

## Sammendrag

Skuespillere må forholde seg til språk på en helt spesiell måte. Derfor er det interessant å se på språkbruk innenfor institusjoner hvor skuespillere opererer. For å kunne si noe om hvilke språklige holdninger som finnes innenfor dette miljøet, undersøker denne masteroppgaven en norsk skuespillerutdanning. Det er en kvalitativ studie som i hovedsak hviler på vitnemål fra individer involvert i arbeidet ved skolen. Skuespillerutdanningens oppdrag er å utdanne skuespillere som kan brukes i teater-, film- og TV-produksjoner. Men hva er det som skiller en utdannet skuespiller fra en ufaglært skuespiller? Denne oppgaven undersøker språklige ideologier og praksiser i en skuespillerutdanning. Hovedfokus ligger på skolens undervisning i språk, nærmere bestemt undervisningen i dialektomlegging, eller *språkovergang*. Ved å undersøke praksiser, kan man si noe om hvilke underliggende og usynlige krefter som styrer ved skolen. Denne sosiolingvistiske studien vil forsøke å kartlegge hvordan en jobber med dialekter og individuelt talemål som scenespråk, og hvordan skolen forholder seg til dette. Gjennom analysen og drøftingen av datamaterialet vil fire hovedaspekter diskuteres: 1. Hvorvidt det finnes en prestisjevarietet, og hvordan skolen tar stilling til dette, 2. Informantenes syn på norsk scenespråk, 3. Skolens språkpolitiske plattform, og 4. Diskusjoner rundt undervisningen i språkovergang.

## Abstract

This master's thesis examines a Norwegian actor education. It is a qualitative study based mainly on interviews with individuals involved with the school. The school's mission is to educate actors that can perform in theater, film and television productions. But what distinguishes an educated actor from an unskilled actor? This thesis examines linguistic ideologies and practices in an actor education. The main focus is on the school's teaching in language, more specifically the teaching in dialect transition, or language transition. By examining practices, one can say something about what underlying and invisible forces that govern at the school. This sociolinguistic study will attempt to map out how one works with dialects and individual speech as performance language and how the school works with this. In the analysis and discussion of the data material, four main aspects will be discussed: 1. Whether there is a prestigious choice and how the school decides on this; 2. Informants' views on the Norwegian performance language on stage; 3. The school's language policy platform; and 4. Discussions about the teaching in language transition.



## Forord

Høsten 2016 fikk jeg en idé. I dag holder jeg den idéen i hånda. Selv om det er en enorm lettelse å ha gjennomført dette prosjektet, er det samtidig litt vemodig å gi slipp. Det er et utrolig spennende forskningsfelt jeg har skrevet meg inn i, og dette prosjektet er noe jeg har jobbet med i lang tid. Håper du som leser får samme opplevelse.

Tusen takk til alle mine informanter. Deres refleksjoner og innsikter er uvurderlige. Takket være dere har arbeidet med masteroppgaven vært utrolig givende og gøy.

Takk til min dyktige veileder Stian for interessante diskusjoner, nyttige innspill og beroligende kommentarer.

Takk til Turi Marte, masterverkstedet på ISL og sosiolingvistisk lesegruppe. Takk for at dere bidrar til å skape et trivelig fellesskap for oss som skriver master.

Takk til den fantastiske Øystein for all støtte og kjærlighet. Du er verdens beste fyr og korrekturleser.

Solveig og Frida. Takk for alle sene netter, trette morgener, øl og kaffekopper. Uten dere hadde ikke Trondheim vært det samme.

Masteren kan nytes både varm og kald: i solveggen med lystig musikk og paraplydrink, eller på fjellstua med lommelykt under pleddet. God fornøyelse!

Trondheim, mai 2018

Trude Giseth

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Bakgrunn og teori .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Bakgrunn og historisk bakteppe.....</b>	<b>3</b>
2.1.1 Scenespråket – historisk .....	5
<b>2.2 Utdanningsinstitusjonen som språksamfunn .....</b>	<b>8</b>
<b>2.3 Standardmål og scenespråk .....</b>	<b>9</b>
<b>2.4 Vurdering av talemål .....</b>	<b>11</b>
<b>3 Metode .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Metodiske valg .....</b>	<b>15</b>
<b>3.2 En kvalitativ studie .....</b>	<b>16</b>
<b>3.3 Observasjon som metode .....</b>	<b>16</b>
<b>3.4 Forskningsintervjuet.....</b>	<b>17</b>
<b>3.5 Dokumentanalyse.....</b>	<b>17</b>
<b>3.6 Utvalget.....</b>	<b>18</b>
<b>3.7 Validitet og reliabilitet.....</b>	<b>19</b>
<b>4 Empiri.....</b>	<b>21</b>
<b>4.1 Feilkilder .....</b>	<b>21</b>
<b>4.2 Etikk .....</b>	<b>21</b>
<b>4.3 Intervjuguider.....</b>	<b>22</b>
<b>4.4 Gjennomføring av intervju.....</b>	<b>23</b>
<b>4.5 Transkribering .....</b>	<b>23</b>
<b>4.6 Gjennomføring av observasjon .....</b>	<b>23</b>
<b>4.7 Analytisk metode .....</b>	<b>24</b>
<b>5 Analyse.....</b>	<b>27</b>
<b>5.1 Analyse del 1: Skolen og undervisningen .....</b>	<b>28</b>
5.1.1 Språkovergang – fra byrde til ressurs .....	28
5.1.2 Ny studieplan.....	30
5.1.3 Metoden for språkovergang .....	32
5.1.4 Den praktiske undervisningen i språkovergang .....	34
<b>5.2 Analyse del 2: Språkovergangens konsekvenser.....</b>	<b>39</b>
5.2.1 En prestisjevarietet som styrer språkovergang? .....	39
5.2.2 Ulike syn på norsk scenespråk .....	45
5.2.3 Språkpolitikk og skolens språklige plattform .....	47
5.2.4 Språkovergang og språkworkshop – en omstridt undervisning .....	52
<b>6 Avsluttende oppsummering.....</b>	<b>57</b>
<b>6.1 Om språkovergang .....</b>	<b>57</b>
<b>6.2 Språkpolitikk .....</b>	<b>58</b>
<b>6.3 Ut i arbeidslivet .....</b>	<b>59</b>
<b>6.4 Språk, sted og autentisitet.....</b>	<b>60</b>

