende – rettigheten særskilt norskopplæring blir eksplisitt knyttet til en bestemt elev. Det materielle består i at skolen gjennom teksten søker de foresattes samtykke til at denne identifiseringen skal bli endelig – at eleven skal få særskilt norskopplæring. Dette speiler dermed tilbake til den sosiale handlingen i situasjonskonteksten – å gi en bestemt elev tilbud om særskilt norskopplæring. Endelig er også prosessen i vedtaksteksten relasjonell, ved at eleven her fullstendig og endelig blir identifisert med særskilt norskopplæring. Igjen er den sosiale handlingen informasjonsgivende.

Hva angår det *relasjonelle*, har vi allerede fastslått at situasjonskontekst A er preget av en hierarkisk maktdimensjon: Utdanningsetaten er den overordnende i organisasjonen. En slik hierarkisk maktdimensjon er også å finne i situasjonskontekst B. Skolen besitter makt i form av sin institusjonelle status. Imidlertid er det slik at de foresatte i møtet med alle de tre tekstene, kan velge å avvise den informasjonen og det tilbudet eleven blir gitt. Tydeligst viser dette seg i det mellompersonlige i samtykketeksten, hvor skolen «ber elev/foresatte fylle ut svarslippen», og hvor de foresatte kan velge mellom å samtykke eller ikke samtykke.

Som de videre analysene vil vise, skaper denne doble situasjonskonteksten ringvirkninger for tekstene evne til å kommunisere med de foresatte. Spesielt viser dette seg ved at tekstene er bærere av en institusjonell tekstnormkompetanse og diskurserfaring, som det er mindre sannsynlig at de foresatte besitter.

5.2.3 Hvilke rammer og krav har preget tekstutformingen?

Så langt har jeg redegjort for og drøftet hva det er i de umiddelbare omgivelsene, som sørger for at de aktuelle skolene sender ut de tekstene de gjør til de foresatte. En slik identifisering og redegjørelse av tekstenes opprinnelse, er imidlertid ikke tilstrekkelig for utfyllende kunne si noe om *hvilke rammer og krav* tekstforfatteren har stått overfor i tekstutformingen. For å kunne nærme oss dette spørsmålet, må vi dermed undersøke hvilke relevante normer tekstene bærer preg av.

Vi skal ikke trekke denne normundersøkelsen dithen at den avdekker normer som gjør seg gjeldende i *alle* tekstene organisasjonen skriver. Det vi derimot kan trekke slutninger om er at de gjør seg gjeldende i vårt tekstkorpus, og dermed gir gode indikasjoner på hva slags type tekstkultur tekstene springer ut ifra.

Tekstnormer i tekstene

Ved å beskrive det strukturelle ved tekstene, *funksjonsplanet*, ut ifra det syntagmatiske og paradigmatisk aspektet, og samtidig se hva som viser seg som gjentakende eller særpregende, kan vi avdekke hvilke tekstnormer som gjør seg gjeldende i tekstkorpuset.

Vi kan sette opp følgende oversikt over tekstenhetene som utgjør de ulike tekstene:

<i>Informasjonsteksten</i>	<i>Samtykketeksten</i>	<i>Vedtaketeksten</i>
Tekstenhet 1: Tittel	Tekstenhet 1: Tittel	Tekstenhet 1: Tittel
Tekstenhet 2: Punktlisteforklaring av elevens rettigheter (Hva er særskilt språkopplæring?)	Tekstenhet 2: Beskrivelse av elevens norskspråklige kompetanse.	Tekstenhet 2: Beskrivelse av forutgående handlinger utført av skolen og foresatte.
Tekstenhet 3: Lovtekstutdrag (Opplæringsloven § 2-8)	Tekstenhet 3: Lovtekstutdrag (Opplæringsloven § 2-8)	Tekstenhet 3: Lovtekstutdrag (Opplæringsloven § 2-8)
Tekstenhet 4: Nærmere forklaring av elevens rettigheter (og skolens plikter)	Tekstenhet 4: Punktlisteforklaring av elevens rettigheter (Hva er særskilt språkopplæring?)	Tekstenhet 4: Vedtaket trer i kraft (rettigheten innføres)
Tekstenhet 5: Beskrivelse av hvordan skolen går frem for å fatte vedtak om særskilt språkopplæring	Tekstenhet 5: Rektors anbefaling av at eleven får særskilt norskopplæring	Tekstenhet 5: Beskrivelse av de praktiske konsekvensene av vedtaket.
Tekstenhet 6: Beskrivelse av hvordan de foresatte kan gå frem for å få fattet vedtak om særskilt språkopplæring	Tekstenhet 6: Samtykkeskjema for de foresatte.	Tekstenhet 6: Beskrivelse av hvordan de foresatte kan klage på vedtaket.
	Tekstenhet 7: Beskrivelse av hva som kan skje dersom de foresatte ikke samtykker.	

Tabell 7 Oversikt over tekstenhetene i de ulike tekstene

Ut ifra tabellen kan vi se at hver enkelt tekst åpner med noe deskriptivt (tekstenhet 2 i alle tekster, markert med oransje bakgrunnsfarge i tabell 7), *additivt* forbundet til tittelen (tekstenhet 1). *Informasjonsteksten* åpner med en kort beskrivelse av særskilt språkopplæring, *samtykketeksten* med en kort beskrivelse av at skolen har vurdert elevens norskspråklige kompetanse og funnet denne svak, og *vedtaksteksten* med en beskrivelse av forutgående handlinger som er blitt utført; at skolen har sendt ut forhåndsvarsel om vedtaket, og at de foresatte har samtykket til særskilt norskopplæring. I alle tilfeller skal vi forstå dette deskriptive som en beskrivelse av virkeligheten slik avsenderen forstår den⁴.

I *informasjons-* og *samtykketeksten* blir deretter virkelighetsbeskrivelsen implikativt forbundet til det relevante lovverket (tekstenhet 3 i alle tekstene, markert med lyseblå bakgrunnsfarge i tabell 7). Vi kan eksemplifisere dette med følgende forenkling: *Eleven kan få/skal få særskilt språkopplæring, fordi Opplæringsloven fastslår denne rettigheten*. Det gjeldende lovverket er i alle tilfeller Opplæringslovens paragraf 2-8 (1998):

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Etter lovtekstutdraget og virkelighetsbeskrivelsen følger det så i både *informasjonsteksten* og *samtykketeksten* en tekstenhet som kan forstås som forklaringer av særskilt språkopplæring (markert med turkis bakgrunnsfarge i tabell 7). I informasjonsteksten er dette forklaringer av målgruppe-, hensikt- og tidsperspektiv (tekstenhet 4 i tabell 7). I samtykketeksten består dette av en kort punktlisteforklaring av særskilt språkopplæring (tekstenhet 4 i tabell 7).

Tilsynelatende står dermed disse utdypende forklaringene i en additiv relasjon med både virkelighetsbeskrivelsen og lovtekstutdraget, ved at de supplerer informasjon gitt i disse.

⁴ Informasjonstekstens beskrivelse av særskilt språkopplæring kan vi tolke som en beskrivelse av skolens virkelighet, ved at dette ikke representerer en allmenn virkelighet. Det er kun innenfor skolediskursen at et slikt fenomen gjør seg gjeldende, og hvor det viser til noe ikke-abstrakt i virkeligheten. Samtykketekstens beskrivelse av en elevs norskspråklige kompetanse representerer også et eget syn på virkeligheten, som ikke nødvendigvis stemmer overens med de foresattes virkelighetsoppfatning (ved at de foresatte opplever eleven som god i språket). Vedtakstekstens beskrivelse av årsaken til at de foresatte får tilsendt tekstene, består av beskrivelser av forutgående handlinger. Dette er skolens beskrivelse av de forutgående handlingene, og det er ikke nødvendigvis slik at de foresatte hadde beskrevet de forutgående handlingene på samme måte.

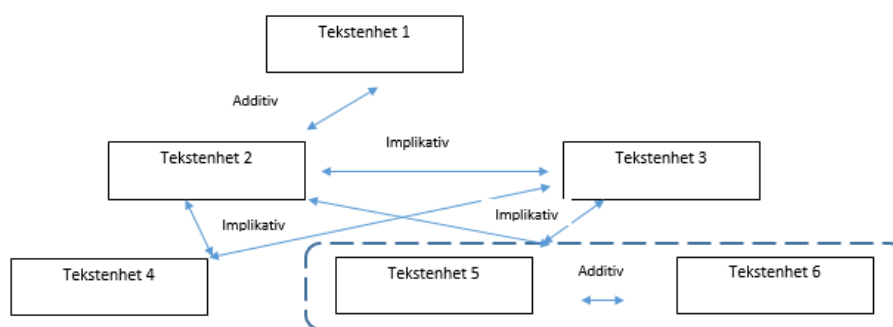
Imidlertid kan også relasjonen mellom lovtekstutdraget, og den påfølgende tekstbiten forstås som implikativ: *Fordi lovverket fastslår dette, skal vi forstå det på denne måten.* En slik forståelse må vi nødvendigvis sette i sammenheng med den tekstuelle rammen tekstene står i – rundskrivet, og dets funksjon⁵. Dermed kan vi forstå forklaringene som en konsekvens av lovverket i seg selv, og den tolkningen som er gjort av dette lovverket.

I begge tekstene beskriver så de påfølgende tekstenhetene (potensielle) fremtidige handlinger. I *informasjonsteksten* er dette beskrivelser av hvordan skolen og de foresatte kan gå frem for å fatte vedtak om særskilt språkopplæring (tekstenhet 5 og 6, i tabell 7). Relasjonene imellom disse er å forstå som additive, samtidig som de også må forstås som implikativt forbundet til både virkelighetsbeskrivelsen og lovtekstutdraget: *Fordi det i skolens virkelighet er noe som heter særskilt språkopplæring, kan skolen eller foresatte søke om dette. Fordi loven sier at særskilt språkopplæring er sann og sann, må vi gjøre sann og sann for å fatte vedtak om særskilt språkopplæring.*

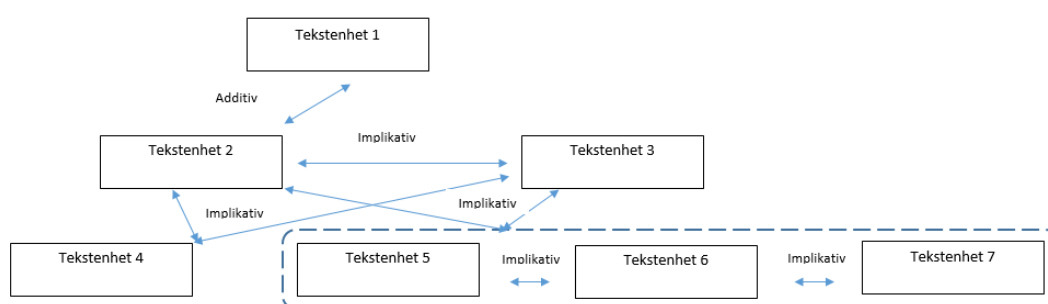
I *samtykketeksten* beskriver de på følgende tekstenhetene skolens anbefaling av elevens videre opplæring (i dette tilfellet særskilt norskopplæring), handlingsrommet til de foresatte (samtykkeskjemaet de foresatte skal fylle ut, tekstenhet 6 i tabell 7), og endelig en tekstenhet som opplyser de foresatte om hva som skjer dersom de ikke samtykker. Alle disse tekstenhetene er seg imellom preget av en implikativ relasjon: *Skolen anbefaler at eleven får særskilt norskopplæring, derfor trenger skolen et samtykke. Hvis du ikke samtykker kan dette og dette skje.* Samtidig skaper også disse tekstenhetene en ny implikativ relasjon til virkelighetsbeskrivelsen, og lovtekstutdraget: *Skolen anbefaler at eleven får særskilt norskopplæring, fordi vår virkelighetsoppfatning av eleven er at han har svake norskspråklige evner. Elever som har svake norskspråklige evner kan få særskilt norskopplæring, fordi loven fastslår dette.*

Vi kan oppsummere de paradigmatisk relasjonene i informasjonsteksten og samtykketeksten på følgende måte:

⁵ Rundskrivnet skal orientere om gjeldende lovverk, og tolkninger av lovverket.



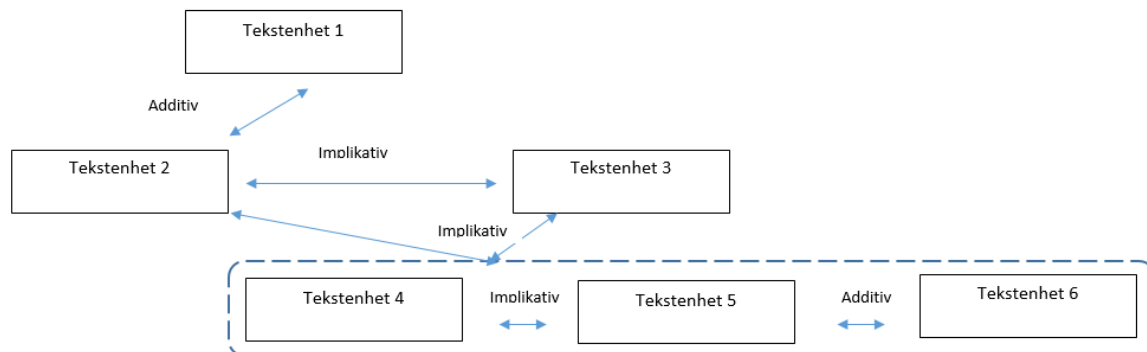
Figur 2 Paradigmatiske relasjoner i informasjonsteksten



Figur 3 Paradigmatiske relasjoner i samtykketeksten

I *vedtaksteksten* er det noe annerledes. Teksten åpner som nevnt med en kort beskrivelse av forutgående handlinger – skolen *har* sendt ut et forhåndsvarsel, og de foresatte *har* samtykket i vedtaket (tekstenhet 2 i tabell 7). Deretter følger lovtekstutdraget, etterfulgt av beskrivelse av handlinger og slutninger skolen har og skal gjøre. Skolen *har* kartlagt norskferdighetene til eleven, de *har* på bakgrunn av dette (og de foresattes samtykke) *fattet* vedtak om særskilt norskopplæring, og denne opplæringen *skal foregå* i enten egen gruppe eller i klasse. Slutningene og handlingene skolen har gjort og skal gjøre, er nødvendigvis å forstå som implikativt forbundet til de foresattes forutgående handling (samtykket) og lovtekstutdraget. Dette ved at det er disse som realiserer at vedtaket kan tre i kraft, at skolen med bakgrunn i en kartlegging kan fatte et slikt vedtak, og endelig er det også disse som realiserer hvordan denne

opplæringen skal foregå. Vi kan illustrere de paradigmatiske relasjonene i vedtaksteksten med følgende figur:



Figur 4 Paradigmatiske relasjoner i vedtaksteksten

Gjennom undersøkelsen av de paradigmatiske relasjonene i samtlige tekster, ser vi et gjentakende mønster. Konsekvenser og slutninger gjøres gjennomgående med bakgrunn i virkelighetsoppfatninger koblet til juridiske bestemmelser, hvor det juridiske er bestemmende for konsekvensene og slutningene.

En slik normhypotese blir ytterligere forsterket ved å studere den syntagmatiske relasjonen i tekstene. Vi kan dele tekstene inn i følgende *makrohandlinger* (Oversikt over alle tekstenes ytringshandlinger kan sees som vedlegg 10, 11 og 12):

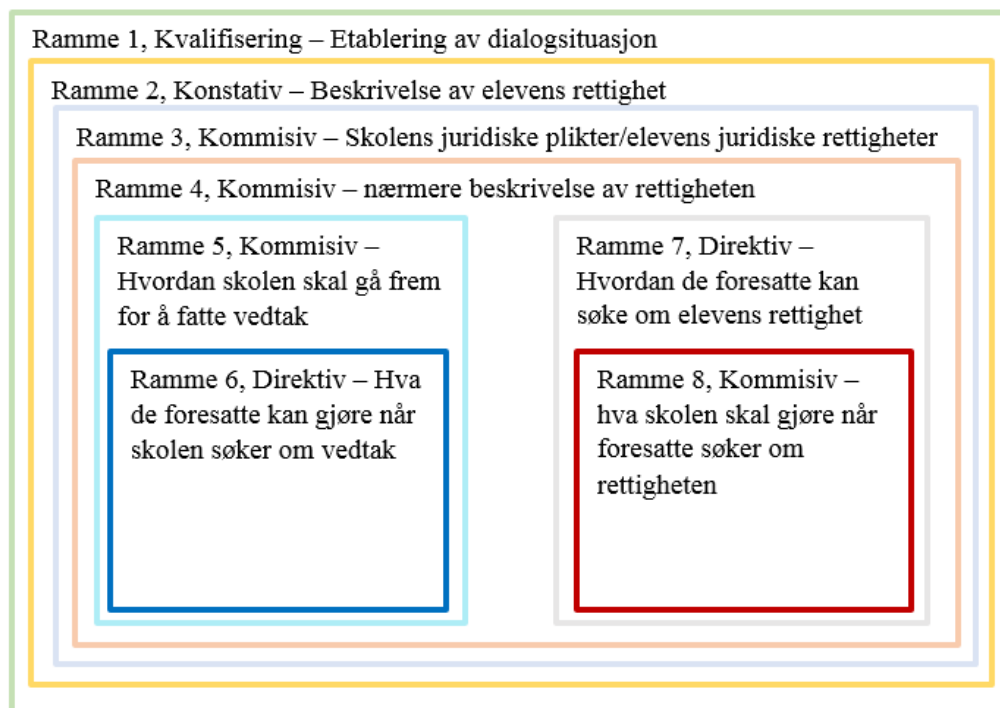
<i>Informasjonsteksten</i>	<i>Samtykketeksten</i>	<i>Vedtaketeksten</i>
Kvalifisering – Etablering av dialogsituasjonen Ytringshandling 1	Direktiv (<i>kan også sees som en kvalifisering</i>) – Etablering av dialogsituasjonen Ytringshandling 1 – 6	Kvalifisering – Etablering av dialogsituasjonen Ytringshandling 1 – 6
Konstativ – Beskrivelse av elevens rettighet (særskilt språkopplæring) Ytringshandling 2-5	Konstativ : Eleven har behov for særskilt språkopplæring Ytringshandling 7-8	Konstativ - Bakgrunnen for vedtaket Ytringshandling 7-8
Kommisiv – Skolens juridiske plikter/elevens juridiske rettigheter (<i>Lovtekstutdraget</i>) Ytringshandling 6-12	Kommisiv – Skolens juridiske plikter/elevens juridiske rettigheter (<i>Lovtekstutdraget</i>) Ytringshandling 9-15	Kommisiv - Skolens juridiske forpliktelser/elevens juridiske rettigheter (<i>Lovtekstutdraget</i>) Ytringshandling 9-15
Kommisiv – Nærmere beskrivelse av skolens juridisk plikter/elevens rettigheter Ytringshandling 13-17	Kommisiv – Beskrivelse av elevens rettigheter (særskilt språkopplæring) Ytringshandling 16-19	Kvalifisering - Vedtaket trer i kraft Ytringshandling 16-17
Kommisiv – Hvordan skolen skal gå frem for å fatte vedtak. Ytringshandling 18-28	Direktiv – Rektor anbefaler at elven får særskilt norskopplæring Ytringshandling 20-21	Kommisiv – Praktiske konsekvenser av vedtaket Ytringshandling 18-19

Direktiv – Hva de foresatte kan gjøre når skolen søker om vedtak Ytringshandling 22-23, 28	Direktiv – Hva de foresatte kan gjøre Ytringshandling 22-36	Direktiv – Hvordan de foresatte kan/skal klage Ytringshandling 20-29
Direktiv – Hvordan foresatte kan søke om elevens rettigheter (særskilt språkopplæring) Ytringshandling 29-34	Direktiv – Samtykkeerklæring Ytringshandling 25-31	Ekspressiv – Hilsen fra avsender Ytringshandling 30
Kommisiv – Hva skolen skal gjøre når foresatte søker om rettigheten Ytringshandling 31-33	Direktiv – Om de foresatte ikke samtykker Ytringshandling 32-34	

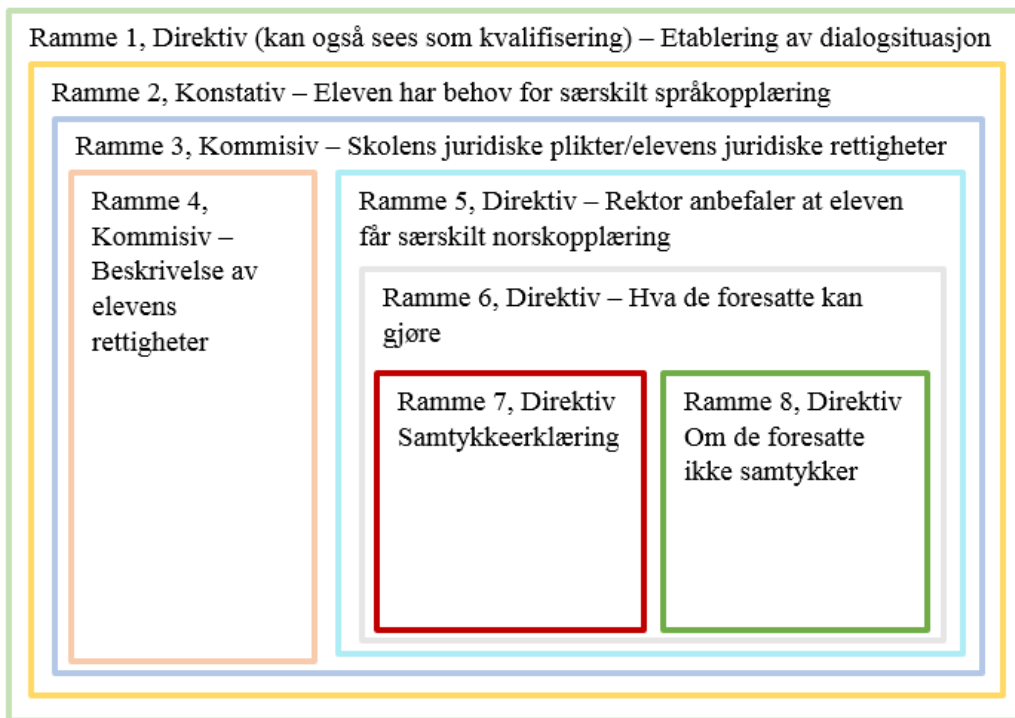
Tabell 8 Tekstenes makrohandlinger

I hver enkelt tekst finner vi flere sidestilte og innordnede makrohandlinger. Dette tyder på at det konstituerende strukturelle trekket kan identifiseres som en *innordningsstruktur*.

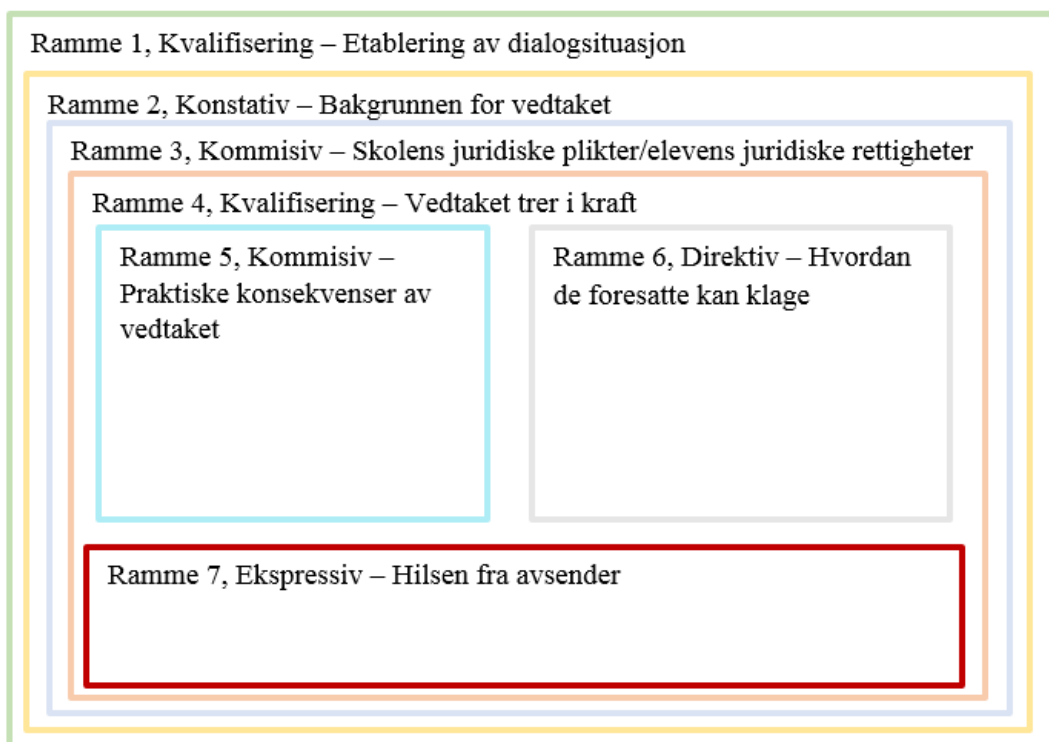
Makrohandling 1 sier noe om hvem tekstene er ment for, hvem tekstene er sendt ifra, og hva tekstene omhandler. Således etablerer denne makrohandlingen selve dialogsituasjonen, og vil dermed utgjøre en ramme for alle kommende makrohandlinger. Med andre ord kan ikke de resterende makrohandlingene forstås uavhengig av denne. Denne strukturen viser seg også nedover i tekstene, hvor den ene makrohandlingen utgjør en kotekst for den andre:



Figur 5 Struktur i informasjonsteksten



Figur 6 Struktur i samtykketeksten



Figur 7 Struktur i vedtaksteksten

Det interessante ved innordningsstrukturene er at de beskrivende innledningene, sammen med lovtekstutdragene, konsekvent utgjør rammer, eller koteltekster, for alle de kommende makrohandlingene (Ramme 2 (gul) og ramme 3 (lyseblå) i alle figurer). Dette trekket forsterker dermed normhypotesen jeg fremsatte i identifiseringen av den paradigmatisk relasjonen mellom tekstenhetene: *at de tekstuelle normene tilsier at konsekvenser og slutninger kun kan trekkes på bakgrunn av virkelighetsoppfatninger koblet til juridiske bestemmelser, og hvor det er de juridiske bestemmelsene som bestemmer konsekvensene.* Vedtaket om særskilt språkopplæring kan dermed ikke tre i kraft, med mindre virkelighetsoppfatningen settes i sammenheng med Opplæringsloven § 2-8, og hvor det er Opplæringsloven § 2-8 som regulerer konsekvensene av virkelighetsoppfatningen (1998).

Det at det tekstnormerende trekket er av en slik art, tyder på en strengt regulert institusjonell tekstkultur. *Strengt regulert* skal vi ikke her forstå som at tekstforfatter ikke har noen valgfrihet i sin tekstuelle utforming. Vi skal heller forstå det slik at alt skolene og Utdanningsetaten foretar seg må være i tråd med de aktuelle forskrifter og juridiske regler. Samtidig må dette fremkomme tydelig i deres tekster, slik at eventuelle feil og mangler ikke blir oppdaget ved ettersyn. For eksempel må enkeltvedtaket være skriftlig; Forvaltningsloven § 23 (1967), det skal begrunnes med å vise «til de regler og de faktiske forhold» vedtaket bygger på; Forvaltningsloven § 25 (Ibid.), det må forhåndsvarsles; Forvaltningsloven § 16 (Ibid.), de berørte «må gis adgang til å vareta sitt tarv i bestemte saker på best mulig måte»; Forvaltningsloven § 11 (Ibid.) og organisasjonen må «påse at saken er så godt opplyst som mulig før vedtak treffes»; Forvaltningsloven § 17 (Ibid.).

At tekstene skal sikre mot at feil ikke blir oppdaget ved ettersyn, kan også være med på å illustrere hvordan min skisserte innordningsstruktur ikke nødvendigvis er satt, men kan veksle avhengig av mottakeren (Tønnesson 2001:186-189). I de tilfellene hvor tekstene går fra organisasjonen og til et eventuelt ettersyn, vil muligens nåværende ramme 3 kunne opptre som ramme 1, mens nåværende ramme 2 opptre som ramme 3.

At den tekstuelle utformingen i stor grad blir preget og rammet av juridiske krav, er også i tråd med hva informanten hos Utdanningsetaten uttaler:

Du skjønner, vedtaket skal si noe om organiseringen og da er dette ... Det kunne vært andre ting her, det er mulig. Og, det skal si noe om omfanget. [...] Og i tillegg så skal det si noe om kompetanse. Det er noe vi har sett i forbindelse med felles nasjonalt tilsyn, så dette må vi

revidere. Så det vil komme ett sånn punkt til. Det er mulig, tenkte du at ... For de foresatte, at det kunne vært mer forklart hva det innebærer? *Men, i hvert fall så er det for å møte lovens krav igjen. Hva et vedtak skal inneholde.* (UDA, linje 124-130. Min kursivering).

Videre tyder det sterke juridiske preget på at de kompetente deltakerne i tekstkulturen har en tekstnormkompetanse som innebærer en viss juridisk forståelse. Dette ved at de kan sette sine virkelighetsoppfatninger og handlinger i relasjon til juridiske bestemmelser.

Det ovennevnte må nødvendigvis knyttes til hva jeg tidligere har skrevet om situasjonskonteksten. Ved at tekstene har utgangspunkt i en situasjonskontekst hvor tekstene skal sendes mellom to aktører innenfor samme diskurs, har tekstforfatter tilsynelatende funnet det hensiktsmessig, og i overveiende grad vært opptatt av, å følge tekstkulturens normer og de juridiske reguleringene. Dette må vi også sette i sammenheng med rundskrivet funksjon – å gi retningslinjer for hvordan særskilt språkopplæring skal kommuniseres, for å være i tråd med juridiske krav.

5.2.4 Sjangertilhørighet – skapelsen av et paradoks

Som norm- og tekstkulturundersøkelsen har vist, er tekstenes utforming tilsynelatende sterkt regulert av bestemte kulturelle og juridiske normer. Som en konsekvens kan ikke tekstene utelate mange av elementene de har i dag, før de diskvalifiseres fra sjangeren *vedtaksbrev*. Dermed mister de sin viktigste funksjon, sett fra organisasjonens perspektiv. Med andre ord er det bestemte ytringer Utdanningsetaten og skolene kan utføre i denne spesifikke situasjonen, og hvor utformingen og struktureringen av disse ytringene igjen er knyttet til deres tekstkultur.

Dermed blir det sentrale spørsmålet hvorvidt leserne er i stand til å gripe om denne sjangeren, og bruke den som et redskap i lesingen.

For de leserne som er kjente aktører innenfor tekstkulturen, hvor denne sjangeren opptrer jevnlig, er nok tekstene å klassifisere som både leservennlige og klare. Slike aktører kan for eksempel være ansatte i organisasjonen. Disse er kjent med hvilke ytringer som kreves i denne typiske og gjentakende situasjonen, og kan dermed dra nytte av denne kunnskapen i møte med tekstene – de vet hvilke ytringer som forventes, og forventer dem også selv. Således kan tekstene i sin første situasjonskontekst, utmerket kommunisere med sine lesere.

For de leserne som derimot er mindre eller ikke-kjente aktører innenfor tekstkulturen, og dermed også har mindre kjennskap til sjangeren, blir det mer besværlig å gripe om denne, og bruke sjangeren som et verktøy i lesingen. Slike lesere kan i aller høyeste grad være de foresatte. De har muligens andre forventninger til hva slags ytringer som skal ytres. Når så denne forventningen ikke innfris, kan vi trekke slutningen om at det for dem blir vanskeligere å tolke tekstene på en relevant og adekvat måte. En slik kommunikasjonssituasjon oppstår i den andre situasjonskonteksten jeg har beskrevet, hvor avsenderen er skolen, og de foresatte mottakerne (dette skal vi diskutere nærmere i kapittel 5.4 *Tekstenes evne til å kommunisere med foresatte*).

Det at de strenge gyldighetskravene knyttet til det å kommunisere særskilt språkopplæring krever spesifikk kompetanse av leseren, gjør at vi kan trekke slutningen om at det skapes et paradoks. Dette paradokset består av at tekstene, etter informasjons- og veiledningsplikten (Forvaltningsloven 1967 § 11), skal gi de foresatte en mulighet til håndtering av og innsikt i elevens rettigheter, men at tekstene i stedet fungerer som en dokumentasjon for at de aktuelle skolene har oppfylt sine juridiske plikter:

<p><i>Skoleleder A:</i> Og jeg opplever jo kanskje at ... Når man snakker om innholdet i de malene, så er ikke de til for foreldrene, de er til for at vi skal oppfylle lovkravene. Det er der det ligger. Så den er nok tatt inn for å sikre skolen</p> <p><i>(Linje 121-123)</i></p>	<p>I: Men når du ser disse tekstene, er de tilpasset leserne?</p> <p><i>Skoleleder C:</i> Nei, jeg tenker på de som juridiske formaliteter. For hvis skolen ikke har orden i formalitetene og det juridiske, slår det tilbake på oss. Så når vi har orden, med underskrift på papir, så er det i orden hos oss. Vi er veldig opptatt av at det skal være riktig, for vi må ha dokumentasjon på alt. Og da er slike dokumenter veldig viktige.</p> <p><i>(Linje 35-39)</i></p>
--	---

Informasjon- og veiledningsvirksomheten gjennom tekstene alene, blir dermed av en passiv art. Viktigheten av å gjøre de foresatte til kompetente deltakere i kommunikasjonssituasjonen

er ikke tilstede, og så lenge skolene kan vise til at de har informert de foresatte, er deres plikter oppfylt. I praksis har dermed tekstene blitt redusert til et meningsløst stykke papir for de foresatte, men et viktig dokument, nær sagt et stykke bevismateriale, for skolene.

Paradokset kan betegnes som vanskelig. En opphevelse av det krever en omstilling i synet på mottakerne av tekstene, og en anerkjennelse av at pliktene til avsenderen strekker seg utover en passiv informering.

5.3 Det tekstlige (sam)arbeidet i og mellom Utdanningsetaten og de aktuelle skolene

Som forrige kapittel redegjorde for, er tekstene de foresatte mottar i utgangspunktet skrevet inn i en annen situasjonskontekst, hvor Utdanningsetaten er avsender og skolene mottakere. Dermed er tekstene sterkt preget av institusjonelle tekstnormer, hvor juridiske reguleringer og krav står i sentrum. Som en forlengelse av dette må vi nødvendigvis stille spørsmål ved det tekstlige arbeidet i de aktuelle skolene, og samarbeidet mellom Utdanningsetaten og de aktuelle skolene.

5.3.1 Ansvar, samarbeid og kompetanse

Som nevnt i kapittelet *Fra hvem og til hvem, og med hvilken funksjon?* (5.2.1), opplyses det ikke i rundskrivet at tekstene må tilpasses de foresatte før de sendes ut. Intervjuene med skolelederne, vitner også om at de ikke oppfatter det slik at de har denne oppgaven:

<p>I: Hvorfor bruker dere malen[e]?</p> <p><i>Skoleleder A:</i> Jeg tror det er pålagt, vi har vel ikke noe valg når det kommer til det.</p> <p>I: For Utdanningsetaten sier det er valgfritt</p> <p><i>Skoleleder A:</i> Sier de det? Spennende.</p> <p>I: Ja, at det er opp til hver skole om dette fungerer.</p>	<p>I: [...], [dere bruker de tekstene] som kommer fra Utdanningsetaten, ikke sant?</p> <p><i>Skoleleder C:</i> Det må vi bruke, for det er juridisk. Så det er vi nødt til å bruke. Selv om det er som det er.</p> <p>I: For Utdanningsetaten hevder jo selv at skolene ikke trenger å bruke dette her, at skolene kan velge selv.</p>
---	--

<p><i>Skoleleder A:</i> Såpass ja, det er interessant å høre.</p> <p>(Linje 108-113)</p>	<p><i>Skoleleder C:</i> Hva skal vi da bruke? Det er jo lovformuleringer? [...]</p> <p>(Linje 17-21)</p>
--	--

Skoleleder C stiller spørsmål om hvilke tekster de da skal bruke, om de ikke skal bruke de fra Utdanningsetaten. Hen peker videre på at tekstene er *lovformuleringer*, altså at tekstene har en viss faglighet som krever kompetanse hen ikke besitter. Setter vi dette i sammenheng med tekstenes normer, kan vi antyde at skoleleder C ikke opplever å ha tilstrekkelig normkompetanse til å utforme tekstene i tråd med deres sjangerkrav. Skoleleder C er ikke alene om å innrømme manglende tekstnormkompetanse – samtlige skoleledere hevder de ikke har den nødvendige tekstnormkompetansen, som behøves for å utforme tilpassede tekster som ikke strider med disse juridiske kravene:

<p><i>Skoleleder A:</i> Antageligvis så produserer de [UDA] sikkert maler som er innenfor, som har riktig formuleringer og så videre. Det ville ikke vi, antakeligvis, klart godt nok sjøl. Jeg tror alle skolene bruker de [A referer her til malene].</p> <p>(Linje 115-117)</p>	<p>Intervjuer: For dere er ikke en sånn situasjon, hvor dere kan lage et sånt type skriv selv?</p> <p><i>Skoleleder B:</i> Nei. Men vi kan jo kanskje lage et vedlegg selv.</p> <p>(Linje 161-162)</p>
--	--

Siteringene ovenfor gjør at vi kan trekke en slutning om at normkompetansen ikke er jevnt fordelt i organisasjonen, og hvor Utdanningsetaten tilsynelatende besitter kompetanse som i liten grad er å finne i andre steder i organisasjonen. Dette gjør at vi kan oppfatte og definere Utdanningsetaten som *normskapende* aktør i tekstkulturen, ved at det er de som er den bestemmende aktøren i organisasjonen, og den aktøren som har kompetanse til å håndheve de rammene og kravene tekstene må være utformet innenfor. Samtidig vitner intervjuet med informanten i Utdanningsetaten om at etaten ikke fult ut anerkjenner, bevisst eller ubevisst, at skolene ikke besitter denne kompetansen. Dette ved å pålegge skolene oppgaven med å tilpasse budskapet til elevenes foresatte (UDA, linje 3-5).

Påstanden om Utdanningsetatens manglende erkjennelse, må imidlertid modereres. Det at Utdanningsetaten har utformet tekster som skal benyttes som eksempler i skolens egen tekstutforming, vitner om at de erkjenner skolens manglende tekstnormkompetanse. Dermed må vi også nødvendigvis stille spørsmål ved om heller ikke Utdanningsetaten besitter kompetanse til å kunne tilpasse tekstene slik at de både kommuniserer med de foresatte, og er samsvarende med juridiske krav. En slik antakelse finner støtte i uttalelsene fra informanten i Utdanningsetatens på spørsmål om hvordan det er å utforme tekster som må oppfylle visse juridiske krav:

I: [...] legger det noen strenge rammer for hvordan man kan utforme sånne type skriv?

UDA: Ja. Det gjør jo det. For det setter jo ... En sånn minstestandard for hva det skal inneholde. Det gjør det. (Linje 133-136)

På den annen side vitner utformingen av informasjonsteksten om at det ikke kun er det juridiske kravene som hindrer organisasjonen i å utforme tilpassede tekster. Informasjonsteksten er i større grad frigjort fra de strenge juridiske kravene, ved at den kun skal gi en beskrivelse og oversikt over fenomenet særskilt språkopplæring. Dermed kan organisasjonen, både skolen og Utdanningsetaten, utforme denne slik de finner dette hensiktsmessig. Imidlertid følger denne teksten, som vist i kapittel 5.2.3, i stor grad de samme tekstnormene som samtykke- og vedtaksteksten. Dermed vitner denne teksten om at det er begrensede retningslinjer og kompetanse på hvordan kunnskap om, og omtanke for, leseren skal styre tekstutformingen.