<b>6.5 Veien videre .....</b>	<b>60</b>
<b>7 Kilder.....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>65</b>
1. Samtykkeskjema til informanter	
2. Vurdering fra NSD	
3. Intervjuguide: fagansvarlig Alexander	
4. Intervjuguide: ekstern timelærer Peter	
5. Intervjuguide: timelærer Elise	
6. Intervjuguide: studenter	
7. Relevans for lektorutdanningen	



## 1 Innledning

Nordmenn flest virker å være over middels opptatt av dialekter og språkbruk. Derfor blir stadig språket i norsk drama heftig debattert i sosiale medier og aviser, og kanskje dialekter i særdeleshet. Den norske tv-serien *Heimebane* (2018) tar opp interessante problemstillinger knyttet til kjønnsroller i fotballsporten. Samtidig var Ane Dahl Torps overgang fra bærumsdialekt til trønderdialekt også noe som skapte engasjement blant publikum. Under emneknaggen *#Heimebane* på Twitter finner vi blant annet denne kommentaren: ”Med så mange glittrende gode norske skuespillerinner med naturlig trønder-dialekt, kan noen vennligst forklare meg hvorfor @NRKno har valgt å la Ane Dahl Torp knote seg gjennom en trønder-hybrid i #Heimebane ? Det ødelegger en ellers god og troverdig serie!”. Filmkritiker og kulturkommentator Terje Eidsvåg (2018) skriver i en kommentar i Adresseavisen at: ”Det blir som regel oppstyr når folk utenfra prøver seg på trøndersk på tv”. Som vi ser i Twitter-kommentaren, er det gjerne argumenter om det å ”knote” og om det å være ”troverdig” og ”naturlig” som trekkes frem i vurderingen av språkovergang i drama. Man kan stå i fare for å miste en følelse av autenticitet i fortellingen. Når språket blir så avgjørende for publikums opplevelse, er det ikke rart om produsenter, regissører og skuespillere unngår å arbeide med språkoverganger da det rett og slett knyttes en viss risiko til det. På den andre siden finner vi eksempler som illustrerer en annen problemstilling angående språkoverganger i drama. To skuespillere i spillefilmen *Askeladden – I Dovregubbens hall* (2017), som begge har stavangerdialekt, måtte legge om til østnorsk talemål for å spille prinsessen og Askeladden (Nordisk Film Norge, 2017). Dette er en film om en bondegutt som, for å få penger til familiegården, reiser ut for å redde en prinsesse kidnappet av et troll. Om argumentet om *troverdighet* i fortellingen skulle være bakgrunnen for dialektovergangen, er det mulig det er andre ting som heller burde vært oppe til vurdering.

I diskusjoner rundt hva som er det riktige *scenespråket* for en film eller et teaterstykke, står det ofte mellom individuelt talemål (dialekter) og ulike grader av språknormering. Ifølge Omdal og Vikør (2002, s. 17) er dette en av de mest sentrale språkpolitiske problemstillingene i Norge. I mange tilfeller er det nemlig hensiktsmessig for produsenter, skuespillere og regissører å velge et språk som ligger nærmest det vi kan kalle et nasjonalt *standardtalemål* i Norge. Det kan ligge ulike begrunnelser bak en sann avgjørelse, men at språknormeringen har stått sterkt på teater og film, er det liten tvil om. Det er slik man avgjør hva som er passende språkbruk (Omdal & Vikør, 2002, s. 17). Noen av målene kan blant

annet være å bruke tydelig og forståelig uttale, vise troskap til den litterære teksten og etterstrebe en geografisk nøytralitet ved å bruke en regional eller nasjonal norm. Normen om naturlighet og realisme spiller en viktig rolle i teaterhistorien, men likevel bærer scenespråket preg av at det er regulert av et krav om tydelighet. Kravet om tydelighet har endret seg noe gjennom tiden. Blant annet har innføringen av mikrofonen mye å si for skuespillerens arbeid med stemme. Det som tidligere virket som naturlig språkbruk på en teaterscene, virker kanskje ikke like naturlig i dag. Opplevelsen av naturlighet er nemlig kontekstavhengig, og endrer seg fra medium til medium, og fra én tidsepoke til en annen.

Hvordan skal så skuespilleren orientere seg i alt dette? I denne sosiolingvistiske studien vil jeg undersøke en tradisjonsrik norsk skuespillerutdanning, og hvordan skolen forbereder studentene på den virkeligheten som eksisterer utenfor skolens fire vegger. Jeg ønsker å vite mer om hvilke språklige holdninger som eksisterer blant studenter og ansatte på skolen. Jeg vil se på skolen under to lupen: i et *makroperspektiv* og i et *mikroperspektiv*. I makroperspektivet vil jeg kunne dra noen slutninger om skolen har en tydelig uttalt språkpolitikk, og hva dette sier om skolen som aktør i et større *språksamfunn*. For å kunne forstå den utøvende språkpolitikken ved skolen, skal jeg undersøke skolens undervisning i språkovergang/dialektomlegging. Hva er undervisningen i språkovergang, hva går den ut på, og hvorfor vektlegges det at studentene skal mestre andre dialekter? I tillegg vil jeg se på skolen som et språksamfunn i seg selv, bestående av individer i et mikrokosmos. På individnivå vil jeg fokusere på subjektive opplevelser og oppfatninger av undervisningen i språkovergang. I tillegg vil jeg forsøke å kartlegge hva slags type skuespillere skolen ønsker å utdanne, altså hvilke krav som eksisterer for den språklige kompetansen til utdannede skuespillere.