Den doble situasjonskonteksten og det noe mangelfulle samarbeidet, resulterer i at det å utforme tekster som kommuniserer med de foresatte, ser ut til å forsvinne i et ansvarsvakuum. Skolelederne opplever å mangle ressurser og kompetanse til å utforme slik tekster, og Utdanningsetaten, som har (mer) ressurser og kompetanse, anerkjenner synlig ikke dette fullt ut som sin oppgave. Dermed kan vi trekke en slutning om at ingen av aktørene er villige, bevisst eller ubevisst, til å påta seg ansvaret for å tilpasse tekstene til de foresatte. En forankring av at det er viktig at tekstene knyttet til rettigheten særskilt språkopplæring kommuniserer med de foresatte og gjør disse til kompetente kommunikasjonsdeltakere, er derfor ikke synlig. Sistnevnte blir gjerne trukket frem som essensielt for å lykkes med klare, gode og tilpassede tekster (Falck-Ytter 2009:54). Dette må vi nødvendigvis forstå som en konsekvens av den doble situasjonskonteksten, og hvor en essensiell del av samarbeidet

mellom de aktuelle skolene og Utdanningsetaten «forsvinner» på veien mellom de to situasjonskontekstene.

En annen konsekvens av dette manglende samarbeidet over den doble situasjonskonteksten er at tekstene blir sterkt preget av den gitte kompetansen i diskursen. Ved at aktørene i den første situasjonskonteksten er fortrolige med diskursen, blir utdypende forklaringer og oppbygging av kunnskap å anse som unødvendig. I møte med de foresatte, som ikke nødvendigvis har denne kunnskapen, kan imidlertid avstanden mellom den gitte, og den faktiske erfarings- og kompetanseplattformen bli stor. Dette kan medføre at tekstene kun i den ene av situasjonskontekstene kommuniserer med de aktuelle leserne. Med bakgrunn i teorien, kan vi dermed hevde at organisasjonen nødvendigvis må erkjenne hvilken kompetanse og situasjon de foresatte innehar og befinner seg i, og tilpasse tekstene sine deretter, for å kunne utforme tekster som kommuniserer med disse.

En siste, og nokså viktig konsekvens, av den doble situasjonskonteksten og det tilsynelatende manglende samarbeidet, er at det oppstår en vanskelig rollefordeling hva gjelder avsender og tekstforfatter. Når de aktuelle skolene velger å ta tekstmalene i bruk, og dermed kun er å forstå som avsender, er dette et valg de gjør bak scenen (Goffmann 1992:96-98). De foresatte får ikke kjennskap til dette valget, noe som gir dem et inntrykk av at det er skolene som spiller tekstforfatterrollen (Ibid.). På scenen spiller derfor skolene rolle som både avsender og forfatter, og gjennom å bruke tekstene tilfører de egenskaper til sin rolle, uten at disse egenskapene nødvendigvis er ønsket eller villet (Goffmann 1992:186-187).

5.3.2 Skolenes informasjons- og veiledningsvirksomhet

Skolelederne er bevisste på at tekstene ikke kommuniserer med de aktuelle leserne. Som forrige kapittel redegjorde for, ser imidlertid ikke skolelederne seg i stand til å utforme tekster som kommuniserer med de foresatte, og som samtidig er i tråd sjangerkravene. For å kompensere for dette, og gjøre de foresatte i stand til å ivareta elevenes interesser på en forsvarlig måte, benytter derfor skolene seg av muntlig kontakt som supplement eller erstatning for de skriftlige tekstene:

<p>[Intervjuer og skoleleder samtaler om tekstene, og deres evne til å kommunisere med de foresatte]</p> <p><i>Skoleleder A:</i> [...] Så jeg tenker at den riktige måten å gjøre det på, er <i>gjennom dialog med</i> de foresatte.</p> <p>(Linje 60-61)</p>	<p>[Intervjuer og skoleleder samtaler om tekstene, og hvorvidt skolen selv kan utforme liknende tekster]</p> <p><i>Skoleleder B:</i> Men vi har funnet ut ... Vi har en veldig dyktig sosiallærer, og det at <i>sosiallærer ringer</i> er nesten bedre. Og da får man jo også en god relasjon.</p> <p>(Linje 163-164)</p>	<p>[Intervjuer og skoleleder samtaler om hvordan skolen kommuniserer særskilt språkopplæring]</p> <p><i>Skoleleder C:</i> Det skal jo fattes vedtak. Så [tekstene] må hjem, fordi det er juridisk. Men det er jo veldig vanskelig å forstå dette vedtaket. Så det vi gjør, er å <i>ta det opp på utviklingssamtalene</i> på 8. trinn; hva dette egentlig innebærer.</p> <p>[...]</p> <p>(Linje 13-15)</p>
---	---	---

Det at samtlige av skolelederne som er intervjuet, ser den muntlige dialogen som mest effektiv, viser at de aktuelle skolene tar sin informasjons- og veiledningsvirksomhet på alvor. De viser en vilje til å invitere de foresatte inn i kulturen, og gjøre de i stand til å aktivt delta i sine barns opplæring. I en skolekultur og skolehverdag, som gjerne blir kjennetegnet av skriftlige tekster og dokumentasjonskrav, tilpasser dermed skolene kommunikasjonen og normene for denne, til foresatte som ikke har de samme forutsetningene og utgangspunktet. På denne måten følger de således Utdanningsetatens oppfordring om å tilpasse kommunikasjonen etter de foresatte, og sørger for at informasjons- og veiledningsvirksomheten ikke bare blir av en passiv art.

Imidlertid bruker de aktuelle skolene tekstene, og da for å kunne realisere de juridiske kravene. Skolene havner således i en mellomstilling mellom konserverende ortodoksi og undergravende heterodoksi; på den ene siden må de opprettholde normene, på den andre siden forsøker de å tilpasse og justere disse.

Vi må nødvendigvis stille oss spørsmålet om hvor langt velviljen til de aktuelle skolene strekker seg. I tillegg til at skolene har en frihet når det gjelder utformingen av

informasjonsteksten, er det heller ikke noe som står i veien for at skolelederne skal kunne utforme egne vedlegg til de juridiske tekstene. To av skolelederne er inne på denne tanken:

<p><i>Skoleleder C:</i> [...] Det går jo an å lage et <i>vedlegg</i>, men når foreldrene likevel har vanskeligheter med å lese og skrive, så er jo også et enkelt vedlegg vanskelig</p> <p>(Linje 21-22)</p>	<p>Intervjuer: For dere er ikke en sånn situasjon, hvor dere kan lage et sånt type skriv selv?</p> <p><i>Skoleleder B:</i> Nei. Men vi kan jo kanskje lage et <i>vedlegg</i> selv.</p> <p>(Linje 161-162)</p>
--	---

Hvorfor skolelederne ikke har gjort dette, vites ikke konkret. En årsak kan være skolens velvilje overfor de foresatte ikke strekker seg til en mer helhetlig tankegang om at det er viktig at tekstene er i stand til å kommunisere med de foresatte, slik at disse fullt ut forstår og kan regulere sine barns rettigheter. Slik blir det av skolelederne kanskje beregnet som lettere å sende ut tekstene, og kun ha muntlig dialog med de foresatte som selv tar kontakt, de som ikke har svart eller de som har svart *nei*. Imidlertid vitner intervjuene i sin helhet om en relativt stor omtanke og engasjement for de foresatte.

Samtidig illustrerer også skoleleder C sine uttalelser et viktig poeng – hva med de foresatte som overhodet ikke forstår norsk? I disse tilfellene hjelper det svært lite med tilpassede tekster, fordi språket i seg selv vil være utenfor de foresattes rekkevidde. Et tilsvarende til dette må nødvendigvis være at ja, disse foresatte eksisterer. Dog eksisterer de også på lik linje med de foresatte som har tekstnormkompetansen som behøves for å tolke tekstenes meningsinnhold på en relevant og adekvat måte. En kan nødvendigvis ikke treffe alle, og det vil alltid være noen som trenger ekstra hjelp. Målet må, uavhengig av dette, være tekster som *i størst mulig grad* er tilpasset de aktuelle lesernes evner, kompetanser og erfaringer. På denne måten vil man kunne få tekster som kommuniserer med et større antall foresatte.

Med bakgrunn i det ovennevnte, krever tilsynelatende en oppløsning av det nevnte paradokset ikke bare at de aktuelle skolene endrer og tilpasser tekstene. Det krever også en omstilling i hele organisasjonen, med tettere samarbeid mellom skolene og Utdanningsetaten.

Utdanningsetaten må, som normskapende aktør i organisasjonen, bidra til å utvikle nye tekstnormer for hva som er å regne som gyldige vedtakstekster, uten at dette går på akkord med de juridiske kravene.

5.4 Tekstenes evne til å kommunisere med foresatte

Innledningsvis i dette kapitlet trakk vi en slutning om at tekstene ikke er i stand til å kommunisere med de foresatte. Vi har nå ved å studere situasjonskontekst, kulturkontekst og tekststruktur konkludert med at dette vanskelig kan endres uten ganske omfattende endringer på et strategisk-organisatorisk plan. Det påtrengende er dermed belegget for slutningen om at tekstene ikke er i stand til å kommunisere. Den påfølgende drøftingen og analysene har dermed som mål å avdekke hvordan tekstene ville kommunisert i et møte med de foresatte, de aktuelle leserne.

5.4.1 Tekstenes evne til å kommunisere med foresatte – forfatterstemmer og modellesere

Et nødvendig og relevant moment i drøftingen av tekstenes evne til å kommunisere med de foresatte, er identifiseringen av *hvem* tekstene retter seg mot, og hva de forventer av en potensiell leser. Dette gir et godt grunnlag for å diskutere hvorvidt dette er i samsvar med de foresattes erfarings- og kompetanseplattform. For å kunne utbrodere og identifisere dette momentet, vil jeg i det følgende undersøke hvilke forfatterstemmer tekstene bærer preg av, og hvilke svarende reaksjoner ytringene forventer. De forventede svarende reaksjonene konstruerer igjen en eller flere modellesere i tekstene, som leseren må strekke seg etter.

Forfatterstemmene i tekstene illustrerer hvordan tekstene gjør forsøk på å treffe ulike lesere, i ulike kommunikasjonssituasjoner. På den ene siden forsøker Utdanningsetaten gjennom tekstene å regulere hvilke innholdsmomenter som må være tilstede for at tekstene skal kunne regnes som gyldige innenfor sin sjanger, altså i tråd med juridiske krav. På den andre siden blir det i tekstene, som en forlengelse av det første, fremsatt ytringer med forventet perlokusjonær effekt å gi de foresatte forståelse for fenomenet særskilt språkopplæring og særskilt norskopplæring, hva dette innebærer og hvorfor en spesifikk elev har behov for et slik vedtak. Dermed kan vi særskilt lese to ulike forfatterstemmer ut av tekstene:

- F1 Den regulerende og institusjonelle forfatterstemmen (*Utdanningsetaten henvendt til skolene*)
- F2 Den opplærende forfatterstemmen (*Skolene med oppmerksomheten mot de foresatte*)

Fra samtykketeksten kan vi hente ut følgende tekstbit som illustrer dette:

[X] skole har den [dato] kartlagt norskerdighetene til eleven. Resultatet av kartleggingen viser at eleven har behov for særskilt språkopplæring.

<i>F1</i>	Skolen må kunne dokumentere skriftlig at den har vist til de faktiske forhold vedtaket bygger på, ved å opplyse om hvilket tidspunkt de har gjennomført kartleggingen av eleven, og at det er denne kartleggingen som benyttes som grunnlag for å fatte vedtaket. Gjennom dette får den skriftlig dokumentert at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Skolen må videre også skriftlig dokumentere at saken er så godt opplyst som mulig, før vedtaket treffes.
<i>F2</i>	De foresatte må få vite at skolen gjennom en kartlegging har funnet ut at barnet deres har så svake norskspråklige ferdigheter, at eleven har behov for å motta rettigheten særskilt språkopplæring. Gjennom dette blir de foresatte så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.

Tabell 9 Forfatterstemmer, illustrert med tekstbit fra samtykketeksten

Tekstbiten illustrer tydelig hvordan de to forfatterstemmene gjør seg gjeldende.

Forfatterstemme 1 (F1) har sin intensjonalitet rettet mot at leseren blir gitt reguleringer av hvilke innholdsmomenter tekstene må inneholde, i dette tilfellet en dokumentasjon på når kartleggingen er gjennomført, og at det er denne kartleggingen som er blitt benyttet som grunnlag for at vedtaket ønskes. Dette skal videre bidra til at leseren oppfyller de relevante juridiske bestemmelsene i Forvaltningsloven. Dermed retter denne forfatterstemmen seg mot lesere som er ansatte i organisasjonen, og den første situasjonskonteksten tekstene opptrer i.

Forfatterstemme 2 (F2), er i større grad rettet mot en leser som er foresatt, og hvor ytringene da skal peke på at eleven har svake norskspråklige evner, og derfor behøver en forsterket opplæring i språket. Dette gjenspeiler den andre situasjonskonteksten tekstene opptrer i.

Spørsmålet blir dermed hvorvidt leserne i de to ulike situasjonskontekstene er i stand til å gi de svarende reaksjonene de to forfatterstemmene forventer seg.

Forfatterstemme 1 forventer svarende reaksjoner som forstår ytringene retter mot viktige retningslinjer på hvordan tekstene skal utformes. Vi kan illustrere dette med følgende tekstbit hentet fra samtykketeksten:

[X] skole har den [dato] kartlagt norskferdighetene til eleven. Resultatet av kartleggingen viser at eleven har behov for særskilt språkopplæring.

<i>Forventet svarende reaksjon</i>	Jeg må vise til og dokumentere at jeg har redegjort for de faktiske forhold det ønskede vedtaket bygger på, ved å sette en nøyaktig dato for når kartleggingen som viste at eleven hadde svake norskspråklige evner, ble gjennomført. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.
------------------------------------	--

Tabell 10 F1's forventede svarende reaksjoner (illustrert med tekstutdrag fra samtykketeksten)

Dette maler således et bilde av en modelleser som er kompetent aktør innenfor tekstkulturen. Han kan ta i bruk tekstnorm- og sjangerkompetanse i lesingen, og ser viktigheten av å oppfylle juridiske krav. Uten at dette vites sikkert, er det sannsynlig at ansatte i organisasjonen kan følge denne modelleseren.

Den andre forfatterstemmen forventer seg noen ganske andre svarende reaksjoner. Igjen kan vi benytte tekstbiten fra samtykketeksten som illustrasjon på dette:

[X] skole har den [dato] kartlagt norskferdighetene til eleven. Resultatet av kartleggingen viser at eleven har behov for særskilt språkopplæring.

<i>Forventet svarende reaksjon</i>	Det er positivt at skolen kartlegger NN sine norskferdigheter. Denne kartleggingen viser tydelig at NN må bli bedre i norsk, noe jeg er enig i. Det er positivt at NN får et tilbud om særskilt språkopplæring, slik at NN kan bli flinkere i norsk.
------------------------------------	--

Tabell 11 F2's forventede svarende reaksjoner (illustrert med tekstutdrag fra samtykketeksten)

Denne forventede svarende reaksjonen illustrer en modelleser som både er positivt innstilt til kartlegging og særskilt språkopplæring. For øvrig har også denne modelleseren kulturspesifikk kompetanse: Han vet både hva kartlegging og særskilt språkopplæring er, samt viktigheten av begge fenomener. Modelleseren er også kompetent i den forstand at han implisitt vet hvilke områder innenfor *norskferdigheter* eleven kan ha behov for ekstra hjelp med. Dette strekker seg også over i at modelleseren har en erfaring som tilsier at det å få særskilt språkopplæring er noe positivt og viktig. Endelig har også modelleseren en kompetanse som tilsier at han ser viktigheten av å kunne det norske språket.

Samtidig som at ytringene forventer seg svarende reaksjoner som tilsier at modelleseren allerede er kjent med begrepet særskilt språkopplæring, viser også de resterende ytringene i samtykke- og informasjonsteksten at dette er en kompetanse som nødvendigvis må bli bygget opp i løpet av tekstene:

Særskilt språkopplæring inneholder tre deler:

- Særskilt norskopplæring: Forsterket tilpasset opplæring i og på norsk
- Tospråklig fagopplæring: Opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål av tospråklig lærer
- Morsmålsopplæring: Opplæring i elevens morsmål

Tekstutdrag 3 Fra samtykketeksten og informasjonsteksten

Et interessant moment er her hvordan modelleseren i *samtykketeksten* slår seg til ro med denne noe begrensede forklaringen – begrenset i den forstand at den ikke sier noe om den faktiske gjennomføringen eller hensikten. I *informasjonsteksten* blir imidlertid denne kompetansen i større grad bygget opp – som undersøkelsen av tekststrukturen viste er det tilstede her en tekstenhet som sier noe om hensikten med et slikt vedtak:

Særskilt norskopplæring tilbys elever som har dårlige norskkunnskaper og ikke kan følge undervisningen på norsk. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring tilbys hvis eleven har behov for det og er en rett for nyankomne og andre minoritets elever som har så dårlig norskferdighet at de ikke kan følge noen undervisning på norsk.

Målet med særskilt språkopplæring er at eleven så fort som mulig blir god nok i norsk til å følge vanlig opplæring. Når eleven kan nok norsk, skal eleven ikke lenger få særskilt språkopplæring.

Tekstutdrag 4 Fra informasjonsteksten

Først i *vedtaksteksten* kan vi spore en forfatterstemme som ikke tar for gitt at leseren vet hva vedtaket innebærer i praksis, eller har spørsmål om dette. Her blir det gitt begrenset forklaring av dette. Imidlertid tar forfatterstemmen i denne teksten for gitt at leseren innehar både kompetanse om hva særskilt språkopplæring og norskopplæring er, og hensikten med en slik

opplæring. Dette ved at det ikke er tilstede noen tekstenheter som omhandler dette, foruten lovtekstutdraget.

1. Eleven skal få særskilt norskopplæring.

Opplæringen vil foregå:

- i klassen/basisgruppen
- i gruppe utenfor klassen/basisgruppen
- annet.....

Omfanget vil være årstimer.

Opplæringen vil følge vanlig læreplan i norsk.

Undervisningspersonalets kompetanse:

Tekstutdrag 5 Forklaring av gjennomføringen av opplæringen (hentet fra vedtaksteksten)

Dermed kan vi også tegne et bilde av en *ikke-modelleser* i tekstene. Denne ikke-modelleseren er en leser med behov for *inngående* forklaringer av hvorfor særskilt språkopplæring er noe positivt, hvordan det gjennomføres i praksis og hensikten med en slik opplæring. Intervjuene med skolelederne, viser imidlertid at det nettopp er slike spørsmål deres foresatte gjerne har, og som skolen må veilede dem i (Skoleleder A, 6-7, 14-16, 90-92, Skoleleder B 142, 145-146, (155-160), 167-168, Skoleleder C, 25). Dette ved at de foresatte gjerne har negativ erfaring med særskilt språkopplæring fra egen skolehverdag, hvor de følte seg stigmatisert (Skoleleder A, linje 5-6, 94-95, Skoleleder B, første del av intervjuet; siste avsnitt, Skoleleder C, linje 25). I tillegg peker skoleleder A på at de foresatte gjerne har en annen oppfatning av elevens språklige evner, som ikke samstemmer med skolens oppfatning (linje 20-21).

Et annet moment ved forfatterstemme 2, er at den maler frem en modelleser som er i stand til å foreta *relevansvurderinger*, altså skille mellom den informasjonen som er viktig og relevant og den informasjonen som er mindre viktig og irrelevant (Seljeseth 2013:98). Både informasjonsteksten og samtykketeksten benytter seg av særskilt språkopplæring som et paraplybegrep, og alle forklaringer av særskilt norskopplæring er derfor flettet inn i forklaringer av førstnevnte. Imidlertid er samtykketeksten rettet til de foresatte hvor man allerede har vurdert hvilke av rettighetene eleven skal motta, og dermed blir det å anse som overflødig å forklare *særskilt språkopplæring* og alle dets innholdsmomenter. Samtidig vil særskilt språkopplæring sjeldent innebære noe mer enn særskilt norskopplæring, da de to resterende momentene (tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring) kun blir gitt i

særskilte tilfeller. Som en konsekvens av dette er dermed modelleseren i samtykketeksten i stand til å se bort fra både tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, som ikke er av relevans. At informasjonsteksten gjør en ytterligere forklaring av paraplybegrepet *særskilt språkopplæring*, er å anse som legitimt og viktig, ved at dette gir innsikt i alle de rettighetene eleven kan ha.

Denne evnen til relevansvurdering viser seg også i samtykketeksten i form av endringene av egenskapene til tekstreferenten *eleven*. Innledningsvis blir denne referenten beskrevet gjennom å ha *behov for særskilt språkopplæring*. Avslutningsvis har denne egenskapen imidlertid endret seg, og eleven skal etter rektors anbefaling *få særskilt norskopplæring*. Modelleseren som her males frem er, i tillegg til å gjøre ovennevnte relevansvurdering, dermed også i stand til å forstå at særskilt språkopplæring kun er et paraplybegrep.

Gjennomgående for tekstene er at de ulike forfatterstemmene forventer ulike svarende reaksjoner, og hvor disse forventede reaksjonene krever en rekke forhåndskompetanser i form av forståelse av vedtaket, og viktigheten av et slikt vedtak. I informasjonsteksten er, som vist, kompetansekravene noe senket. Som en forlengelse av dette, kan det også sies at forfatterstemmene samtykketeksten og vedtaksteksten, forventer en intertekstuell kompetanse. Ved at informasjonsteksten i større grad enn de andre to bygger opp forståelse av vedtaket og viktigheten av det, innebærer dette at en leser, som ikke har forutgående forståelse av vedtaket, leser denne teksten før de to andre. En fullstendig identifisering av forfatterstemmene, og hvordan de forventede svarende reaksjonene konstruerer to ulike modellesere, kan sees som vedlegg 4, 5, 6, 7, 8 og 9.

De forventede svarende reaksjonene skaper i hovedsak to ulike modellesere. Begge modelleserne er bærere av kompetanser som er spesifikke for den tekstkulturen de springer ut av. Dette vil si at de begge kan følge lesestrategiene som ligger implisitt og som blir skapt gjennom tekstnormene, de kan ta i bruk sin sjangerkompetanse i møte med tekstenes ytringer, de har juridisk kompetanse og forstår den juridiske siteringens funksjon, de kan forstå og bruke kulturspesifikke begreper, og endelig vet de også begge hvor viktig det er å kunne det norske språket. De har også erfaringer som tilsier at de er samstemte i at den spesifikke eleven det er tale om, har behov for ekstra opplæring i språket. Forskjellen ligger i deres svarende reaksjoner. Der den ene modelleseren retter ytringenes intensjonalitet mot retningslinjer på hvordan tekstene skal utformes for å kommunisere rettigheten særskilt språkopplæring, forstår

den andre dette som ytringer rettet mot en perlukosjonær effekt i form av forståelse av særskilt språkopplæring, og hvorfor en spesifikk elev har dette behovet.

Det sentrale spørsmålet blir derfor om de foresatte har kompetanser som samsvarer med dette – klarer de å følge modelleserstrategien i sin lesing? Er de i stand til å gi de forventede svarende reaksjonene?

Det noe simple svaret på dette må nødvendigvis bli nei. Enkelte foresatte er riktignok sannsynligvis godt rustet for å kunne strekke seg etter modelleseren, men disse blir da å regne som den foretrukne minoriteten. Slik som tidligere vist til, har gjerne de foresatte spørsmål om både hensikten, årsaken og gjennomføringen av vedtaket. Ofte er dette grunnet at de har en annen oppfatning av elevens språklige kompetanse, de trekker på negativ erfaring fra egen skolegang, eller de har selv svak norskspråklig kompetanse, noe som gjør det vanskelig å tillegge kulturspesifikke ord slik som særskilt språkopplæring og særskilt norskopplæring mening. Dette tar imidlertid ingen av de to forfatterstemmene høyde for.

5.4.2 Tekstens evne til å kommunisere med de foresatte – normer

En leser som skal lese og forstå tekstene på en relevant og adekvat måte, må nødvendigvis følge de gitte tekstnormene i tekstene. Som det ble redegjort for i kapittelet *Hvilke rammer og krav har preget tekstutformingen?* (5.2.3), resulterer tekstnormene i at konsekvenser og slutninger bare kan trekkes på bakgrunn av virkelighetsoppfatninger koblet til juridiske bestemmelser, og hvor disse bestemmelsene er styrende for konsekvensene og slutningene. Dette krever dermed av leseren at han (1) er samstemt med avsenderen i virkelighetsoppfatningen, (2) forstår lovtekstutdraget, og (3) retter sine handlinger etter de to førstnevnte.

Forstå lovtekstutdraget

Det å ha den relevante tekstnormkompetansen, innebærer således at ytringene i lovtekstutdraget skaper en perlukosjonær effekt i form av forståelse hos leseren. Det er nettopp gjennom lovtekstutdraget leseren kan få innsikt i hvilke rettigheter eleven har, og dermed også hvilke forpliktelser skolen har. Fra undersøkelsen av det syntagmatiske perspektivet husker vi også at lovtekstutdraget er å regne som en makrohandling, og således bærende for at leseren skal få en relevant og adekvat forståelse av tekstene. Videre viste også

undersøkelsene av det paradigmatisk perspektivet at lovttekstutdraget konsekvent sto i en implikativ relasjon (sammen med virkelighetsbeskrivelsene) til handlinger og slutninger skolen tar i tekstene.

Vi skal forstå elevens rettigheter, og skolens forpliktelser konstituert gjennom lovttekstutdraget på følgende måte (min parafrasering):

<i>Lovtekst</i>	<i>Elevens rettighet</i>	<i>Skolens forpliktelse</i>
<i>Elevar i [grunnskolen/videregående opplæring] med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norsk-opplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæring i skolen.</i>	Elever med svake norskspråklige ferdigheter, og som ikke har norsk eller samisk som morsmål, har rett til å få særskilt norskopplæring	Skolen forplikter seg til å tilby særskilt norskopplæring til disse elevene.
<i>Elevar i [grunnskolen/videregående opplæring] med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norsk-opplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæring i skolen.</i>	Eleven skal motta særskilt norskopplæring til han har tilstrekkelig kompetanse i norsk.	Skolen forplikter seg til å gjennomføre opplæringen til eleven har denne kompetansen. Skolen forplikter seg til gjennom denne opplæringen å jobbe for at eleven skal få bedre norskspråklig kompetanse.
<i>Elevar i [grunnskolen/videregående opplæring] med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norsk-opplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæring i skolen.</i>	Når eleven har tilstrekkelig kompetanse, skal han ikke lenger få særskilt norskopplæring.	Skolen forplikter seg til å avslutte særskilt norskopplæring når eleven har denne kompetansen.
<i>Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge delar.</i>	Om nødvendig, skal eleven også få morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Eleven kan også få begge deler, om dette er nødvendig.	Skolen forplikter seg til å tilby morsmålsopplæring og fagopplæring til de elevene som har behov for en slik opplæring.

Tabell 12 Tydeliggjøring (parafrasering) av elevenes rettigheter og skolens forpliktelser

Som tabellen viser, kan leseren gjennom lovttekstutdraget få forståelse for både hensikten, tidsperspektivet og noe av årsaken til vedtaket om særskilt språkopplæring. Imidlertid kan vi stille spørsmål ved hvor tydelig disse rettighetene og forpliktelsene kommer frem. Gir det de foresatte en forståelse av elevenes rettigheter, og dermed også en evne til å kreve og regulere disse?

Det å fastholde slike rettigheter og plikter gjennom lovformuleringer, krever mye av leserens kompetanse og kontekstuelle forståelse. Med mindre leseren er godt kjent med lovformuleringer og deres funksjon som veiledende og informerende, vil disse kommisive ytringshandlingene opptre som skjulte. Denne skjultheten viser seg spesielt ved at det i en og samme setning opplyses om flere rettigheter og forpliktelser (første ledd av lovtekstutdraget, gjentatt de tre første gangene i tabellen).

Som også modelleseranalysen viste, blir det i både informasjons- og samtykketeksten imidlertid gjort forsøk på å tydeliggjøre lovtekstutdraget, slik at muligheten for en perlokusjonær effekt i form av forståelse blir større. Imidlertid viste også denne modelleseranalysen at forfatterstemmene ikke tok høyde for *inngående* spørsmål om disse rettighetene.

Uavhengig av effekten hos de foresatte, vil ytringshandlingene ved et potensielt ettersyn regnes som en kvalifisering av at skolen har oppfylt sin veilednings- og informasjonsplikt. Hadde imidlertid tekstene vært skrevet ut ifra et perspektiv om at det er viktig at de foresatte får forståelse for rettighetene, og blir kompetente aktører i kommunikasjonssituasjonen, kunne vi forventet mer eksplisitt formidling av elevens rettigheter. Når dette ikke gjøres, blir det således besværlig for de foresatte å etterkomme tekstnormkompetansen tekstene forventer.

Samstemte virkelighetsoppfatninger?

De aktuelle skolelederne opplever at de foresatte vegrer seg for å samtykke til rettigheten særskilt språkopplæring. Skolelederne oppfatter dette som et resultat av at de foresatte har en oppfatning av elevens språklige evner som tilsvarer at eleven *ikke* har behov for særskilt språkopplæring, samt at de foresatte opplever særskilt språkopplæring som et stigmatiserende tiltak (Skoleleder A, linje 5-6, 94-96, Skoleleder B, første del av intervjuet; siste avsnitt, Skoleleder C, linje 25)

Noe av denne vegringen kan vi forklare med tekstenes (manglende) evne til å bygge opp *samstemte virkelighetsoppfatninger* mellom skole og de foresatte. Som det er blitt vist, skrives det i tekstene frem en modelleser som ikke behøver inngående forklaringer av hva vedtaket innebærer, ei heller hvorfor et slikt vedtak er ønskelig. Når de foresatte ikke får svar på sine spørsmål om hvorfor og hvordan, skaper dette rom for at de kan trekke på erfaring fra egen skolehverdag, og sin egen vurdering av elevens språklige kompetanse.

Dermed oppstår det tilsynelatende en diskrepans i de foresattes og skolens oppfatning av virkeligheten. Når samtykketeksten eksplisitt identifiserer særskilt språkopplæring som en egenskap tilhørende eleven, skaper dette et sannsynlig behov for forklaring på hvorfor denne identifiseringen gjøres, og utdypende forklaring av hvilke konsekvenser en slik identifisering har.

I tillegg til at samtykketeksten og informasjonsteksten har en noe begrenset forklaring av gjennomføring og hensikt, kan vi også stille spørsmål ved samtykketekstens forklaring av årsaken til at vedtaket er ønskelig. Som analysen av de forventede svarende reaksjonene i tekstene viste, kommer en slik årsaksforklaring i form av følgende konstatering:

..... skole har den (dato) kartlagt norskferdighetene til eleven.
Resultatet av kartleggingen viser at eleven har behov for særskilt språkopplæring.

Tekstutdrag 6 Forklaring av årsaken til at vedtaket er ønskelig (fra samtykketeksten)

Som det også ble påpekt i ovennevnte analyse, sier ikke denne forklaringen noe konkret om hvilke behov eleven har, for eksempel om det er muntlig eller skriftlig kompetanse det skorter på. Dette er også en mangel skoleleder B peker på, og hun knytter dette opp til at tekstene ikke i tilstrekkelig grad imøtekommer de foresattes behov:

Det sier ingenting, det skjemaet. Det er ikke noe forklart. Jeg tenker at det i hvert fall burde stå «hva er det?», «hvorfor skal ditt barn». Det står bare «har vurdert at ditt barn trenger ...»
Trenger hva da? Og så burde det stått ... «Vi på denne skolen tenker at det skal skje på den og den måten» og enkelt forklart. *Og stått mere om språket; hva er det barnet mitt ikke kan, da? Snakker han ikke i fullstendig setninger, har han et mangelfullt språk ...* (Skoleleder B, linje 152-156. *Min kursivering*).

Tekstnormene krever dermed at leseren slår seg til ro med begrensede forklaringer av hensikt, årsak og gjennomføring. Ønsker han derimot ytterligere forklaring elevens rettigheter, er dette å finne gjennom lovtekstutdraget. Dette skaper et rom for at de foresatte kan trekke på egen erfaring for å fylle ut de spørsmålene som oppstår i møte med tekstene. For en leser som befinner seg på en annen erfarings- og kompetanseplattform, slik som de foresatte gjerne er,

kreves det dermed for mye å følge tekstnormens krav om samstemte virkelighetsoppfatninger. Dermed er det sannsynlig at det blir vanskelig for de foresatte å tolke tekstene på en relevant og adekvat måte.

Rette sine handlinger

Med bakgrunn i det over, kan det konkluderes med at det å følge tekstnormene tekstene, krever eksplisitte kompetanser. Hvorvidt de foresatte, som lesere, besitter en slik kompetanse, vil imidlertid variere sterkt. Muligens eksisterer det foresatte som har fullverdig kompetanse innenfor de normene tekstene bærer preg av, men de tilhører utvilsomt unntakene. Dermed evner ikke tekstene i tilstrekkelig grad å kommunisere rettighetene elevene har, eller bakgrunnen for og konsekvensene av virkelighetsoppfatningen. Som et resultat blir det sannsynligvis besværlig for de foresatte å rette sine handlinger etter hva som er ønskelig fra skolens perspektiv, altså at en elev får vedtak om ekstra hjelp med det norske språket.

I tillegg til de skjulte kommisive ytringshandlingene og de manglende ytringshandlingene, kan vi også stille spørsmål ved hvorvidt samtykketeksten tydeliggjør for de foresatte sitt krav til handling hos de foresatte. Intervjuene med skolelederne viser hvordan de opplever at flere foresatte ikke leverer tilbake samtykkeerklæringen:

Vi sender jo dette samtykke skjemaet først, ikke sant. Og det får vi veldig sjeldent igjen, stort sett aldri igjen (Skoleleder B, linje 140-141).

Det noe besynderlige i dette, er at vi kan diskutere i hvilken utstrekning samtykketeksten gjør det eksplisitt for de foresatte at de skal sende tilbake samtykkeerklæringen: «Skolen *ber* elev/foresatte fylle ut svarslippen» (min kursivering). En kan også stille spørsmål ved om de foresatte klarer å avdekke det bærende direktivet i teksten: «Særskilt språkopplæring – forhåndsvarsel og *anmodning* om samtykke» (min kursivering). At skolen i tittelen anmoder om noe, *du må samtykke til noe*, er skjult både i form av en substantivering og i form av å være del av et konstativ; «særskilt språkopplæring – forhåndsvarsel [...]».

Også i informasjonsteksten kan vi spore en utydelighet hva gjelder tekstens evne til å formidle de foresattes handlingsrom. Dette er spesielt fremtredende der teksten opplyser om hva de foresatte selv kan gjøre for å få vedtatt særskilt språkopplæring for deres barn:

Hva skjer når elev/foresatte søker om særskilt språkopplæring?

- Elev/foresatte sender søknad til skolen.
- Skolen kartlegger elevenes ferdigheter i norsk.
- Skolen vurderer om eleven har behov for særskilt språkopplæring eller ikke.
- Skolen fatter vedtak.
- Elev/foresatte kan klage på vedtak.

Tekstutdrag 7 Fra informasjonsteksten

Ytringene impliserer at de foresatte selv kan søke om særskilt språkopplæring på vegne av sitt barn, men inneholder ingen imperativer eller annet som tyder på at den oppfordrer til handling hos de foresatte. Dermed krever ytringene kontekstuell forståelse av at særskilt språkopplæring er en rettighet, og at de foresatte selv kan kreve denne rettigheten på vegne av eleven.

Gjennom å tydeliggjøre innholdet i lovtekstutdraget, i større grad gi de foresatte forutsetninger for å kunne være samstemte i skolens virkelighetsoppfatning og å tydeliggjøre handlingsrommet til de foresatte, kan tekstene kunne imøtekomme de leserne som befinner seg utenfor skolediskursen. Dette hadde krevd en endring i tekstnormer, og at disse tekstnormene i større grad vektla leserens perspektiv, i stedet for kun det juridisk korrekte. Slik tekstene er utformet i dag, kan det synes vanskelig for de foresatte å gripe om makrohandlingene, og gjøre en adekvat og relevant tolkning av deres meningsinnhold.

5.5 Oppsummering av analysene

Analysene har vist hvordan tekstene opptrer i to ulike situasjonskontekster, og at det er den første av disse situasjonskontekstene som videre skaper konsekvenser for hvordan tekstene blir seende ut. I denne situasjonskonteksten er det Utdanningsetaten og skolene som kommuniserer med hverandre. De er begge kompetente deltakere i tekstkulturen, den ene tilsynelatende mer enn den andre, og kan dermed begge dra nytte av denne kompetansen i sin lesing. Overordnet er de i stand til å forstå og håndheve hvordan konsekvenser og slutninger må trekkes på bakgrunn av virkelighetsoppfatninger koblet til juridiske bestemmelser, og hvor de juridiske bestemmelsene avgjør konsekvensene og slutningene. Dette gjør at de begge er å regne som kompetente lesere av tekstene, de har sjangerkompetanse, og kan forstå ytringene i

tekstene på relevant og adekvat måte. Dermed oppfyller tekstene sin funksjon i denne kommunikative situasjonen – å formidle hvilke krav og retningslinjer tekstene må følge, for å kunne være i tråd med juridiske bestemmelser.

Intervjuene med skolelederne forteller at de i svært liten grad endrer disse tekstene før de sendes ut i en ny situasjonskontekst. I denne situasjonskonteksten opptrer skolen som avsender, og de foresatte som mottakere. Skolelederne pekte på at de foresatte ikke har den kompetansen som kreves i møte med tekstene. Analysen av forfatterstemmene og de forventede svarende reaksjonene, støttet en slik slutning. Modelleseren som skapes i teksten, og som leseren må følge i sin lesing, krever en rekke spesifikke kompetanser. Disse kompetansene mener skolelederne at de foresatte ikke er i besittelse av. Videre viste også analysene at en leser som befinner seg utenfor tekstkulturen og skolediskursen kan ha vanskeligheter med å følge tekstnormene og sjangerkompetansen tekstene legger til grunn for lesingen. Dermed blir det vanskelig for en leser som er foresatt å gjøre en relevant og adekvat tolkning av tekstenes ytringer. Som et resultat mister tekstene en av sine funksjoner i denne kommunikative situasjonen – å formidle vedtaket om særskilt språkopplæring, på en slik måte at de foresatte forstår hensikten med denne opplæringen, og hvorfor deres barn har behov for en slik opplæring.

Som en konsekvens av det overnevnte er *ikke* tekstene i stand til å kommunisere med de aktuelle leserne, og forutsetningene for at de skal kunne bli dette krever en omstilling i hele organisasjonen. Denne omstillingen må inkludere tettere samarbeid mellom Utdanningsetaten og skolene, samt en større vektning på de foresattes perspektiv. På denne måten kan den tekstlige samhandlingen mellom skolene og de foresatte ha en større mulighet for å bli vellykket.

6 Avslutning – Forutsetninger og konsekvenser

Vi er nå kommet ved veis ende. Det er på tide å nøste opp i funnene og drøftelsene, og trekke noen slutninger og konklusjoner.