I teorikapittelet vil jeg først fokusere på scenespråkets historiske utvikling på teaterscenen, siden teatret har lengre tradisjoner med dette sammenlignet med filmmediet. Jeg vil diskutere utdanningsinstitusjonen som språksamfunn og hvorvidt det eksisterer en form for prestisjevaretet som scenespråk i dag. Undersøkelsene er kvalitative og baserer seg på observasjoner, dokumentanalyse og intervju. Utvalget blir nærmere presentert i metode- og empiridelen. Analysen er todelt og tar først for seg studieplaner og undervisningsfaget. Deretter vil de subjektive meningene fra intervjuene analyseres, sammenlignes og drøftes. Til slutt i oppgaven følger en oppsummering og konklusjon.



## 2 Bakgrunn og teori

I dette kapittelet skal vi først se litt på hvordan historien har vært med å forme nåtidens syn på scenespråk. Videre vil jeg komme inn på temaets sosiolingvistiske relevans: hvordan utdanningsinstitusjonen utgjør et språksamfunn i seg selv og hvorvidt scenespråket kan sammenlignes med et *standardmål*. Avslutningsvis vil jeg ta for meg retninger hvor språket blir behandlet som et symbolsystem og hvordan språket kan plasseres i et prestisjehierarki.

### 2.1 Bakgrunn og historisk bakteppe

Helt tilbake til dansketiden har teatrene hatt definisjonsmakt over språkbruk i kunst og underholdning i Norge. Scenespråket, språket vi finner på teatrene, har tradisjonelt blitt sett på som det mer 'dannede språket', det vil si talespråk forbundet med den kulturelle eliten. I motsetning til 'hverdagsspråk' har det ofte vært knyttet visse forventninger til 'korrektheten' i det vi kaller scenespråket. I dag er teatrene fremdeles en kunstnerisk plattform hvor det muntlige språket har en sentral plass, men også film og TV har etter hvert kommet på banen som toneangivende språkforvaltere. Film og TV er et massemedium i en annen skala enn det klassiske teatret. Disse massemediene har mulighet til å nå ut til et langt større publikum enn det klassiske teatret, som gjerne eksisterer i ett hus og på ett sted. Språkdebatten lever i beste velgående både innad i teatermiljøet og i skuespillermiljøet generelt. Det kan diskuteres om teatret har en like sterk posisjonen som språkforvalter som tidligere, eller om TV og film har overtatt stafettpinnen. Som vi skal se nedenfor, er det god grunn til å tro at språkbruk i mediene har stor betydning for hvordan publikum vurderer språk, spesielt når det gjelder representasjon av ulike språk. Men å vurdere TV- og filmmediet som den eneste holdningsdannende institusjonen i samfunnet, er nok en overdrevet fremstilling. Mest sannsynlig vil også skole, hjem, familie, venner, kultur og andre instanser også ha makt til å påvirke språkholdninger. Like fullt er det ingen tvil om at TV- og filmmediet har muligheten til å nå ut til en stor mengde mennesker, og langt flere enn teater i tradisjonell forstand. Produksjoner kan for eksempel velge å bruke eksisterende normer og fordommer som et virkemiddel, jamfør Guri Melbys undersøkelse *Dialekt og Parykk* (2007) om språkholdninger i TV-programmet *Team Antonsen* (2004), og Elise Sundfør Erdals masteroppgave *Med språket som verktøy* (2013) om hvorfor en bruker ulike språklige varieteter i det Erdal kaller "dramatisk språk". TV- og filmmediet har også makt til å velge å eksponere seere for ulike dialekter tillagt varierende sosial og kulturell verdi, eller å velge det bort.

Det er avgjørende at både studenter, nyutdannede og etablerte skuespillere, regissører og instruktører reflekterer rundt slike språklige spørsmål og problemstillinger. Det som gjør scenespråket så spesielt, er at det som regel bygger på skriftlige dramatekster, og teatrene og skuespillerutdanningene forholder seg derfor til språk på en helt spesiell måte. I både film og teater er det skuespillerens jobb å skape eller gjenskape en virkelighet. Språkbruk er selvsagt en vesentlig del av denne skapelsesprosessen; kanskje spesielt i utviklingen av en karakter eller rolle. Dermed er det interessant å undersøke hvordan en norsk skuespillerutdanning forholder seg til studentenes opprinnelige individuelle talemål, og i hvilken grad bruk av dialekter eller normering godtas som scenespråk i utdanningen. Dette henger sammen med hvilke typer skuespillere skolen ønsker å utdanne. Da er det snakk om hvor åpen og tolerant skuespillerutdanningen er for ulike talemålsvarieteter som scenespråk og arbeidsspråk. Å utvikle skuespillernes språklige kompetanse er en stor del av teaterskolens oppgave. Måten denne opplæringen foregår på, er en form for utøvende språkpolitikk, siden språkpolitikk er en form for språkstyring. I språkpolitikken former man tiltak for å påvirke den språklige situasjonen i et samfunn. I dette tilfellet vil utdanningsinstitusjonen både fungere som et mikrokosmos – et lite språksamfunn i seg selv – og en del av et makrokosmos hvor skolen har et samfunnsoppdrag om å utdanne skuespillere til å fungere i yrkeslivet. På grunn av at teaterskolen jeg undersøker er såpass tradisjonsrik, kan denne undervisningspraksisen være med på å påvirke hva som oppfattes som gangbart scenespråk i Norge for øvrig. Språkpolitikken og den eventuelle språknormeringen må også forholde seg til utviklingen i språksamfunnet institusjonen befinner seg i, slik at denne utviklingen går begge veier. I et sosiolingvistisk perspektiv kan det å undersøke et slikt mikrokosmos gi en pekepinn på hvilke tilnærminger til scenespråk som råder ute i skuespillermiljøet, og i hvilken grad skolen mener bruk av individuelt talemål er akseptabelt i teater- og filmbransjen. Som vi snart kommer tilbake til nedenfor, er ikke teatrets tidligere strengt normerende og dannende funksjon like gjeldende i dag som før, og dialekter har fått mer innpass på norske scener. Språkbruken i filmmediet har også myknet opp fra det formelle, stive språket, til å ha fått et mer naturlig og spontant preg.

### 2.1.1 Scenespråket – historisk

Skuespillerutdanninger i dag utdanner studenter til å kunne jobbe innenfor både film, TV og teater. Likevel er undervisningen ofte forankret i teatrets verden. Dermed må vi se litt på teaterspråket og scenespråkets historiske utvikling. Det er begrenset med sosiolingvistisk forskning på det norske scenespråket generelt og på skuespillerutdanninger spesielt. Beveger vi oss over i teatervitenskapens verden, finner vi flere verdifulle kilder, også for oss språkfolk. Arbeidet til teaterhistoriker Thoralf Berg er noe av det som kan bidra til å danne et historisk bakteppe for denne masteroppgaven. Fremstillingen i det følgende bygger mye på Bergs hovedfagsoppgave om debatten om norsk scenespråk i Christiania fra 1848 til 1853. Språkstriden på 1800-tallet er de fleste nordmenn godt kjent med, men hvordan disse språkpolitiske spørsmålene ble behandlet i det norske teatermiljøet, er en historie verdt å kikke nærmere på. Dette har dannet bakgrunnen for hvordan teaterskolene ser ut i dag, og hvilken utdanning de tilbyr studentene. Da man begynte å diskutere hvorvidt norsk språk skulle kunne brukes på teaterscenen, var det ikke nødvendigvis de norske dialektene man ønsket å høre. Så sent som på 1850-tallet var dansk fortsatt den fremste språknorm hos de øverste sosiale lag i Norge, og dette gjenspeilet seg også på teatret (Berg, 1977, s. 10). Det ble fremmet flere krav om å skape en norsk teaterscene der norsk var eneste benyttede scenespråk. Christiania Theater i Oslo hadde i lang tid jobbet med dansk som scenespråk, og dermed ble Bergen, med musiker Ole Bull i spissen, den første byen til å opprette et helnorsk teater i 1850, nemlig Det norske Theater i Bergen.

Scenespråket var fortsatt heftig debattert i norske aviser i 1850-årene. Filosofen Marcus Jacob Monrad engasjerte seg i dette og skrev blant annet en artikkelserie hvor han foreslo hva normen for det norske scenespråket burde være (Berg, 1977, s. 18). Dette var et ledd i forsøket på å rekruttere flere norske skuespillere til scenen. Ifølge Monrad skulle det norske scenespråket fungere som en norm for talespråket til de sosiale lag som oppsøkte teatret (Berg, 1977, s. 19). Men hva skulle ligge til grunn for en slik norsk språknorm? Diskusjonen dreide seg videre om hvilke dialekter, og i hvilke mengder, som kunne tolereres på norske teaterscener. Løsningen, ifølge Monrad, var å la skuespillerne avgjøre hvilken språknorm de ville benytte på scenen. Dialekter var ikke ønskelig, men kunne fungere i svært moderate mengder (Berg, 1977, s. 23). En skulle med andre ord tone ned de dialektspesifikke ordene og uttalevariantene, slik at de i størst mulig grad sammenfalt med regionale eller nasjonale

former. Dette kan også indikere at det eksisterte en form for talemålsnorm, enten regionalt eller nasjonalt, som var mer ønskelig, *umarkert* eller akseptabel.

I teateranmeldelsene og -debatten fra første halvdel av 1800-tallet, mente mange at dialekter ikke kunne tolereres som scenespråk. Siden språket på teatret var et kunstspråk, måtte det fremdeles være et normgivende, opphøyd og riksgyldig talespråk (Berg, 2013, s. 19). I 1852 ble Den norske dramatiske Skoles Theater opprettet (senere omdøpt til Kristiania norske Theater). Her skulle man gi studentene et felles scenespråk, uavhengig av hvilken dialektbakgrunn de hadde fra før (Berg, 1977, s. 77). Institusjonen jobbet med en tydelig språknorm, med riksmål til grunn. Dette viste seg å være vanskelig å lykkes med. Kritikerne påpekte at skuespillerne fortsatt hadde innslag av sin særegne dialekt, og at det ikke var noe samspill i den felles norske uttalen. Selv om man fremdeles hadde strenge krav for hvilken dialekt, og hvilken mengde av den, som kunne tolereres som scenespråk, skolen likevel viste seg å være et fremskritt for det norske språks posisjon på scenen. Etter hvert lot nemlig Knud Knudsen, som arbeidet ved Den norske dramatiske Skoles Theater, skuespillerne bruke den dialekten de var mest fortrolig med, men uten de altfor utpregete, lokalt *markerte* variantene (Berg, 1977, s. 83).

I 1913 ble Det Norske Teatret opprettet, og dette markerer et vendepunkt i historien om det norske scenespråket. Her skulle landsmålet (nynorsken) og dialektene møtes på scenen, og normering skulle foregå i henhold til ”det obligatoriske norske skulemål” (Bø, 2013, s. 26). Landsmålet var altså kommet på banen som scenespråk, og selv om Det Norske Teatret møtte sterk motstand i begynnelsen, befestet det seg etter hvert som en av de mest innflytelsesrike teaterscenene i Norge (Wiik, 1987, s. 249). Beveger vi oss tilbake til utdanningsinstitusjonene igjen, er det klart at disse også kan ha påvirket hvordan en så på scenespråket. Før 1953 fikk skuespillere opplæring ved de ulike teaterinstitusjonene og -scenene. Derimot fikk Norge nå for første gang en egen teaterskole, Statens Teaterskole, som utdannet skuespillere på ett og samme sted. Dette åpnet for et helt nytt teatermiljø i Norge, hvor skuespillere utdannet ved Statens Teaterskole, muligvis kunne gå ut med noen felles språklige holdninger.