Undersøkelsen åpnet med følgende spørsmål: *Hvilke forutsetninger må ligge til grunn for at Utdanningsetaten Oslo og Osloskolen skal kunne utforme tekster knyttet til vedtaket om særskilt språkopplæring, som kommuniserer med de aktuelle leserne?*

Innledningsvis vil jeg understreke at resonnementene som følger baserer seg på en ganske begrenset empiri. Undersøkelsen bygger på et relativt lite tekstkorpus, og bruken og forståelsen av tekstene er basert på tre skolelederes perspektiver. Dermed vil det ikke være mulig å kunne trekke noen generaliserende slutninger. Dette er også i tråd med hva jeg fastholdt innledningsvis; at jeg ikke er ute etter å presentere en gylden formel for hvordan skrive tekster som kommuniserer. De forutsetningene jeg i det videre legger frem, er dermed kun å forstå som et resultat av mine funn og analyser. Imidlertid bygger analysene og slutningene på velbegrunnet og velprøvd teori.

6.1 Forutsetninger

6.1.1 Skrive ut ifra lesernes kompetanse- og erfaringsplattform

Intervjuene med skolelederne viser at de foresatte gjerne har en negativ erfaring knyttet til ekstra språkopplæring fra egen skolegang, og at de også har en annen vurdering av elevens språklige kompetanse enn den skolen gir uttrykk for. I tillegg har de heller ikke kompetanse til å legge en konkret mening i de kulturspesifikke rettighetene *særskilt språkopplæring* og *særskilt norskopplæring*.

Analysene av tekstene viser imidlertid at mye erfaring og kompetanse tas for gitt, slik at diskrepansen hva angår erfaring og kompetanse vanskelig kan minskes. Organisasjonen gjør dog et forsøk på å nærme seg og skrive ut fra de foresattes erfarings- og kompetanseplattform; informasjonsteksten er oversatt til flere språk, rettigheten er forsøkt enkelt forklart i

samtykke- og informasjonsteksten, og tilsynelatende er også det skriftlige holdt til det minimale, ved at tekstene er relativt korte.

Disse forsøkene er imidlertid ikke tilstrekkelige for at de foresatte kan bli kompetente deltakere i kommunikasjonssituasjonen. De er alle viktige – både det å oversette og forklare enklest mulig er gode trekk å gjøre når man forsøker å treffe ulike lesere med ulik erfaring og kompetanse. Imidlertid gir de ikke de foresatte tilstrekkelig svar på sine spørsmål om rettigheten, og hva denne innebærer. Dermed kan det også bli vanskelig for de foresatte å regulere og samtykke i denne rettigheten.

En av de viktige forutsetningene for å skrive tekster som kommuniserer med de aktuelle leserne, er derfor ikke tilstrekkelig tilstede i utformingen av tekstene knyttet til særskilt språkopplæring. Ved i størst mulig grad å gi leseren tilgang til de kontekstuelle omgivelsene og forståelsene, minskes også diskrepansen i kompetanse- og erfaringsplattformene. Som et resultat økes muligheten for at leseren kan gjøre en relevant og adekvat tolkning av tekstens meningsinnhold, og dermed også muligheten for at denne leseren kan bli en kompetent deltaker i kommunikasjonssituasjonen.

6.1.2 Normendring og normkompetanse

Tekstene knyttet til rettigheten særskilt språkopplæring er preget av kulturspesifikke normer, som krever særskilt normkompetanse av leseren. Dermed kan en normendring synes nødvendig.

Vi må imidlertid dvele litt ved denne forutsetningen. Tekstnormene som preger tekstene er der av en viktig årsak – de skal oppfylle juridiske krav. Hvis ikke tekstene oppfyller disse juridiske kravene, vil de heller ikke kunne realisere sjangerkravene i sjangeren *vedtaksbrev*.

Dermed kommer to konkurrerende hensyn til syne. Vi kan legge til grunn at organisasjonen ønsker å kommunisere med sine lesere og gjøre disse til kompetente kommunikasjonsdeltakere, men at den blir hindret av de juridiske kravene. Som et resultat blir det en latent konflikt mellom hvordan organisasjonen *vil* utforme tekstene, og hvordan den *må* utforme dem. Dette skaper igjen en diskrepans mellom hvordan de foresatte ønsker at rettigheten skal kommuniseres, og hvordan den faktisk blir kommunisert.

Normendringen og eventuelle nye tekstnormer må ikke gå på akkord med de juridiske kravene. Dette krever dermed kompetanse om hvordan en kan flette sammen disse to aspektene; hvordan en kan skrive tekster ledet an av lesernes behov, som samtidig realiserer juridiske krav.

6.1.3 Tettere samarbeid mellom skole og etat

Det er skolelederne og ansatte i skolen som har tette kontakt med de foresatte. Dermed er det også disse som har mest kunnskap om forutsetningene og kompetansen disse har som lesere. Skolelederne sitter med andre ord på svært verdifull informasjon om de aktuelle leserne, og hvilke behov disse har for å kunne bli kompetente deltakere i kommunikasjonssituasjonen.

Imidlertid er det slik at skolene gjør få endringer i tekstene, før disse sendes ut til de foresatte. Informanten i Utdanningsetaten hevder at dette inngår i skolenes oppgaver. Hvorfor ikke skolene gjør en slik tilpasning, vites ikke konkret. Resultatet synes i alle fall å være at de foresatte mottar tekster som kun er i tråd med juridiske krav, og ikke deres behov.

Dermed må den siste forutsetningen, sett ut ifra denne oppgavens dataomfang, analyser og undersøkelser, være at det må bli et tettere samarbeid mellom skolene og Utdanningsetaten. Utdanningsetaten må tydeliggjøre overfor skolene at de må tilpasse tekstene, eller eventuelt gjøre dette selv før de sendes ut til skolene.

6.2 Konsekvenser

I innledningen trakk jeg frem teksten Kun-de-Kund sendte til den amerikanske presidenten, som et eksempel på en tekst som *ikke* kommuniserte med sin tiltenkte og aktuelle leser. Konsekvensen av dette var at Kun-de-Kunds budskap om samarbeid og fred ikke nådde frem. Avslutningsvis er det også for oss relevant å stille spørsmål ved konsekvensene av at tekstene knyttet til rettigheten særskilt språkopplæring ikke synes å kommunisere med de foresatte.

6.2.1 Svekket mulighet for tilpasset og god opplæring

Skoleleder A trekker i intervjuet frem eksempler på foresatte som ikke har oppfattet at deres barn har mottatt særskilt språkopplæring (linje 155-160). Dette blir av skoleleder satt i

sammenheng med at kommunikasjonen mellom skolen og de foresatte ikke har vært optimal, og at de foresatte ikke har hatt muligheten til å delta aktivt i elevens skolehverdag (Ibid.). Skolelederen stiller her spørsmål om hvorfor man setter elever på vedtak om særskilt norskopplæring, og hvem disse vedtakene er til for, når «foreldrene [ikke oppfatter] at barnet får noen annen undervisning, barnet oppfatter tydeligvis ikke at det får noen annen undervisning eller organisering» (Linje 158-159).

Skolelederne setter tidvis dette i sammenheng med realiseringen av rettigheten særskilt norskopplæring, og vurdering av hvilke elever som skal motta rettigheten. Usikkerhet rundt vurdering og realisering av rettigheten er i tråd med funn fra rapporten *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*, hvor det blir vist til at «funn fra evalueringen viser at begrepet «tilstrekkelige ferdigheter i norsk», som ifølge regelverket er det avgjørende kriteriet for om en elev har rett til særskilt språkopplæring, fremstår som uklart» (Utdanningsdirektoratet 2016a:89).

Skoleleder B trekker her frem lærerens perspektiv, og opplevd vanskeligheter med å realisere rettigheten særskilt norskopplæring. Hen viser til at når hen overtok som skoleleder på sin respektive skole, anså hen antallet elever med særskilt språkopplæring som alt for høyt (linje 129-134). Når hen stilte spørsmål til de ansatte om dette, fikk hen tidvis til svar at «han har alltid hatt det» (Ibid.). Skoleleder A er samstemt i dette;

«[...] For underviser egentlig læreren annerledes? Vet man hvem som har vedtak? Vet de hvem som ikke har vedtak? Og hvordan behandler de, de elevene? Jeg tror ikke det, jeg tror mange sitter og underviser elever de ikke veit har hatt vedtak en gang [...]» (linje 145-148).

Dette gir holdepunkter for å kunne anta at det mangler tydelige og gode retningslinjer for hvordan rettigheten særskilt norskopplæring skal operasjonaliseres i praksis, både når det gjelder vurdering, utforming og organisering. Dette er også i tråd med slutningene i den nevnte rapporten til Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet 2016a:90-91). Imidlertid strekker denne problematikken seg utover organisasjonens mandat.

Det kan imidlertid tenkes at hvis de foresatte fikk større mulighet til å være kompetente deltakere i kommunikasjonen og diskursen, ville også dette lette arbeidet med å vurdere hvilke elever som skal motta særskilt norskopplæring. Ved å øke de foresattes forutsetninger og evner til å delta aktivt og forstå skolediskursen, vil også skolens evne til å gi tilpasset og god opplæring kunne økes parallelt.

Tekster som legger til rette for kommunikasjon med foresatte, vil muligens også gi de foresatte større evne til å følge opp eleven og delta i et godt skole-hjem-samarbeid. Fra forskningen vet man at et godt skole-hjem-samarbeid fører til:

Bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner med medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning» (Epstein et al, 2002; Epstein, 2005; Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2010, her etter Utdanningsdirektoratet, 2016b:6).

6.2.2 Økonomiske motiver, snarere enn faglig begrunnelse?

Intervjuet med skoleleder A gjør at vi må stille spørsmål ved om skolene kan bli styrt av økonomiske motiver for å sette vedtak om særskilt norskopplæring, idet vedtakene utløser økte lærerressurser. En slik motivering kan komme i konflikt med de faglig betingede hensynene til elevene som ligger til grunn for den aktuelle delen av Opplæringsloven.

A: Jeg tror ikke veldig mange tør å si det sånn, men det er det jeg opplever da. At man kan «shoppe» disse vedtakene og så får du mye penger til skolen din. Og ja, det ser ikke så pent ut på papiret å ha en «brun» skole. Men man får jo mye penger og veldig god lærertetthet, og det er takket være vedtakene. Så vi måtte ha inn flere vedtak i fjor, for å beholde fire lærere dette året. Og det er mye altså, fryktelig mye altså. Og da må vi faktisk si opp folk, om vi ikke får inn de vedtakene. Og det er alvorlig altså.

(Linje 178-184).

Skolelederen er absolutt klar på at skolen trenger pengene, og elevene undervisningen og lærertettheten. Hen stiller dog spørsmål ved om disse pengene burde hentes fra vedtakene, og motiveringen for skolene til å gi elevene vedtak: «Men det er jo alltid sånn, at hvis man belønner, for vi belønnes faktisk for 2-8 vedtak. Og ja, vi trenger jo pengene, det er ikke tvil om det. Men om det er vedtakene man skal gå for, det er ...» (Linje 167-169). Skoleleder B avviser derimot en slik tankegang; «Vi får penger for dem, men altså du blir ikke rik av det. Du skal ikke gjøre deg rik på det. Da er det feil. Da bruker du feil pengebruk» (Linje 128-129).

Rapporten *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen* (Utdanningsdirektoratet 2006), tar opp noe av denne tematikken. De fant

imidlertid ikke grunnlag for å hevde at det finnes elever som mottar rettigheten lenger enn nødvendig på grunn av økonomiske motiver. I stedet peker de på at

Utilstrekkelig lederkontroll og styring av ressursene på skolenivå, utilstrekkelig lærerkompetanse og manglende kartleggingsrutiner kan være faktorer som gjør at opplæringen i særskilt norsk ikke er god nok til å imøtekomme den enkelte elevs behov. Samlet kan disse faktorene derfor utgjøre årsaken til at noen elever får særskilt norskopplæring lenger enn nødvendig (2006:6).

Heller ikke i denne avhandlingen er det mulig å trekke noen konkrete slutninger om noe slikt. Imidlertid er det mulig at tekster som i større grad fremmer kommunikasjon med de foresatte, kan virke positivt inn på skolens evne til å (re)vurdere og regulere hvilke elever som skal motta særskilt norskopplæring, fordi de foresatte da selv får større mulighet og rom til å regulere og følge opp dette.

6.2.3 Organisasjonens omdømme svekkes

Som det ble trukket frem i kapittel 5.3.1 *Ansvar, samarbeid og kompetanse*, oppstår det en vanskelig rollefordeling hva gjelder avsender og tekstforfatter. De egenskaper, assosiasjoner og kjennetegn som kommer frem gjennom tekstene, blir knyttet til skolene ved at de tar tekstene i bruk. De foresatte får ikke kjennskap til at det ikke er skolene selv som har utformet tekstene, og på scenen spiller derfor skolene rolle som både forfatter og avsender.

Dermed vil de foresatte, ved at tekstene sannsynlig vanskelig kan kommunisere med disse, kunne oppfatte skolen som lite samarbeids- og kommunikasjonsvillig. Dette er assosiasjoner og egenskaper få skoler vil opptre med. Skoleleder B uttaler i denne sammenheng at: «Vi bruker et språk, som noen ganger gjør at foreldre viker unna. Vi kan ha litt sånn «jeg skal fortelle deg hva som er riktig for ditt barn», litt den» (Linje 90-91). Imidlertid må vi her ikke glemme at samtlige skoleledere ser dialogen som det viktigste, og benytter muntlig samtale hyppig for å kommunisere med de foresatte.

For organisasjonen vil dermed det å skrive tekster som kommuniserer med de foresatte ha et ekstra positivt tilsnitt: de foresatte vil kunne føle seg mer velkomne til deltakelse.

Det at de foresatte opplever deres deltakelse som viktig og ønskelig, er også en viktig forutsetning for å få til et godt skole-hjem-samarbeid. Spesielt viktig er dette for de foresatte

som mottar tekstene om særskilt språkopplæring. Disse foresatte har gjerne lavere sosioøkonomisk status, i form av sin bakgrunn som innvandrere (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet 2016). For disse er det ekstra viktig at skolen legger til rette for at det utvikles en positiv samarbeidsrelasjon, fordi disse foresatte av ulike årsaker ikke selv vil ta aktivt kontakt med skolen (Driesen, Smit & Slegers, 2015, her etter Utdanningsdirektoratet 2016b:14). Som en av skolelederne formulerer det: «[...] Noen tror at de ikke trenger å forholde seg til disse skjemaene. De skjønner ikke hva som står der. Når de ikke forstår det, så er det kanskje lettere å legge det til side og så går tida [...]» (linje 58-60).

6.3 Videre forskning og arbeid

6.3.1 Normer og normendringer

En viktig del av denne undersøkelsen har vært å peke på tekstnormer som gjør seg gjeldende i tekstene. Imidlertid sier denne tekstnormundersøkelsen lite om de faktiske normene som er gjeldende i organisasjonen og dens tekstkultur. Tekstnormene viser seg i mitt tekstkorpus, men vi kan ikke trekke slutningen om at de gjør seg gjeldende i organisasjonen som helhet.

Berge peker på hvordan en normendring vil være mulig når tekstnormene som tidligere har blitt brukt, ikke lenger blir regnet som «relevante for de kommunikative mål som kreves av aktørene og aktørgruppene i den nye situasjonen» (1990:45). Dermed kan ikke «gjeldende normsystem tøyes lenger, men må endres, dersom det overordnede prinsipp om målrettet og måladekvat kommunikasjon skal kunne oppfylles» (Ibid.).

Denne avhandlingen har vist hvordan tekstnormene som viser seg i tekstkorpuset, hindrer tekstene fra å kommunisere med sine aktuelle lesere. Dette kan dermed alene være tilstrekkelig for å skape en normendring, ved at «det overordnede prinsipp om målrettet og måladekvat kommunikasjon» ikke oppfylles. Imidlertid oppfyller tekstene likefult sin juridiske funksjon slik de er utformet i dag, noe som kan svekke aktørenes behov for en normendring. Samtidig kan det også være slik at det i organisasjonen allerede er gitt visse anbefalinger for tekstutformingen, og hvor disse anbefalingene peker på hvordan tekstene burde følge tekstnormer som de aktuelle leserne kan følge. Imidlertid kan tekstarbeiderne avstå fra å følge disse anbefalingene, grunnet manglende kompetanse eller bevissthet over egen tekstutforming (Brown & Hendrl 1986, her etter Nord 2011:26).

Et interessant moment ville således vært å ytterligere utforske tekstkulturen og dens tilhørende tekstnormer. I et større perspektiv ville dette gitt mer vitenskapelig viten om hvordan normendringer opptrer, hvordan og på hvilke premisser de skapes, hvilke nye normer som bygges opp i tekstkulturen, og hva som legger grunnlaget for de nye tekstnormene som skapes.

6.3.2 Kommuniserende tekster som ikke går på akkord med juridiske krav

Som en forlengelse av det jeg har skrevet over, vil det også være interessant å utforske hvordan en kan skrive kommuniserende tekster som ikke går på akkord med juridiske krav. Som avhandlingen har vist, er tekstene knyttet til særskilt språkopplæring så å si fanget, eller rammet inn av, kravet om realisering av juridiske regler.

Dette omfatter ikke kun å gjøre selve lovspråket mer kommuniserende, noe det allerede er en satsing på gjennom prosjektet *Klart lovspråk*. Problemstillingen strekker seg også ut i hvordan en kan flette sammen to nokså motsatte ønsker – et språk som blir ledet an av lesernes behov, versus det juridiske språket og dets funksjoner.

6.3.3 Utprøving i praksis

Denne avhandlingen har munnet ut i en identifisering av en rekke forutsetninger, som synes å måtte være tilstede for at organisasjonen skal kunne skrive tekster som legger til rette for kommunikasjon med de aktuelle leserne. Disse forutsetningene bygger på et begrenset datamateriale. Dermed er det behov for mer kunnskap om disse vil kunne fungere i praksis, og hvordan operasjonalisering av disse forutsetningene vil virke. Det vil også være interessant om de avdekkede problemområdene gjør seg gjeldende i andre organisasjoner og felt, og om denne avhandlingens spesifisering av forutsetninger for kommunikasjon er mulig å overføre til disse.

Det ovennevnte krever også mer kunnskap om hvordan leserne faktisk leser og bruker tekstene. Dette er i tråd med hva Nord etterlyser i sin rapport *Att göra någon annans text tydlig. Förutsättningar och språkideal vid språkbearbetning av myndighetstext*. Nord hevder her at

de fleste diskussjoner om mottagaranpassning i själva verket snarare vilar på mer eller mindre välgrundade antaganden om vad en tänkt genomsnittlig mottagare behöver, och vad som generellt sett brukar göra en text läsbarvänlig (2011:24).

Ved å søke etter mer kunnskap om hvordan tekster faktisk blir lest og forstått av mottakerne, kan vi også få mer viten om hvordan man kan legge til rette for kommunikasjon i et stadig mer heterogent samfunn, og hvor man til stadighet må kommunisere på tvers av til dels dyptgående kulturelle skiller.

6.4 Avsluttende ord

Jeg vil benytte disse avsluttende ordene for å si noe om både min egen, og spesielt oppgavens posisjonering.

Det er skrevet mye om både Utdanningsetaten, Oslo skolen og særskilt språkopplæring. Noe av dette er ren journalistikk, noe av det heller mot det konspiratoriske, noe av det er skryt, og noe er kritikk. Og noe av det er akademisk rettet – slik som denne undersøkelsen.

Denne undersøkelsen er ikke ment som kritikk mot hverken Utdanningsetaten, skolene eller deres gjennomføring av særskilt språkopplæring. Den er, som hevdet flere ganger, ment som en forskningsbasert undersøkelse av hvordan man kan skrive tekster som kommuniserer med de tiltenkte og aktuelle leserne.

Gjennom en undersøkelse som denne, kan en dermed få et større og klarere bilde av hva som kreves for å kommunisere skriftlig med mange ulike mottakere, og på tvers av ulike kulturer og referanser. Imidlertid er ikke bildet ferdig malt og satt – det kreves mer kunnskap og utprøving. Et mål har således vært å koble mine slutninger og analyser opp mot anerkjent og vel utprøvd teori. Min leting etter forutsetninger har således ikke vært en leting etter momenter for å kunne rette kritikk mot organisasjonen. Målsettingen har gjennomgående vært å akademisk undersøke hvilke momenter som må være tilstede for at en god kommunikasjon kan finne sted, og peke på noe av konsekvensene når disse momentene ikke er tilstede.