Teatret forsøker å speile sin samtid, og hva som går for å være naturlig og troverdig endrer seg med tiden. Med landsdelsscenene og regionteatrenes opprettelse fra 1970-årene og utover ble det viktig å appellere til det lokale publikums interesser, noe som også favnet om å spille teater på publikums språk. Til forskjell fra tidligere ble det da sett på som naturlig og

troverdig å spille på den lokale dialekten. Landsdelsscenene og regionteatrene var avgjørende i utviklingen av det norske scenespråket, og de ble symbolet for en mer dialektal retning. Det som har blitt kalt ”dialektbølgen” på 1970-tallet, var del av en politisk bevegelse som opponerte mot sentralisering, urbanisering og standardisering, i tillegg til å stå imot maktbalansen og prestisjehierarkiet som eksisterte i språksamfunnet (Sollid, 2008, s. 76). Troverdighet og autentisitet ble dermed knyttet til hvilket sosialt miljø språkbrukerne befant seg i, og det ble åpnet opp for dialektbruk i det offentlige rom – også på teaterscenen. Til tross for at dialekter fikk en annen status i løpet av 1970- og 1980-årene, er det mye som tyder på at det fortsatt eksisterte en form for uttalenorm basert på det østnorske talemålet, og da gjerne med den såkalte oslotonen (Wiik, 1987, s. 250-251). Det bokmålsnære scenespråket sto sterkt i de fleste teaterinstitusjoner på 1980-tallet, men etterspørselen for en mer fri uttale ved teatrene, da gjerne med dialektale innslag, var økende (Wiik, 1987, s. 252). Normering var like fullt gjeldende i det praktiske arbeidet ved norske teatre, og er det i dag også. Når man setter opp en dramatisk tekst på scenen, er en nødt til å vurdere hvordan en skal forholde seg til språket i stykket, og hvordan talespråket igjen har potensial til å gi dramastykket ny mening. Dette gjelder for alle stykker som krever muntlig tale på scenen. Det kan være dramatikkk skrevet på nynorsk og bokmål, eller det kan være en oversettelse fra for eksempel engelsk eller andre språk.

Under et seminar i mars 1997 om styring av språket holdt Kjetil Bang-Hansen, daværende teatersjef ved Oslo Nye Teater, et foredrag om språkstyring på scenen. Han mente at mange satte jakten på det troverdige, ærlige og sanne i sammenheng med språket: ”Det språklig *sanne* uttrykk er blitt synonymt med det språklige mest *naturlige* uttrykk” (Bang-Hansen, 1997, s. 33). Han fortsatte med å fortelle at det naturlige og personlige uttrykk hadde blitt målet, og at skuespillere generelt ikke var så opptatt av ord, men mer av handling og fysikk (Bang-Hansen, 1997, s. 33-34). Professor Barbara Johnstone (1996, s. 155-156) peker på at språk er kontekstavhengig og kan styres som individet selv ønsker. Likevel, forklarer Johnstone, finnes det en form for personlig og unik stil som er mer eller mindre konstant hos individet uavhengig av situasjon – et slags språklig utgangspunkt. Denne personlige stilen blir tillagt en moralsk verdi som handler om å ha et konstant *selv*, å være tro mot seg selv og dermed være til å stole på. Denne formen for oppfattet autentisitet er uvurderlig i et skuespillerarbeid, og er kanskje en del av forklaringen på hvorfor språket, ifølge Bang-Hansen, ble satt i sammenheng med et naturlig og troverdig uttrykk.

## 2.2 Utdanningsinstitusjonen som språksamfunn

Teaterskolen jeg skal undersøke består av individer, både ansatte og studenter, fra hele Norge og også andre land. Siden medlemmene i dette lille skolesamfunnet ikke deler språkvarieteter i særlig grad, vil det kanskje virke merkelig å betegne skoleinstitusjonen som et *språksamfunn*. De fleste ved skolen anser norsk som undervisnings- og arbeidsspråk, og dermed også målspråk for utdanningen. Det er likevel slik at studenter fra andre nordiske land også kan studere ved skolen, uten å måtte bli en norskspråklig skuespiller etterpå. Uansett er det flest norske studenter ved skolen. Når det gjelder mitt spesifikke utvalg i denne studien, vil jeg presentere det nærmere i metodedelen og analysen.

Tilbake til skolen som språksamfunn. Jeg vil argumentere for at institusjonen *kan* anses som et språksamfunn, og at den dermed kan studeres på bakgrunn av denne betegnelsen. Van Herk (2012, s. 16) definerer språksamfunn som en gruppe mennesker i jevnlig kontakt og som deler språkvarieteter, sosiale konvensjoner eller sosiolingvistiske normer. Det er spesielt de sosiale konvensjonene og de sosiolingvistiske normene som er interessante i denne sammenhengen. Skolen består, som så mange andre institusjoner, av en formell skoleledelse, i tillegg til øvrige ansatte og studenter. Det er med andre ord et asymmetrisk maktforhold, hvor noen har makt til å påvirke og veilede språklige holdninger og praksiser i den retningen de vurderer som mest hensiktsmessig. Siden skolen spesialiserer seg på et nisjeområde, kan det være viktig for ansatte og studenter å definere sin gruppeidentitet fra innsiden; dette gjelder også det språklige arbeidet. Alt av språklig diskusjon, arbeid og refleksjon, samt språklige avveininger og avgjørelser, foretas innenfor denne gruppen og dette språksamfunnet. Det blir et språklig fellesskap hvor språk hele tiden blir aktualisert i ulik grad og sammenheng.