Litteraturliste

- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Barneloven. (1981, 08 04). *Lov om barn og foreldre (barnelova)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Berge, K. L. (1990). *Teksnormers diakroni. Noen ideer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Berge, K. L. (2008). Kap. 2: Teksten. I K. Asdal, K. L. Berge, K. Gammelgaard, T. R. Gundersen, H. Jordheim, T. Rem, & J. L. Tønnesson, *Tekst og historie. Å lese tekster historis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2010a). Hentet fra Fra skriveregler til retorisk medborgerskap -utfordringer til Statens klarspråksprosjekt: <http://www.uio.no/om/samarbeid/samfunn-og-naringsliv/partnerforum/arrangementer/partnerseminar/2010/berge.pdf>
- Berge, K. L. (2010b). Tekst og ytringshandlingsteori. *Scandinaviske sprogstudier nr. 1*, ss. 93-110.
- Communicare. (u.d.). Hentet 11 12, 2016 fra Latin Dictionary: <http://www.latin-dictionary.org/communicare>
- Direktoratet for forvaltning og IKT (Difi). (2016). *Klart språk gir resultater - 10 eksempler fra stat og kommune*. Hentet fra Difi: https://www.regjeringen.no/contentassets/0e1a3fc5681743ee9aebf3b7eba05b0b/klart_sprak_gir_resultater.pdf
- Duranti, A., & Goodwin, C. (1992). Ch. 1: Rethinking context: an introduction. I A. Duranti, & C. Goodwin, *Rethinking Context: Language as an Interactive phenomenon* (ss. 1-42). Cambridge University Press.
- Falck-Ytter, K. (2009, våren). *Klarspråk – hva er det? En kvalitativ studie av klarspråk og klarspråksarbeid i Norge og Sverige*. Hentet 11 2016, 14 fra Klarspråk : <http://www.sprakradet.no/upload/Klarspr%c3%a5k/Dokumenter/Masteroppgave%20om%20klarspr%c3%a5k,%20Kaja%20Falck-Ytter.pdf>
- Forutsette. (2016). *Bokmålsordboka*. Hentet 11 13, 2016 fra Bokmålsordboka/Nynorskordboka: http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=forutsette&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge

- Forvaltningsloven . (1967, 02 10). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningsaker (forvaltningsloven)*. Hentet 11 14, 16 fra Lovdata:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig : en studie i hverdagslivets dramatikk* . Oslo: Pax forlag.
- Halliday, M. (1999). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø, *Å skape mening med språk* (ss. 67-79). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as.
- Halliday, M. (1999). Språkets funksjoner. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø, *Å skape mening med språk* (ss. 80-94). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as .
- Hasan, R. (1999). Tekstens identitet. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø, *Å skape mening med språk* (ss. 171-191). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Hedlund, A. (2006, 10). *Klarspråk lönar sig - klarspråksarbete i kommuner, landsting och statliga myndigheter*. Hentet fra Sveriges riksdag:
<http://www.kunnat.net/sv/sakkunnigtjanster/information/klarsprak/bank/Documents/2012-12-klarsprak-lonar-sig.pdf>
- Høydahl, E. (2015, 10 14). *Befolkningsutvikling i Oslo – rutenettkart 2000 og 2015*. Hentet fra SSB: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-pa-oslo-kartet>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2016). Hentet fra Fakta om innvandrere og integrering - Levekår: <http://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/levekår/>
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene Humanioras historie og grundproblemer 1*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kommunisere. (2016). *Bokmålsordboka*. Hentet fra Bokmålsordboka/Nynorskordboka:
http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kommunikasjon&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Ledin, P., & Berge, K. L. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning* (18), 4-16.
- Maagerø, E. (1999). Hallidays funksjonelle grammatikk - en presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø, *Å skape mening med språk* (ss. 33-63). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as.
- Miller, C. (2001). Klassikeren: Genre som sosial handling. *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning* (18), 19-35.

- Nord, A. (2011). *Att göra någon annans text tydlig. En studie av språkbearbetningen av en myndighetstext*. Uppsala universitet.: Uppsala.
- Opplæringsloven. (1998, 07 17). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 11 14, 2016 fra Lovdata:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo kommune. (2016). *Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk i grunnskolen i Oslo skoleåret 2015-2016*. Hentet fra Oslo kommune:
<https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/Innhold/Skole%20og%20utdanning/Rapporter%20og%20dokumenter/Andel%20minoritetspr%C3%A5klige%202015%20-%202016.pdf>
- Randen, G. T. (2014). Hentet fra Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetspråklige skolebegynneres språkferdigheter:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132026/Randen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Seljeseth, I. (2013). *Gratulerer, vi har avslått søknaden din om arbeidsavklaringspenger! – en studie av klarspråkarbeidet i NAV april til juli 2012*. Hentet 11 14, 2016 fra DUO:
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/38496>
- Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Data* . SAGE publishing.
- SSB. (2016a). *Utdanningsnivå for personer 16 år og over. Bydeler i Oslo. Antall og prosent*. Hentet fra SSB: <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utniv/aar/2016-06-20?fane=tabell&sort=nummer&tabell=270240>
- Særskilt. (2016). *Nynorskordboka*. Hentet 11 14, 2016 fra Bokmålsordboka/Nynorskordboka:
http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=s%C3%A6rskilt&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Tønnesson, J. (2001). *Vitenskapens stemmer*. Norsk sakprosa.
- Tønnesson, J. (2004). *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper*. Oslo: Unipub forlag.
- Tønnesson, J. (2010). Kap 9: Leserens modell - om relevansen av resepsjonsteori. I S. Knudsen, & B. Aasmotbakken, *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (ss. 176-195). Cappelen Damm .
- Tønnesson, J. (2012). *Hva er sakprosa? (2. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen:
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Evaluering_av_Norsk_som_2_sprak.pdf

- Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Evaluering av særskilt språkopplering og innføringstilbud*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 04 25). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsetaten . (2014). *Rundskriv nr 1/2014 Særskilt språkopplering for elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Utdanningsetaten Oslo.
- Utdanningsetaten. (2015). *Organisasjonskart*. Hentet fra Utdanningsetaten: <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Etater%20og%20foretak/Utdanningsetaten/Organisasjonskart%20med%20skolegrupper%20for%20Utdanningsetaten%20-%20oppdatert%20oktober%202016.png>
- Utdanningsetaten. (u.d.). *MinOsloskole*. Hentet fra <http://www.minosloskole.no/CorpoWebserver/?locale=no>
- Vilbli. (u.d.). *Særskilt språkopplering for språklige minoriteter*. Hentet fra Vilbli.no: <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/sarskilt-sprakopplaring-for-spraklige-minoriteter/a/023726/>

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsteksten	76
Vedlegg 2 Samtykketeksten	77
Vedlegg 3 Vedtaksteksten	79
Vedlegg 4 Forfatterstemmer i informasjonsteksten	80
Vedlegg 5 Forfatterstemmer i samtykketeksten	83
Vedlegg 6 Forfatterstemmer i vedtaksteksten	87
Vedlegg 7 Forventede svarende reaksjoner (FSR) som konstruerer modelleser 1 og 2 i informasjonsteksten	90
Vedlegg 8 Forventede svarende reaksjoner (FSR) som konstruerer modelleser 1 og 2 i samtykketeksten	93
Vedlegg 9 Forventede svarende reaksjoner (FSR) som konstruerer modelleser 1 og 2 i vedtaksteksten	97
Vedlegg 10 Ytringshandlinger i informasjonsteksten	99
Vedlegg 11 Ytringshandlinger i samtykketeksten	101
Vedlegg 12 Ytringshandlinger i vedtaksteksten	103

Vedlegg 1 Informasjonsteksten

INFORMASJON OM RETT TIL SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING FOR ELEVER FRA SPRÅKLIGE MINORITETER

Særskilt språkopplæring inneholder tre deler:

- Særskilt norskopplæring: Forsterket tilpasset opplæring i og på norsk
- Morsmålsopplæring: Opplæring i elevens morsmål
- Tospråklig fagopplæring: Opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål av tospråklig lærer

Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, fastslår:

Elevar i [grunnskolen/vidaregåande opplæring] med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norsk-opplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal [kommunen/fylkeskommunen] så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane. Særskilt norskopplæring tilbys elever som har dårlige ferdigheter i norsk og ikke kan følge undervisningen på norsk. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring tilbys hvis eleven har behov for det og er en rett for nyankomne og andre minoritetselever som har så dårlig norskferdighet at de ikke kan følge noen undervisning på norsk.

Målet med særskilt språkopplæring er at eleven så fort som mulig blir god nok i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Når eleven kan nok norsk, skal eleven ikke lenger få særskilt språkopplæring.

Hva skjer når skolen anbefaler særskilt språkopplæring?

- Skolen kartlegger elevenes ferdigheter i norsk.
- Skolen sender forhåndsvarsel til elev/foresatte og ber om samtykke i at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring.
- Elev/foresatte gir enten samtykke eller gir ikke samtykke og sender dette til skolen.
- Skolen fatter vedtak dersom elev/foresatte samtykker og sender vedtaket til elev/foresatte.
- Skolen fatter ikke vedtak dersom elev/foresatte ikke samtykker. Eleven følger da vanlig opplæring i norsk.
- Elev/foresatte kan klage på vedtak.

Hva skjer når elev/foresatte søker om særskilt språkopplæring?

- Elev/foresatte sender søknad til skolen.
- Skolen kartlegger elevenes ferdigheter i norsk.
- Skolen vurderer om eleven har behov for særskilt språkopplæring eller ikke.
- Skolen fatter vedtak.
- Elev/foresatte kan klage på vedtak.

Vedlegg 2 Samtykketeksten

Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter - forhåndsvarsel og anmodning om samtykke

Elevens navn:

Født:

Årstrinn:

Morsmål:

..... skole har den (dato) kartlagt norskferdighetene til eleven.
Resultatet av kartleggingen viser at eleven har behov for særskilt språkopplæring.

Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, fastslår:

Elevar i [grunnskolen/vidaregåande opplæring] med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norsk-opplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisnings-personale, skal [kommunen/fylkeskommunen] så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Særskilt språkopplæring inneholder tre deler:

- Særskilt norskopplæring: Forsterket tilpasset opplæring i og på norsk.
(Mer hjelp med norsk)
- Morsmålsopplæring: Opplæring i elevens morsmål
- Tospråklig fagopplæring: Opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål av tospråklig lærer.

Rektor anbefaler at:

eleven skal få særskilt norskopplæring

Vedtaket vil gjelde fra.....(dato) til (dato).

Skolen ber elev/foresatte fylle ut svarslippen og sende den til skolen innen dato:

Hvis elev/foresatte har andre ønsker for opplæringen, eller spørsmål om særskilt språkopplæring, ta kontakt med ved skolen.

Samtykke til vedtak om særskilt språkopplæring

Elevens navn:

Født:

Skole:

Årstrinn:

1. Særskilt språkopplæring:

- Jeg/vi *samtykker* i (er enig i) at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring
- Jeg/vi *samtykker ikke* i (er ikke enig i) at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring

Hvis du ikke samtykker, kan du senere samtykke i at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring. Enten kan elev/foresatte be om særskilt språkopplæring eller så kan skolen kartlegge eleven på nytt og be om samtykke på nytt.

.....

dato

.....

elevens/foresattes underskrift

Vedlegg 3 Vedtaksteksten

Foresattes navn og adresse:

Oslo, dato....

VEDTAK OM SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING

Elevens navn:

Født:

Årstrinn:

Morsmål:

..... skole viser til skolens forhåndsvarsel datert og elev/foresattes samtykke datert

Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, fastslår:

Elevar i [grunnskolen/vidaregåande opplæring] med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal [kommunen/fylkeskommunen] så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

..... skole har kartlagt norskferdighetene til
På bakgrunn av kartleggingsresultatene i norsk fatter rektor med dette følgende vedtak:

1. Eleven skal få særskilt norskopplæring.

Opplæringen vil foregå:

- i klassen/basisgruppen
- i gruppe utenfor klassen/basisgruppen
- annet.....

Omfanget vil være årstimer.

Opplæringen vil følge vanlig læreplan i norsk.

Undervisningspersonalets kompetanse:

Vedtaket om særskilt språkopplæring gjelder fra.....(dato) til(dato).

Vedtaket er et enkeltvedtak, jf. forvaltningslovens (fvl.) § 2, og kan påklages med en klagefrist på tre uker regnet fra det tidspunkt du har mottatt brevet, jf. fvl. §§ 28 og 29. En eventuell klage bør være skriftlig og begrunnet, og den skal sendes til skolen.

Dersom verken rektor eller Utdanningsetaten tar klagen til følge, vil klagen bli oversendt Fylkesmannen i Oslo og Akershus. Fylkesmannens avgjørelse er endelig og kan ikke påklages.

Elev/foresatte har, med visse unntak, anledning til å se sakens dokumenter jf. fvl. §§ 18 og 19.

Med vennlig hilsen

.....

rektor

Vedlegg 4 Forfatterstemmer i informasjonsteksten

Ytringshandlinger	F1 Den regulerende og institusjonelle forfatterstemmen (Utdanningssetaten henvendt til skolene)	F2 Den opplærende forfatterstemmene (Skolene med oppmerksomheten mot de foresatte)
INFORMASJON OM RETT TIL SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING FOR ELEVER FRA SPRÅKLIGE MINORITETER	<p><i>Skolen må skriftlig dokumentere at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p> <p><i>Skolen må også skriftlig dokumentere at saken er så godt opplyst som mulig, før vedtaket treffes.</i></p> <p>For at disse kravene skal unne oppfylles, må de gi de foresatte skriftlig informasjon om retten til særskilt språkopplæring.</p>	<p><i>De foresatte må bli så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte</i></p>
Særskilt språkopplæring inneholder tre deler: Særskilt norskopplæring: Forsterket tilpasset opplæring i og på norsk Morsmålsopplæring: Opplæring i elevens morsmål Tospråklig fagopplæring: Opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål av tospråklig lærer	<p><i>Skolen må på en enkel og tydelig måte forklare hva rettigheten er, slik at den kan skriftlig dokumentere at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. På denne måten får også skolen dokumentert at saken er så godt opplyst som mulig, før vedtaket treffes.</i></p>	<p><i>De foresatte må gis tydelig og enkel informasjon om sine barns juridiske rettigheter, og hva disse rettighetene innebærer. Gjennom dette blir de foresatte så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p>
Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, fastslår	<p><i>Skolen må skriftlig kunne dokumentere at de har vist til de juridiske reglene rettigheten bygger på, og at de har opplyst om hvilke juridiske rettigheter eleven har.</i></p> <p><i>Skolen må skriftlig dokumentere at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Skolen må også skriftlig dokumentere at saken er så godt opplyst som mulig, før vedtaket treffes.</i></p>	<p><i>De foresatte må få vite at særskilt språkopplæring er en juridisk rettighet barnet deres har.</i></p> <p><i>Gjennom dette blir de foresatte så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p>

<p>Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen.</p> <p>Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.</p> <p>Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.</p> <p>Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.</p>	<p><i>Samme som over.</i></p>	<p><i>De foresatte må få vite hvilke juridiske rettigheter barnet deres har, slik at de blir så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p>
<p>Særskilt norskopplæring tilbys elever som har dårlige ferdigheter i norsk og ikke kan følge undervisning på norsk.</p> <p>Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring tilbys viss eleven har behov for det og er en rett for nyankomne og andre minoritets elever som har så dårlig norskferdighet at de ikke kan følge noen undervisning på norsk.</p> <p>Målet med særskilt språkopplæring er at eleven så fort som mulig blir god nok i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen.</p> <p>Når eleven kan nok norsk, skal eleven ikke lenger få særskilt språkopplæring.</p>	<p>At skolen opplyser om de juridiske rettighetene, er ikke nok for at de foresatte skal få tilstrekkelig forståelse av saken og elevens rettigheter. Disse må også formuleres på en enklere måte.</p> <p><i>Da får skolen skriftlig dokumentert at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Skolen får da også dokumentert at saken er så godt opplyst som mulig, før vedtaket treffes.</i></p>	<p><i>De foresatte må få en enkel forklaring av sine barns juridiske rettigheter, slik at de blir så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p>
<p>Hva skjer når skolen anbefaler særskilt språkopplæring?</p> <p>Skolen kartlegger elevenes ferdigheter i norsk.</p> <p>Skolen sender forhåndsvarsel til elev/foresatte</p> <p>Og ber om samtykke i at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring</p> <p>Elev/foresatte gir enten samtykke eller gir ikke samtykke</p> <p>Og sender dette til skolen</p> <p>Skolen fatter vedtak dersom elev/foresatte samtykker</p> <p>Og sender vedtaket til elev/foresatte</p> <p>Skolen fatter ikke vedtak dersom elev/foresatte ikke samtykker.</p> <p>Eleven følger da vanlig opplæring i norsk.</p> <p>Elev foresatte kan klage på vedtak.</p>	<p><i>Skolen må skriftlig dokumentere at den har vist til reglene for saksbehandling. Dette skal også sikre at skolen skriftlig kan dokumentere at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Skolen må også skriftlig dokumentere at saken er så godt opplyst som mulig, før vedtaket treffes.</i></p>	<p><i>De foresatte må få opplyst hvordan skolen går frem for gi eleven denne rettigheten, slik at de så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p>

<p>Hva skjer når elev/foresatte søker om særskilt språkopplæring? Elev/foresatte sender søknad til skolen Skolen kartlegger elevenes ferdigheter i norsk Skolen vurderer om eleven har behov for særskilt språkopplæring eller ikke. Skolen fatter vedtak. Elev/foresatte kan klage på vedtak.</p>	<p><i>Samme som over.</i></p>	<p><i>De foresatte må få opplyst hvordan de kan gå frem for gi eleven denne rettigheten, slik at de så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p>
---	-------------------------------	---

Vedlegg 5 Forfatterstemmer i samtykketeksten

Ytringshandlinger	F1 Den regulerende og institusjonelle forfatterstemmen (Utdanningsetaten henvendt til skolene)	F2 Den opplærende forfatterstemmene (Skolene med oppmerksomheten mot de foresatte)
Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter – forhåndsvarsel og anmodning om samtykke	<i>Skolen må skriftlig forhåndsvarsle vedtaket, og redegjøre for hva saken gjelder. Gjennom dette kan den skriftlig dokumentere at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Skolen må også skriftlig dokumentere at saken er så godt opplyst som mulig, før vedtaket treffes. Gjennom dette får den også dokumentert skriftlig at de har innhentet samtykke til vedtaket.</i>	<i>De foresatte må forhåndsvarsles og samtykke til at barnet deres mottar rettigheten særskilt språkopplæring. Slik blir de så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i>
Elevenes navn: Født: Årstrinn: Morsmål:	<i>Skolen må opplyse hvilken elev dette angår.</i>	<i>De foresatte må få opplyst hvilket barn dette gjelder.</i>
.... Skole har den (dato) kartlagt norskferdighetene til eleven. Resultatet av kartleggingen viser at eleven har behov for særskilt språkopplæring.	<i>Skolen må kunne dokumentere skriftlig at den har vist til de faktiske forhold vedtaket bygger på, ved å opplyse om hvilket tidspunkt de har gjennomført kartleggingen av eleven, og at det er denne kartleggingen som benyttes som grunnlag for å fatte vedtaket. Gjennom dette får den skriftlig dokumentert at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Skolen må også skriftlig dokumentere at saken er så godt opplyst som mulig, før vedtaket treffes.</i>	<i>De foresatte må få vite at skolen gjennom en kartlegging har funnet ut at barnet deres har så svake norskspråklige ferdigheter, at eleven har behov for å motta rettigheten særskilt språkopplæring. Gjennom dette blir de foresatte så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i>
Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, fastslår	<i>Skolen må kunne dokumentere skriftlig at de har vist til de juridiske regler det ønskede vedtaket bygger på.</i>	<i>De foresatte må få vite at særskilt språkopplæring er en juridisk rettighet barnet deres har, og</i>