Det er ledelsen, ansatte og studenter som sammen utgjør språksamfunnet, og det er også disse som definerer gruppen fra innsiden. En slik gruppe, hvor medlemmene viser gjensidig engasjement knyttet til et felles prosjekt, kaller vi et *praksisfellesskap* (Van Herk, 2012, s. 16). Det er i undervisningspraksisen at det meste av det praktiske språkarbeidet finner sted, men også samtaler om språk på høyere nivå i institusjonen er med på å forme praksisfellesskapets utgangspunkt. Mullany (2007, s. 88) peker på at praksisfellesskap består av både *nøkkelpersoner* og mer *perifere* medlemmer, og at medlemsmassen kan endres uten at praksisfellesskapet kollapser. På en teaterskole er det alltid studenter som blir innrullert og

uteksaminert, men skolen består likevel som institusjon og språksamfunn, der visse normer og holdninger opprettholdes og er relativt stabile.

Hvordan språkkrøkten reguleres, avgjøres gjerne gjennom språkpolitikk og språkplanlegging. Dette er også avgjørende for å identifisere og bringe klarhet i hvilken språklig linje skolen ønsker å legge seg på; hvordan språksamfunnet, og praksisfellesskapet som sådan, skal behandle språket innenfor sin avgrensede plattform. Skolens språkpolitikk og språklige plattform vil bli vurdert og diskutert i analysedelen. Men først litt kort om språkpolitikk og språkplanlegging: De to begrepene brukes ofte synonymt, men der språkpolitikken for eksempel etterstreber å endre statusen til ulike språklige varieteter i samfunnet, innebærer språkplanlegging å definere normer og regler for språkbruk (Torp & Vikør, 2003, s. 106). Begge prosessene er basert på en bevisst innsats, gjerne fra toppen av makthierarkiet, og det jobbes ut ifra et bestemt mål som i ulik grad berører språklige områder. En slik politisk motivert prosess kan påvirke språkbruken og holdningene innad i praksisfellesskapet både direkte og indirekte (Torp & Vikør, 2003, s. 106).

### 2.3 Standardmål og scenespråk

Den norske språksituasjonen er spesiell. Det norske normsystemet er mangfoldig fordi vi både har bokmål og nynorsk som skriftspråk, har mange talemål som ikke er kodifiserte, og er en nasjon hvor dialekter har relativt høy status sammenlignet med andre land. Likevel er det diskutabelt om Norge faktisk *har* et muntlig standardmål, til tross for at det ikke foreligger noen offisiell kodifisering av dette. Derfor vil jeg i første omgang operere på et teoretisk og prinsipielt nivå når det gjelder dette. Hvordan disse teoretiske konseptene fungerer i vårt norske språksamfunn, og i teaterskolens språksamfunn, er en annen historie.

Standardtalemål er en språklig varietet som er relativt umarkert i sosial og lingvistisk forstand; det er en varietet som ikke skiller seg videre ut (Van Herk, 2012, s. 53).

Standardtalemålet fungerer som et normideal for et språksamfunn, og det er en – teoretisk sett – geografisk nøytral kode som signaliserer en form for prestisje og status (Mæhlum, 2007, s. 38-39). Det er en varietet som står i kontrast til den nokså spesifikt geografiske *dialekten*. Standardmålet er ofte knyttet til et kodifisert skriftspråk, og i norsk sammenheng er det trolig bokmålsstandard, sammen med språket i hovedstaden, som for mange utgjør det vi kan

kalle standardmålet eller prestisjespråket. Prestisjespråket assosieres ofte med folk av høy sosial status og utdanning, medielivet, næringslivet, utdanningssektoren og den generelle offentligheten. På den andre siden blir dialekter oftere forbundet med noe mer privat og mindre prestisjefyllt, noen ganger også stigmatisert. Dialekter er distinkte varieteter i flere lingvistiske domener, da i alt fra syntaks til leksikon, morfologi og fonologi (Van Herk, 2012, s. 15). Standardmålet det er snakk om her, som står øverst i prestisjehierarkiet, har fått flere navn og definisjoner: standard østnorsk, Oslo vest-språk, sørøstnorsk, dannet østnorsk, oslomål og oslotone. De er alle knyttet til hovedstadsspråket og det bokmålsnære talemålet. Enkelt sagt er det en varietet som favner om både det skriftlige bokmålet og talt sørøstnorsk. I denne oppgaven bruker jeg standardtalemål og standardmål om samme fenomen, og begge dreier seg om muntlig språk. Dette favner også om *normaltalemål* som, i sammenheng med språkbruk på scene og film, reguleres etter skriftlige normer i den dramatiske teksten som står på nynorsk eller bokmål. For at en standardisering i det hele tatt skal kunne finne sted, må det finnes en bevissthet i befolkningen om hva som er den ”korrekte” formen for språk. Bokmålsnormen er allerede relativt nær talemålet i hovedstaden, og dette er et argument for at om det finnes noe en kan omtale som standardtalemål, så er det denne varietetten.

Det har eksistert en tanke om scenespråket som en opphøyd norm i mange kulturland, for eksempel Tyskland og Frankrike (Wiik, 1987, s. 239). Denne posisjonen kan sammenlignes med en form for standardmål eller prestisjespråk. Det er uvisst hvorvidt språket på scenen kan påvirke menigmannens dagligtale, kanskje spesielt i dagens samfunn, men det er klart at alle institusjoner som behandler språk har et ansvar for å røkte det på en måte som de kan stå inne for. I denne oppgaven vil jeg derfor benytte betegnelsen *scenespråk* for dramatisk skuespillerspråk i alle medier: film, teater og TV. Begrepet er beslektet med det engelske ”performance language”, jamfør Bell og Gibson (2011, s. 555-557), der det er en klar distinksjon mellom språkaktør og publikum knyttet til sosiale forventninger, planlagt og stilisert språk, og fysiske omgivelser. Språkbruken har altså som mål å tjene et publikum og en kunstnerisk hensikt. Teatrene og skuespillerne har potensial til å nå ut til mange i sin kommunikasjon, men de har kanskje enda større evne til å få (kanskje indirekte) gjennomslag når det gjelder holdningsdanning på samfunnsnivå. I forrige avsnitt var vi inne på at standardmål ofte er koblet til en skriftspråksnorm. I teatrenes visninger av dramatik er det den skrevne *teksten* som er utgangspunktet for språket. Den opphøyde, svært tekstnære og noe konservative stilen karakteriserer gjerne visninger av det klassiske drama (Wiik, 1987, s. 239). I norsk sammenheng kan man til en viss grad si at for eksempel stykker av Henrik Ibsen



ofte spilles i såkalt høystil (Wiik, 1987, s. 240). I norske teatre i dag ser man likevel at de aller fleste stykker spilles tilnærmet dagligtalen i tone, med individuelt talemål, men med fokus på diksjon og med dramateksten i bunn<sup>1</sup>. Denne muntlige varianten av et standardspråk, enten det er nynorsk eller bokmål, kaller vi gjerne normaltalemål. Og det er kanskje denne definisjonen som er å foretrekke i sammenheng med scenespråk, dialekter, standardmål og normering.

## 2.4 Vurdering av talemål

Som vi har sett, har språket potensial til å vekke følelser i oss. De nevnte markerte varietetene, ulike talemål og dialekter, gir oss assosiasjoner til noen sosialt meningsfulle karakteristikk (Dyer, 2007, s. 102). Ofte kan markerthet henge sammen med geografisk plassering av et talemål. Markerthet i talemål er en relativ størrelse. Også individer med et standardnært talemål, som for eksempel Oslo vest-dialekten, kan assosieres med både det ene og det andre. Alt det vi assosierer og forbinder med ulike språklige varieteter, er en del av språkets *indeksikalitet*. Språket er et sosialt symbol- og signalsystem som kan si oss noe, riktig eller ei, om hva eller hvem taleren er. Indeksikaliteten er det i verden som et språktrekk peker mot, for eksempel en sosial kategori. Videre finnes det noen spesifikke holdninger knyttet til den sosiale kategorien indeksikaliteten indikerer. For eksempel kan språktrekket ”palatal n” ha indeksikaliteten ”nordnorsk”. Da er det ”det nordnorske” som vi eventuelt har stereotypier og fordommer til. I denne prosessen er vi både aktører og fortolkere, og vi kan være våre holdninger bevisste og ubevisste. Ofte organiserer vi ut ifra antakelsen om at noen språkbrukere er mer ærlige og pålitelige enn andre (Coupland, 2003, s. 424). I norsk sammenheng kan en slik troverdighet blant annet handle om at en snakker på en måte som er i overensstemmelse med hjemstedet sitt, og at en ikke ”knoter” eller gjør seg til. Dette knytter seg til sosiale forventninger om en form for kontinuitet i vår kategorisering av språkbrukere, for eksempel at nordlendingen snakker som en typisk nordlending. Språkholdningene er sosialt konstruerte og vi sosialiseres inn i dem. Ofte vet vi hva andre tenker fordi vi tenker det samme selv, og vi gjør dermed vurderinger av språket i tråd med den øvrige befolkningen. Språkets indeksikalitet kan både være til fordel for taleren, men også føre til at hun blir

---

<sup>1</sup> Det finnes naturligvis unntak fra dette. På norske scener blir det også tidvis spilt på andre språk som for eksempel samisk, svensk, engelsk og så videre, eller på kunstspråk som ’nonsense’. Jeg skal i denne undersøkelsen se på norsk språk og variasjoner innenfor det.

oppfattet på en måte hun ikke ønsker, jamfør blant annet det vi var inne på om markerthet i talemål.

Slike handlemåter og fortolkningsmønstre som vi sosialiseres inn i, setter vi gjerne i sammenheng med individets *habitus*. Begrepet ble først lansert av den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002), og senere adoptert av flere fagdisipliner, inkludert sosiolingvistikken. Habitusbegrepet er ikke enkelt å definere ut ifra hvordan Bourdieu bruker det, men habitus dreier seg blant annet om å skape sosiale kategorier for seg selv. Habitus er individets internaliserte strukturer som påvirkes *av*, og baserer seg *på*, vår fortid og erfaring og hvordan dette fungerer i vår nåtidige virkelighet (Maton, 2008, s. 51). Habitus gjør at vi er predisponerte til å handle og reagere på visse måter, og de dominerende oppfatningene som eksisterer i samfunnet internaliseres i oss (Llamas, Mullany & Stockwell, 2007, s. 215). Vi kan dermed knytte habitusbegrepet til holdningsbegrepet basert på en definisjon av holdning og habitus som noe som predisponerer deg til å handle på en viss måte. Disse sosiale kunnskapene er såpass integrerte i oss at vi vurderer dem som noe så naturlig og intuitivt at vi ikke tenker videre over det (Van Herk, 2012, s. 155). Habitus viser altså til våre måter å handle, føle, tenke og være på (Maton, 2008, s. 52). Disse prosessene er aktive og kontinuerlige, og det vil si at våre lingvistiske vurderinger og holdninger ikke er hugget i stein. Likevel er det verdt å merke seg at holdninger, og kanskje fordommer, som eksisterer i et språksamfunn, ofte er felles for flere av medlemmene. Holdningene blir altså en del av språksamfunnets *doxa*, hvorpå de gjerne er så internalisert i kulturen at de sjelden kritiseres (Mæhlum, 2010, s. 21). Disse symbolske vurderingene av språkets indeksikalitet danner grunnlaget for et prestisjehierarki for språklige varieteter; noen språkvarieteter blir vurdert som ”bedre”, ”penere” eller mer ”korrekt” enn andre. I Bourdieus begrepsverden orienterer språkbrukeren seg i prestisjehierarkiet som om det skulle vært en markeds plass. Han kaller det for et lingvistisk marked, hvor ulike språklige varieteter har ulik kapital. I prestisjehierarkiet, og det lingvistiske markedet, vil språkbrukeren som regel strebe etter en måte å tale på som har høyest mulig verdi i det sosiale miljøet (Hårstad, 2010, s. 237). Det lingvistiske markedet er altså dynamisk og endrer seg fra språksamfunn til språksamfunn. En varietet med høy vurdering i ett miljø kan ha lav vurdering i et annet. Ut ifra dette vil språkbrukeren gjøre kalkulerte valg basert på hva som er formålstjenlig språkbruk i ulike situasjoner. Valg av en spesifikk kode vil kunne fungere som en symbolsk ressurs eller en sosial ulempe. I enkelte sosiale situasjoner kan det føles ”ulønnsomt” å prate på en spesifikk måte. Da kan man tilpasse seg den koden som gir større gjennomslagskraft. Det kan også