	<i>Gjennom dette får den skriftlig dokumentert at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Skolen må også skriftlig dokumentere at saken er så godt opplyst som mulig, før vedtaket treffes.</i>	at det er disse juridiske reglene det ønskede vedtaket bygger på. <i>Gjennom dette blir de foresatte så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i>
Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane	<i>Samme som over.</i>	<i>De foresatte må få vite hvilke juridiske rettigheter deres barn har, og at det er disse juridiske reglene det ønskede vedtaket bygger på. Slik blir de så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i>
Særskilt språkopplæring inneholder tre deler: Særskilt norskopplæring: Forsterket tilpasset opplæring i og på norsk Morsmålsopplæring: Opplæring i elevens morsmål Tospråklig fagopplæring: Opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål av tospråklig lærer	<i>Skolen må kunne dokumentere skriftlig at de har gitt det som anses som påkrevd for at de foresatte kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Skolen må også skriftlig dokumentere at saken er så godt opplyst som mulig, før vedtaket treffes.</i>	<i>De foresatte må få vite hvilke juridiske rettigheter deres barn har, slik at de så godt opplyst som mulig om saken, før vedtaket treffes. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. De foresatte må få vite hva saken omhandler.</i>
Rektor anbefaler at eleven skal få særskilt norskopplæring Vedtaket vil gjelde fra (dato) til (dato).	<i>Skolen må skriftlig dokumentere at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Skolen må også skriftlig dokumentere at saken er så godt opplyst som mulig, før vedtaket treffes.</i>	<i>De foresatte må få vite at det er ønskelig at barnet deres mottar den ene delen av den juridiske rettigheten særskilt språkopplæring; særskilt norskopplæring. De foresatte må få vite hvor lenge eleven vil ha denne rettigheten.</i>

<p>Skolen ber elev/foresatte fylle ut svarslippen Og sende den til skolen innen dato ...</p>	<p>Særskilt språkopplæring er en rettighet, og ikke en plikt. De foresatte må derfor gi sitt samtykke til denne rettigheten. <i>Skolen må skriftlig kunne dokumentere</i> at de har gitt eleven og de foresatte adgang til å varetta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte, at de er blitt varslet og fått muligheten til å uttale seg før et eventuelt vedtak.</p>	<p><i>De foresatte</i> må få vite at det er de som bestemmer hvorvidt barnet skal motta denne rettigheten, og at de må gi beskjed til skolen om hvorvidt det er ønskelig eller ikke at barnet deres mottar rettigheten. Gjennom dette får de også mulighet til å uttale seg før vedtaket eventuelt trer i kraft. <i>Dette gjør at de kan varetta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p>
<p>Hvis elev/foresatte har andre ønsker for opplæringen, eller spørsmål om særskilt språkopplæring, ta kontakt med Ved skolen.</p>	<p><i>Skolen må kunne dokumentere skriftlig</i> at de har gitt det som anses som påkrevd for at de foresatte kan varetta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte, og at de er blitt gitt adgang til dette.</p>	<p><i>De foresatte</i> må få vite at de kan stille spørsmål om den bestemte rettigheten, og andre rettigheter eleven kan ha. <i>Dette gjør at de kan varetta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i> Gjennom dette får de også mulighet til å uttale seg før vedtaket eventuelt trer i kraft.</p>
<p>Samtykke til vedtak om særskilt språkopplæring Elevens navn Født: Skole: Årstrinn:</p>	<p>Særskilt språkopplæring er en rettighet, og ikke en plikt. De foresatte må derfor gi sitt samtykke til denne rettigheten, og <i>Skolen må kunne dokumentere skriftlig</i> at de foresatte har gitt sitt samtykke til denne rettigheten. <i>Skolen må skriftlig kunne dokumentere</i> at de har gitt eleven og de foresatte adgang til å varetta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte, at de er blitt varslet og fått muligheten til å uttale seg før et eventuelt vedtak.</p>	<p><i>De foresatte</i> må få vite de må ta stilling til rettigheten, og gi beskjed til skolen om det er ønskelig eller ikke at barnet deres mottar denne rettigheten. <i>Dette gjør at de kan varetta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i> Gjennom dette får de også mulighet til å uttale seg før vedtaket eventuelt trer i kraft.</p>

<p>Særskilt språkopplæring: Jeg/vi samtykker i (er enig i) at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring Særskilt språkopplæring: Jeg/vi samtykker ikke i (er ikke enig i) at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring</p>	<p>Samme som over.</p>	<p>Samme som over.</p>
<p>Hvis du ikke samtykker, kan du senere samtykke i at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring. Enten kan elev/foresatte be om særskilt språkopplæring Eller så kan skolen kartlegge eleven på nytt og be om samtykke på nytt.</p>	<p>Særskilt språkopplæring er en rettighet, og ikke en plikt. Om de foresatte på gjeldende tidspunkt ikke ønsker denne rettigheten for sitt barn, kan de senere samtykke i det. <i>Skolen må skriftlig dokumentere at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Skolen må også skriftlig dokumentere at den har gitt de foresatte mulighet til å uttale seg før vedtaket eventuelt trer i kraft.</i></p>	<p><i>De foresatte må få vite at hvis de ikke samtykker i at eleven får rettigheten per dags dato, kan de senere samtykke i dette. De foresatte må også få vite at selv kan be om denne rettigheten ved en senere anledning. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Gjennom dette får de også mulighet til å uttale seg før vedtaket eventuelt trer i kraft.</i></p>
<p>..... dato Elevens/foresattes underskrift</p>	<p><i>Skolen må dokumentere skriftlig at de foresatte har samtykket i rettigheten. Gjennom dette får den skriftlig dokumentert at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Skolen må også skriftlig dokumentere at den har gitt de foresatte mulighet til å uttale seg før vedtaket eventuelt trer i kraft.</i></p>	<p><i>De foresatte må få vite at de må underskrive på at de samtykker eller ikke samtykker i at eleven mottar rettigheten. Dette gjør at de kan vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte. Gjennom dette får de også mulighet til å uttale seg før vedtaket eventuelt trer i kraft.</i></p>

Vedlegg 6 Forfatterstemmer i vedtaksteksten

Ytringshandlinger	F1 Den regulerende og institusjonelle forfatterstemmen (Utdanningsetaten henvendt til skolene)	F2 Den opplærende forfatterstemmene (Skolene med oppmerksomheten mot de foresatte)
Vedtak om særskilt språkopplæring	<i>Skolen må opplyse de foresatte skriftlig om at skolen har truffet et vedtak om særskilt språkopplæring.</i>	<i>De foresatte må opplyses skriftlig om at skolen har truffet et vedtak om særskilt språkopplæring.</i>
Elevers navn: Født: Årstrinn: Morsmål:	<i>Skolen må opplyse hvilken elev dette angår.</i>	<i>De foresatte må opplyses om hvilket barn dette gjelder.</i>
... skole viser til skolens forhåndsvarsel datert ... og elev/foresattes samtykke datert ...	<i>Skolen må skriftlig grunngi bakgrunnen for at vedtaket er truffet. Skolen må skriftlig kunne dokumentere at de har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte, at den har varslet de foresatte i forkant, og gitt de adgang til å uttale seg om saken.</i>	<i>De foresatte må opplyses om årsaken til at vedtaket er truffet. Gjennom dette blir de gitt adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i>
Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, fastslår	<i>Skolen må skriftlig kunne dokumentere at de har vist til de regler vedtaket bygger på. Gjennom dette kan skolen også dokumentere skriftlig den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i>	<i>De foresatte må opplyses om at særskilt språkopplæring er en juridisk rettighet barnet deres har, og at det er disse gjeldende reglene vedtaket bygger på. Gjennom dette blir de gitt adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i>

<p>Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane</p>	<p><i>Samme som over.</i></p>	<p><i>Samme som over.</i></p>
<p>.... skole har kartlagt norskferdighetene til.... . På bakgrunn av kartleggingsresultatene i norsk fatter rektor med dette følgende vedtak: Eleven skal få særskilt norskopplæring</p>	<p><i>Skolen må kunne dokumentere skriftlig at de har grunnlagt vedtaket, og vist til de faktiske forhold vedtaket bygger på. Dette ved å opplyse om at de har kartlagt norskferdighetene til eleven, og funnet disse svake nok til at eleven har rett på særskilt norskopplæring. Gjennom dette får også skolen dokumentert at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p>	<p><i>De foresatte må opplyses om hvilke faktiske forholdet vedtaket er begrunnet med. Gjennom dette blir de gitt adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p>
<p>Opplæringen vil foregå:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> i klassen/basisgruppen <input type="checkbox"/> i gruppe utenfor klassen/basisgruppen <input type="checkbox"/> annet ... 	<p><i>Skolen må kunne dokumentere skriftlig at de har opplyst de foresatte hva vedtaket innebærer. Gjennom dette får også skolen dokumentert at den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p>	<p><i>De foresatte må opplyses de foresatte om hva vedtaket innebærer. Gjennom dette blir de gitt adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte</i></p>
<p>Vedtaket om særskilt språkopplæring gjelder fra.....(dato) til(dato).</p>	<p><i>Skolen må kunne dokumentere skriftlig at de har opplyst om saken.</i></p>	<p><i>De foresatte må opplyses om varigheten på vedtaket.</i></p>

<p>Vedtaket er et enkeltvedtak, jf. forvaltningslovens (fvl.) § 2, og kan påklages med en klagefrist på <u>tre uker</u> regnet fra det tidspunkt du har mottatt brevet jf. fvl. §§ 28 og 29</p> <p>En eventuell klage bør være skriftlig og begrunnet og den skal sendes til skolen.</p> <p>Dersom verken rektor eller Utdanningsetaten tar klagen til følge, vil klagen bli oversendt Fylkesmannen i Oslo og Akershus.</p> <p>Fylkesmannens avgjørelse er endelig og kan ikke påklages.</p> <p>Elev/foresatte har, med visse unntak, anledning til å se sakens dokumenter jf. fvl. §§ 18 og 19.</p>	<p><i>Skolen må kunne dokumentere skriftlig at de har opplyst de foresatte om klageadgang, klagefrist, klageinstans og den nærmere fremgangsmåte ved klage, samt rettet til å se sakens dokumenter. Gjennom dette får også skolen dokumentert at <i>den har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></i></p>	<p><i>De foresatte må opplyses om at dette er et enkeltvedtak, og om klageadgang, klagefrist, klageinstans og fremgangsmåten ved klage, samt deres rett til å se sakens dokumenter. Gjennom dette blir de gitt adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte</i></p>
<p>Med vennlig hilsen rektor</p>	<p><i>Skolen må opplyse om at vedtaket kommer fra skolens leder.</i></p>	<p><i>De foresatte må opplyses om hvem vedtaket er sendt fra.</i></p>

Vedlegg 7 Forventede svarende reaksjoner (FSR) som konstruerer modelleser 1 og 2 i informasjonsteksten

Ytringshandlinger	FSR som konstruerer M1 <i>(forstår ytringene som retningslinjer for hvordan tekstene skal utformes)</i>	FSR som konstruerer M2 <i>(forstår ytringene som informasjon om særskilt språkopplæring)</i>
INFORMASJON OM RETT TIL SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING FOR ELEVER FRA SPRÅKLIGE MINORITETER	For at skolen skal kunne sikre at elevens rettigheter og saken er så godt opplyst som mulig, og sikre at de foresatte er blitt adgang til å vareta på best mulig måte og på en forsvarlig måte, sitt barns rettigheter, må jeg gi dem informasjon om rettigheten særskilt språkopplæring.	Dette er et brev om retten til særskilt språkopplæring.
Særskilt språkopplæring inneholder tre deler: Særskilt norskopplæring: Forsterket tilpasset opplæring i og på norsk Morsmålsopplæring: Opplæring i elevens morsmål Tospråklig fagopplæring: Opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål av tospråklig lærer	<i>Jeg må enkelt og tydelig forklare hva rettigheten er. Da får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i>	<i>Særskilt språkopplæring er altså en rettighet som består av tre ulike deler. Her kommer en kort og enkel forklaring av denne rettigheten, og hva de enkelte delene av denne rettigheten innebærer. Nå kan jeg vareta NN sine rettigheter på en forsvarlig måte og på en best mulig måte. Jeg er nå også godt opplyst om saken.</i>
Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, fastslår	<i>Jeg må vise til og dokumentere skriftlig at jeg har redegjort for de juridiske reglene rettigheten bygger på. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i>	<i>Særskilt språkopplæring er altså en juridisk rettighet, og det er § 2-8 i Opplæringsloven denne rettigheten er fastslått. Fint, da får jeg et godt grunnlag for å vareta NN sine rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte. Dette gjør også at jeg blir godt opplyst om saken.</i>

<p>Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.</p> <p>Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.</p> <p>Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.</p> <p>Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.</p>	<p><i>Samme som over.</i></p>	<p>Hvis mitt barn har et annet morsmål enn norsk og samisk, har han altså en rett til særskilt norskopplæring. Men, han har bare denne rettigheten til han er god nok i norsk til å følge den vanlige opplæringen. Det må jo bety at hvis mitt barn har gode, eller vanlige norskspråklige evner, har han ikke rett til særskilt norskopplæring. Hvis mitt barn imidlertid har behov for det, kan han også få morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, eller begge deler.</p> <p>Det er ikke sikkert at mitt barn kan få morsmålsopplæring på den skolen han går ved, hvis han har behov for dette. Da vil han få morsmålsopplæring på en annen skole. Det er heller ikke sikkert at skolen og kommunen har egnet undervisningspersonale til å kunne gi morsmålsopplæring og tospråklig opplæring, men da skal de legge til rette for annen opplæring tilpasset mitt barns behov. Det er fint at jeg blir opplyst om de rettighetene mitt barn har, slik at jeg får <i>jeg et godt grunnlag for å vareta NN sine rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte. Dette gjør også at jeg blir godt opplyst om saken.</i></p>
<p>Særskilt norskopplæring tilbys elever som har dårlige ferdigheter i norsk og ikke kan følge undervisning på norsk. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring tilbys viss eleven har behov for det og er en rett for nyankomne og andre minoritetslever som har så dårlig norskerfardighet at de ikke kan følge noen undervisning på norsk.</p> <p>Målet med særskilt språkopplæring er at eleven så fort som mulig blir god nok i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Når eleven kan nok norsk, skal eleven ikke lenger få særskilt språkopplæring.</p>	<p>Det er ikke sikkert det er nok å bare opplyse om de juridiske rettighetene gjennom lovtekstutdraget. Jeg må formulere det på en enklere måte, slik at jeg får <i>sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i></p>	<p>Her kommer en enklere forklaring av de juridiske rettighetene. Fint at jeg også får en enklere forklaring, slik at jeg er sikker på at jeg kan <i>vareta NN sine rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte. Dette gjør også at jeg blir ekstra godt opplyst om saken.</i></p>

<p>Hva skjer når skolen anbefaler særskilt språkopplæring? Skolen kartlegger elevenes ferdigheter i norsk. Skolen sender forhåndsvarsel til elev/foresatte og ber om samtykke i at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring Elev/foresatte gir enten samtykke eller gir ikke samtykke og sender dette til skolen. Skolen fatter vedtak dersom elev/foresatte samtykker og sender vedtaket til elev/foresatte Skolen fatter ikke vedtak dersom elev/foresatte ikke samtykker. Eleven følger da vanlig opplæring i norsk. Elev foresatte kan klage på vedtak.</p>	<p><i>Jeg må vise til, og dokumentere at jeg har redegjort for reglene for saksbehandlingen, ved å vise til hvordan skolen går frem for å gi eleven rettigheten særskilt språkopplæring. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i></p>	<p>Her kommer en forklaring av saksbehandlingen - hva som skjer når skolen anbefaler særskilt språkopplæring. Først kartlegger de altså NN sine ferdigheter i norsk. Det må være hvor flink han er i det norske språket. Så sender de ut et forhåndsvarsel, for å gi meg beskjed om at NN har behov for særskilt språkopplæring. Jeg må så samtykke i at NN får denne rettigheten, samtykke i at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring. Jeg må ikke samtykke, men hvis jeg samtykker må jeg sende mitt samtykke til skolen. Når jeg har sendt mitt samtykke, blir det fattet et vedtak. Jeg vil få tilsendt dette vedtaket. Hvis jeg velger å ikke samtykke, blir det ikke fattet noe vedtak, og NN følger den opplæringen han har fått hittil. Hvis jeg velger å samtykke, men ikke er enig etterpå, kan jeg klage.</p>
<p>Hva skjer når elev/foresatte søker om særskilt språkopplæring? Elev/foresatte sender søknad til skolen Skolen kartlegger elevenes ferdigheter i norsk Skolen vurderer om eleven har behov for særskilt språkopplæring eller ikke. Skolen fatter vedtak. Elev/foresatte kan klage på vedtak. <i>Jeg må vise til og dokumentere at</i></p>	<p><i>Jeg må vise til, og dokumentere at jeg har redegjort for reglene for saksbehandlingen, ved å vise til hvordan de foresatte kan gå frem for å gi eleven skal få rettigheten særskilt språkopplæring. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i></p>	<p>Fordi særskilt språkopplæring er en rettighet, kan jo også jeg selv søke om at NN får denne rettigheten. Da må jeg sende en søknad til skolen. Jeg vet hvordan jeg sender en søknad til skolen. Når skolen har fått min søknad, kartlegger de NN sine ferdigheter i norsk. Deretter vurderer de om NN har behov for særskilt språkopplæring, eller ikke. Hvis NN har dette behovet, fatter skolen vedtak. Hvis jeg ikke er enig i vedtaket, kan jeg klage.</p>

Vedlegg 8 Forventede svarende reaksjoner (FSR) som konstruerer modelleser 1 og 2 i samtykketeksten

Ytringshandlinger	FSR som konstruerer M1 (<i>forstår ytringene som retningslinjer for hvordan tekstene skal utformes</i>)	FSR som konstruerer M2 (<i>forstår ytringene som informasjon om særskilt språkopplæring, og hvorfor en spesifikk elev har behov for en slik opplæring</i>)
Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter – forhåndsvarsel og anmodning om samtykke	Jeg må skriftlig forhåndsvarsle de foresatte om at dette vedtaket er ønskelig, og redegjøre for hva saken gjelder. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte. Jeg må også innhente de foresattes samtykke til dette vedtaket.	Her kommer det et skriftlig varsel om et spørsmål om samtykke til særskilt språkopplæring.
Elevens navn: Født: Årstrinn: Morsmål:	Jeg må opplyse om hvilken elev dette angår.	Dette gjelder mitt barn NN.
.... Skole har den (dato) kartlagt norskferdighetene til eleven. Resultatet av kartleggingen viser at eleven har behov for særskilt språkopplæring.	<i>Jeg må vise til og dokumentere at jeg har redegjort for de faktiske forhold det ønskede vedtaket bygger på, ved å sette en nøyaktig dato for når kartleggingen som viste at eleven hadde svake norskspråklige evner, ble gjennomført. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i>	Det er positivt at skolen kartlegger NN sine norskferdigheter. Denne kartleggingen viser tydelig at NN må bli bedre i norsk, noe jeg er enig i. Det er positivt at NN får et tilbud om særskilt språkopplæring, slik at NN kan bli flinkere i norsk.
Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, fastslår	<i>Jeg må vise til og dokumentere at jeg har redegjort for de juridiske reglene det ønskede vedtaket bygger på. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i>	Særskilt språkopplæring er altså en juridisk rettighet NN har, og det er § 2-8 i Opplæringsloven dette ønskede vedtaket bygger på. Dette ble jeg også opplyst om i det forrige brevet jeg fikk fra skolen.

<p>Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane</p>	<p><i>Jeg må vise til og dokumentere at jeg har redegjort for de juridiske reglene det ønskede vedtaket bygger på. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i></p>	<p>Her blir jeg igjen opplyst om de juridiske rettighetene til mitt barn. Det er godt at dette blir gjentatt, sånn at jeg vet helt sikkert at <i>hvis mitt barn har et annet morsmål enn norsk og samisk, har han en rett til særskilt norskopplæring. Men, han har bare denne rettigheten til han er god nok i norsk til å følge den vanlige opplæringen. Det må jo bety at hvis mitt barn har gode, eller vanlige norskspråklige evner, har han ikke lenger rett til særskilt norskopplæring. Hvis mitt barn imidlertid har behov for det, kan han også få morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, eller begge deler. Det er ikke sikkert at mitt barn kan få morsmålsopplæring på den skolen han går ved, hvis han har behov for dette. Da vil han få morsmålsopplæring på en annen skole. Det er heller ikke sikkert at skolen og kommunen har egnet undervisningspersonale til å kunne gi morsmålsopplæring og tospråklig opplæring, men da skal de legge til rette for annen opplæring tilpasset mitt barns behov. Det er fint at jeg blir opplyst om de rettighetene mitt barn har, slik at jeg kan ivareta hans interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p>
<p>Særskilt språkopplæring inneholder tre deler: Særskilt norskopplæring: Forsterket tilpasset opplæring i og på norsk Morsmålsopplæring: Opplæring i elevens morsmål Tospråklig fagopplæring: Opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål av tospråklig lærer</p>	<p>Selv om jeg viser til den faktiske lovteksten, hvor de faktiske juridiske rettighetene kommer frem, <i>må jeg vise til og dokumentere at jeg har forklart enkelt og tydelig hva disse betyr. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i></p>	<p>Fint, her kom en kort og enkel forklaring av rettigheten, og hva de enkelte delene av denne rettigheten innebærer. Da kan jeg <i>vareta NN sine interesser på best mulig måte, og på en forsvarlig måte.</i></p>
<p>Rektor anbefaler at eleven skal få særskilt norskopplæring Vedtaket vil gjelde fra (dato) til (dato).</p>	<p>Jeg må opplyse de foresatte om hvilken del av rettigheten de har krav på, og hvor lenge de har krav på dette. <i>Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som</i></p>	<p>Det er altså kun en av delene i rettigheten skolen mener NN har rett til og behov for – særskilt norskopplæring. Altså forsterket tilpasset</p>

	<i>mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte. Jeg må også innhente de foresattes samtykke til dette vedtaket.</i>	opplæring i og på norsk. Denne retten har han fra xx til xx.
Skolen ber elev/foresatte fylle ut svarslippen Og sende den til skolen innen dato ...	Særskilt språkopplæring er jo en rettighet, og ikke en plikt. Derfor må jeg be om de foresattes samtykke, før vedtaket kan tre i kraft. <i>Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte. Gjennom dette får jeg også sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er gitt mulig til å uttale seg, før vedtaket eventuelt trer i kraft.</i>	Fordi dette er en rettighet, må jeg gi mitt samtykke i at NN mottar denne rettigheten. Gjennom dette får jeg også mulighet til å uttale meg før vedtaket eventuelt trer i kraft, samt at jeg blir gitt muligheten til å vareta NN sine rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte. Dette gjør også at jeg blir godt opplyst om saken.
Hvis elev/foresatte har andre ønsker for opplæringen, eller spørsmål om særskilt språkopplæring, ta kontakt med Ved skolen.	Det kan hende de foresatte har andre ønsker for opplæringen, eller at de har spørsmål om særskilt språkopplæring. Det er derfor viktig at jeg opplyser dem om at jeg kan veilede og informere dem om dette, slik at de er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte. Gjennom dette får jeg også sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er gitt mulig til å uttale seg, før vedtaket eventuelt trer i kraft.	Jeg kan altså ta kontakt med NN2 om jeg har spørsmål om særskilt språkopplæring, eller om jeg har andre ønsker for opplæringen av NN. Skolen tilbyr veiledning og informasjon, slik at jeg kan vareta NN sine rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte. Dette gjør også at jeg blir godt opplyst om saken. Gjennom dette blir jeg også gitt mulighet til å uttale meg om saken.
Samtykke til vedtak om særskilt språkopplæring Elevens navn Født: Skole: Årstrinn:	Særskilt språkopplæring er jo en rettighet, og ikke en plikt. Derfor må jeg ha de foresattes samtykke, før vedtaket kan tre i kraft. <i>Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte. Gjennom dette får jeg også sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er gitt mulig til å uttale seg, før vedtaket eventuelt trer i kraft.</i>	Her skal jeg altså samtykke i at NN får denne ene delen av rettigheten særskilt språkopplæring.
Særskilt språkopplæring: Jeg/vi samtykker i (er enig i) at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring Særskilt språkopplæring: Jeg/vi samtykker ikke i (er ikke enig i) at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring	<i>Samme som over.</i>	Her skal jeg altså samtykke i at NN får denne ene delen av rettigheten særskilt språkopplæring. Her får jeg altså mulighet til å uttale meg om saken.

<p>Hvis du ikke samtykker, kan du senere samtykke i at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring. Enten kan elev/foresatte be om særskilt språkopplæring Eller så kan skolen kartlegge eleven på nytt og be om samtykke på nytt.</p>	<p>De foresatte må ikke samtykke nå hvis de ikke ønsker dette. De kan også samtykke senere, eller jeg kan be om et samtykke senere. Jeg må opplyse dem om dette, slik jeg får <i>sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte. Gjennom dette får jeg også sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er gitt mulig til å uttale seg, før vedtaket eventuelt trer i kraft.</i></p>	<p>Hvis jeg hadde valgt å ikke samtykke nå, kunne skolen ha spurt om mitt samtykke senere også. Eller jeg kunne ha bedt om disse rettighetene for NN.</p>
<p>..... dato Elevens/foresattes underskrift</p>	<p>Særskilt språkopplæring er jo en rettighet, og ikke en plikt. Derfor må jeg sørge for å kunne dokumentere at jeg har fått de foresattes samtykke, før vedtaket trer i kraft. <i>Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte. Gjennom dette får jeg også sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er gitt mulig til å uttale seg, før vedtaket eventuelt trer i kraft.</i></p>	<p>Her skal jeg underskrive på at jeg har samtykket, og sette dagens dato.</p>

Vedlegg 9 Forventede svarende reaksjoner (FSR) som konstruerer modelleser 1 og 2 i vedtaksteksten

Ytringshandlinger	FSR som konstruerer M1 <i>(forstår ytringene som retningslinjer for hvordan tekstene skal utformes)</i>	FSR som konstruerer M2 <i>(forstår ytringene som informasjon om særskilt språkopplæring, og hvorfor en spesifikk elev har behov for en slik opplæring)</i>
Vedtak om særskilt språkopplæring	Jeg må skriftlig opplyse de foresatte om at skolen har truffet et vedtak om særskilt språkopplæring.	Dette er et brev om at skolen har truffet vedtaket om særskilt språkopplæring.
Elevers navn: Født: Årstrinn: Morsmål:	Jeg må opplyse om hvilken elev dette gjelder.	Dette gjelder mitt barn NN.
... skole viser til skolens forhåndsvarsel datert ... og elev/foresattes samtykke datert ...	<i>Jeg må vise til, og dokumentere at jeg har vist til bakgrunnen for at vedtaket er truffet. Jeg må vise til og dokumentere at jeg har gitt de foresatte adgang til å vareta elevens interesser på best mulig måte og på en forsvarlig måte, at jeg har varslet dem i forkant, og gitt de adgang til å uttale seg om saken i forkant.</i>	Jeg husker at jeg fikk et forhåndsvarsel som var datert xx, og at jeg samtykket til vedtaket den xx.
Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, fastslår	<i>Jeg må vise til og dokumentere at jeg har vist til de juridiske reglene vedtaket bygger på. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i>	Det er altså § 2-8 i Opplæringsloven som er de juridiske reglene vedtaket bygger på. Særskilt språkopplæring er altså en juridisk rettighet mitt barn har.
Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane	Samme som over.	<i>Her blir jeg igjen opplyst om de juridiske rettighetene til mitt barn. Det er godt at dette blir gjentatt, sånn at jeg vet helt sikkert at fordi mitt barn har et annet morsmål enn norsk og samisk, har han altså rett til særskilt norskopplæring. Men, han har bare denne rettigheten til han er god nok i norsk til å følge den vanlige opplæringen. Det må jo bety at når mitt barn har gode, eller vanlige norskspråklige evner, skal han heller ikke lenger ha dette vedtaket. Dette med morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring angår jo ikke meg nå, men det er greit å vite at NN kan ha en rett til dette også. Det er fint at jeg blir opplyst om de rettighetene mitt barn har, og de gjeldende reglene</i>

		<i>vedtaket bygger på, slik at jeg kan vareta hans interesser på best mulig måte.</i>
...skole har kartlagt norskferdighetene til.... På bakgrunn av kartleggingsresultatene i norsk fatter rektor med dette følgende vedtak: Eleven skal få særskilt norskopplæring	<i>Jeg må vise til, og dokumentere skriftlig jeg har begrunnet vedtaket, ved å vise til de faktiske forhold vedtaket bygger på. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte</i>	Det er positivt at skolen har kartlagt NN sine norskferdigheter. Denne kartleggingen har vist at at NN har behov for særskilt norskopplæring, noe NN nå får vedtak om.
Opplæringen vil foregå: <input type="checkbox"/> i klassen/basisgruppen <input type="checkbox"/> i gruppe utenfor klassen/basisgruppen <input type="checkbox"/> annet ...	<i>Jeg må vise til og dokumentere skriftlig jeg har opplyst om hvordan vedtaket vil bli gjennomført. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i>	Her blir jeg opplyst om hvordan opplæringen vil foregå i praksis. Gjennom dette får jeg muligheten til vareta NN sine rettigheter på en forsvarlig måte på best mulig måte.
Vedtaket om særskilt språkopplæring gjelder fra.....(dato) til(dato).	<i>Jeg må vise til og dokumentere skriftlig jeg har opplyst om varigheten på vedtaket. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i>	NN skal altså ha denne ene delen av særskilt språkopplæring, særskilt norskopplæring fra xx til xx. Gjennom dette får jeg muligheten til å vareta NN sine rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte
Vedtaket er et enkeltvedtak, jf. forvaltningslovens (fvl.) § 2, og kan påklages med en klagefrist på <u>tre uker</u> regnet fra det tidspunkt du har mottatt brevet, jf. fvl. §§ 28 og 29 En eventuell klage bør være skriftlig og begrunnet og den skal sendes til skolen. Dersom verken rektor eller Utdanningsetaten tar klagen til følge, vil klagen bli oversendt Fylkesmannen i Oslo og Akershus. Fylkesmannens avgjørelse er endelig og kan ikke påklages. Elev/foresatte har, med visse unntak, anledning til å se sakens dokumenter, jf. fvl. §§ 18 og 19.	<i>Jeg må vise til og dokumentere skriftlig at jeg har opplyst om klageadgang, klagefrist, klageinstans og den nærmere fremgangsmåte ved klage, samt rettet til å se sakens dokumenter. Gjennom dette får jeg sikret og dokumentert skriftlig at de foresatte er så godt som mulig opplyst om saken, og sikret at de blir gitt adgang til å vareta sitt barns rettigheter på en forsvarlig måte og på best mulig måte.</i>	Vedtaket er altså et enkeltvedtak, et vedtak som angår NN sine rettigheter. Her skal jeg visst sammenligne med Forvaltningsloven § 2, så da får jeg gjøre det. Jeg kan klage innen tre uke, fra i dag. Dette skal jeg visst også sammenligne med Forvaltningsloven §§ 28 og 29. Hvis jeg vil klage, må jeg skrive klagen, begrunne den, og sende den til skolen. Det er ikke sikkert rektor eller Utdanningsetaten tar klagen til følge, men da vil de oversende den til Fylkesmannen i Oslo og Akershus. Jeg kan ikke klage på Fylkesmannens avgjørelse. Jeg kan kanskje se sakens dokumenter. Dette skal jeg visst sammenligne med Forvaltningsloven §§ 18 og 19.
Med vennlig hilsen rektor	Jeg må opplyse om at vedtaket kommer fra rektor.	Brevet er sendt fra rektor, ja.

Vedlegg 10 Ytringshandlinger i informasjonsteksten

Nummer	Ytringshandling	Type	
1	INFORMASJON OM RETT TIL SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING FOR ELEVER FRA SPRÅKLIGE MINORITETER	Kvalifisering	Makro-handling
2	Særskilt språkopplæring inneholder tre deler:	Konstativ	Makro-handling
3	Særskilt norskopplæring: Forsterket tilpasset opplæring i og på norsk	Konstativ	
4	Morsmålsopplæring: Opplæring i elevens morsmål	Konstativ	
5	Tospråklig fagopplæring: Opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål av tospråklig lærer	Konstativ	
6	Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, fastslår	Kvalifisering	
7	Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring	Kommisiv	Makrohandling
8	til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen.	Kommisiv	
9	Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar	Kommisiv	
10	Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.	Kommisiv	
11	Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale,	Kommisiv	
12	skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane	Kommisiv	
13	Særskilt norskopplæring tilbys elever som har dårlige ferdigheter i norsk og ikke kan følge undervisning på norsk.	Kommisiv	Makrohandling
14	Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring tilbys viss eleven har behov for det	Kommisiv	
15	Og er en rett for nyankomne og andre minoritetselever som har så dårlig norskferdighet at de ikke kan følge noen undervisning på norsk.	Kommisiv	
16	Målet med særskilt språkopplæring er at eleven så fort som mulig blir god nok i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen.	Kommisiv	
17	Når eleven kan nok norsk, skal eleven ikke lenger få særskilt språkopplæring.	Kommisiv	
18	Hva skjer når skolen anbefaler særskilt språkopplæring?	Konstativ (evt. Direktiv i betydningen «les videre»)	Makrohandling
19	Skolen kartlegger elevenes ferdigheter i norsk.	Kommisiv	
20	Skolen sender forhåndsvarsel til elev/foresatte	Kommisiv	
21	Og ber om samtykke i at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring	Kommisiv	

22	Elev/foresatte gir enten samtykke eller gir ikke samtykke	Direktiv	Makro- handling	
23	Og sender dette til skolen	Direktiv		
24	Skolen fatter vedtak dersom elev/foresatte samtykker	Kommisiv		
25	Og sender vedtaket til elev/foresatte	Kommisiv		
26	Skolen fatter ikke vedtak dersom elev/foresatte ikke samtykker.	Kommisiv		
27	Eleven følger da vanlig opplæring i norsk.	Kommisiv		
28	Elev foresatte kan klage på vedtak.	Kommisiv		
29	Hva skjer når elev/foresatte søker om særskilt språkopplæring?	Direktiv	Makro- handling	
30	Elev/foresatte sender søknad til skolen	Direktiv		
31	Skolen kartlegger elevenes ferdigheter i norsk	Kommisiv		
32	Skolen vurderer om eleven har behov for særskilt språkopplæring eller ikke.	Kommisiv		
33	Skolen fatter vedtak.	Kommisiv		
34	Elev/foresatte kan klage på vedtak.	Direktiv		

Vedlegg 11 Ytringshandlinger i samtykketeksten

Nummer	Ytringshandling	Type	
1	Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter – forhåndsvarsel	Kvalifisering	Makrohandling
2	og anmodning om samtykke	Direktiv	
3	Elevens navn:	Konstativ	
4	Født:	Konstativ	
5	Årstrinn:	Konstativ	
6	Morsmål:	Konstativ	
7 Skole har den (dato) kartlagt norskferdighetene til eleven.	Konstativ	Makro-handling
8	Resultatet av kartleggingen viser at eleven har behov for særskilt språkopplæring.	Konstativ	
9	Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, fastslår	Kvalifisering	Makrohandling
10	Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring	Kommisiv	
11	til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen.	Kommisiv	
12	Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar	Kommisiv	
13	Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.	Kommisiv	
14	Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale,	Kommisiv	
15	skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane	Kommisiv	
16	Særskilt språkopplæring inneholder tre deler:	Konstativ	Makro-handling
17	Særskilt norskopplæring: Forsterket tilpasset opplæring i og på norsk	Konstativ	
18	Morsmålsopplæring: Opplæring i elevens morsmål	Konstativ	
19	Tospråklig fagopplæring: Opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål av tospråklig lærer	Konstativ	
20	Rektor anbefaler at eleven skal få særskilt norskopplæring	Direktiv	Makro-handling
21	Vedtaket vil gjelde fra (dato) til (dato).	Konstativ, evt. kommisiv	
22	Skolen ber elev/foresatte fylle ut svarslippen	Direktiv	Makrohandling
23	Og sende den til skolen innen dato ...	Direktiv	
24	Hvis elev/foresatte har andre ønsker for opplæringen, eller spørsmål om særskilt språkopplæring, ta kontakt med Ved skolen.	Direktiv	
25	Samtykke til vedtak om særskilt språkopplæring	Direktiv + kvalifisering	
26	Elevens navn	Konstativ	
27	Født:	Konstativ	
28	Skole:	Konstativ	
29	Årstrinn:	Konstativ	
30	Særskilt språkopplæring: Jeg/vi samtykker i (er enig i) at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring	Direktiv + kvalifisering	

31	Særskilt språkopplæring: Jeg/vi samtykker ikke i (er ikke enig i) at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring	Direktiv	
32	Hvis du ikke samtykker, kan du senere samtykke i at det fattes vedtak om særskilt språkopplæring.	Kommisiv	Makro- handlings
33	Enten kan elev/foresatte be om særskilt språkopplæring	Direktiv	
34	Eller så kan skolen kartlegge eleven på nytt og be om samtykke på nytt.	Kommisiv	
35 dato	Direktiv	
36 Elevens/foresattes underskrift	Direktiv	

Vedlegg 12 Ytringshandlinger i vedtaksteksten

Nummer	Ytringshandling	Type	
1	Vedtak om særskilt språkopplæring	Kvalifisering	Makro- handling
3	Elevens navn:	Konstativ	
4	Født:	Konstativ	
5	Årstrinn:	Konstativ	
6	Morsmål:	Konstativ	
7	... skole viser til skolens forhåndsvarsel datert ...	Konstativ	
8	og elev/foresattes samtykke datert ...	Konstativ	
9	Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, fastslår	Kvalifisering	Makrohandling
10	Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring	Kommisiv	
11	til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.	Kommisiv	
12	Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar	Kommisiv	
13	Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.	Kommisiv	
14	Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale,	Kommisiv	
15	skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane	Kommisiv	
16 skole har kartlagt norskferdighetene til	Konstativ	
17	På bakgrunn av kartleggingsresultatene i norsk fatter rektor med dette følgende vedtak: Eleven skal få særskilt norskopplæring	Kvalifisering	
18	Opplæringen vil foregå: <input type="checkbox"/> i klassen/basisgruppen <input type="checkbox"/> i gruppe utenfor klassen/basisgruppen <input type="checkbox"/> annet ...	Kommisiv	Makrohandling
19	Vedtaket om særskilt språkopplæring gjelder fra....(dato) til(dato).	Konstativ, evt. kommisiv	Makrohandling
20	Vedtaket er et enkeltvedtak,	Konstativ	Makrohandling
21	jf. forvaltningslovens (fvl.) § 2	Direktiv	
22	og kan påklages med en klagefrist på <u>tre uker</u> regnet fra det tidspunkt du har mottatt brevet	Direktiv	
23	jf. fvl. §§ 28 og 29	Direktiv	
24	En eventuell klage bør være skriftlig og begrunnet	Direktiv	
25	og den skal sendes til skolen.	Direktiv	
26	Dersom verken rektor eller Utdanningsetaten tar klagen til følge, vil klagen bli oversendt Fylkesmannen i Oslo og Akershus.	Kommisiv	
27	Fylkesmannens avgjørelse er endelig og kan ikke påklages.	Konstativ	
28	Elev/foresatte har, med visse unntak, anledning til å se sakens dokumenter	Kommisiv	

29	jf. fvl. §§ 18 og 19.	Direktiv	Makrohandling
30	Med vennlig hilsen rektor	Ekspressiv	