gjelde enkeltvarianter: ett språktrekk, én lyd eller ett ordvalg. På scenen blir språket noe instrumentelt som kan brukes for å signalisere for eksempel tilhørighet eller status, og dette reguleres ut ifra den lingvistiske markedsplassens hierarki. Markedsplassene har noen språkkoder med høy autoritet, særlig én kode, mens andre har mindre autoritet og blir stigmatiserte. Standardmålet blir normalt plassert øverst, mens dialekter blir plassert lenger ned i statushierarkiet. Thuen (2003, s. 60) skriver at det er nyttig å kunne identifisere og klassifisere individer i henhold til kulturelt definerte kategorier, og dermed anta noen egenskaper som karakteriserer medlemmene i den gruppen de tilhører. Å handle ut ifra vår habitus, er noe som ofte gir oss gevinst ved å lese sosiale koder. For eksempel er det sjeldent feil å anta at en person som bruker språkformer som gjenkjennes som bergenske, muligens har vokst opp i Bergen. Slik grupperer vi ulike sosiale og kulturelle karakteristikker i møte med andre mennesker.



### 3 Metode

For å få et helhetlig bilde av hvordan man forholder seg til talemålsvarieteter ved en norsk teaterskole, må saken undersøkes fra flere sider. Siden jeg på forhånd ikke vet hva jeg vil finne, er det viktig med ulike kilder i undersøkelsen. Metoden må innrettes etter det man skal måle, og i dette tilfellet dreier det seg om å få innsikt i ulike språklige holdninger innenfor én og samme skuespillerutdanning. Holdninger til ulike talemålsvarieteter, scenespråk og skolens gjennomføring av undervisning lar seg vanskelig måle i et kvantitativt spørreskjema – man må prate med folk og møte dem der de er. Av disse grunnene har jeg et kvalitativt metodeperspektiv. Videre i dette kapitlet skal jeg gå nærmere inn på mine metodiske valg, hvorfor jeg valgte å både observere og intervju, og begrunne hvorfor disse kvalitative metodene er adekvate for å få innsikt i holdninger til individuelt talemål og språkovergang. Forhåpentligvis vil det kunne belyse skolens språkpolitiske ståsted, de involvertes tilnærming til språkplanlegg og hvorvidt ulike talemålsvarieteter vurderes som mer eller mindre passende på film og scene.

#### 3.1 Metodiske valg

Det er viktig å tenke over hvilke metodiske valg en står overfor i sosiolingvistiske undersøkelser, og kanskje spesielt når det dreier seg om å kartlegge meninger og holdninger ved en institusjon. Jeg må ha en åpen tilnærming når jeg som forsker trer inn i et miljø jeg har lite kjennskap til. Utdanningsinstitusjonen som er under lupen, kan tolkes som et mikrokosmos for språklige holdninger og en forvalter av ett eller flere språksyn. Mikroperspektivet favner her om det individorienterte synet, hvor språklige handlinger knyttes spesielt til identitet, tilhørighet, holdninger og sosiale tilpasninger. De sosiolingvistiske brillene forstørrer flere enn ett område av et slikt mikrokosmos. Man må være klar over at institusjonen består av mennesker i ulike maktposisjoner og nivåer, og at skolen eksisterer i et større språksamfunn med et tilhørende samfunnsoppdrag. Da flytter vi oss over på makroperspektivet, hvor vi ser på skolen med et samfunnsorientert grunnsyn: den språkpolitiske situasjonen i Norge, hvilke tradisjoner som finnes ved utdanningsinstitusjonen, språk- og teaterhistorie og hva som er den moderne tilstand innenfor dette. Sosiolingvistikken er tverrvitenskapelig og kan adoptere både sosiologiske og sosialantropologiske fremgangsmåter i sine undersøkelser (Mæhlum, Akselberg, Røynealand & Sandøy, 2008, s. 75). De metodiske valgene må altså tas med hensyn til de sammensatte sosiale verdenene vi

undersøker. I denne studien, hvor målet er å få innsyn i hvilke språklige holdninger skolen rommer, er det kvalitative undersøkelser som er mest egnet.

### 3.2 En kvalitativ studie

Den sosiolingvistiske, kvalitative studien har generelt sett som mål å få kjennskap til, eller innsikt i, individers språklige atferd eller tanker og holdninger rundt dette (Mæhlum et al., 2008, s. 77). Det samme gjelder for denne studien, som undersøker subjektive opplevelser, meninger og tolkninger av deltakernes liv og virke ved en norsk skuespillerutdanning.

Kvalitative casestudier gir ikke generaliserbare data, men er passende og gyldige for å avdekke meninger som eksisterer innad i en institusjon. Undersøkelsen vil gi et innblikk i hvordan én og samme institusjon kan favne om flere språksyn, og si noe om hvilke tendenser som finnes ved norske skuespillerutdanninger når det gjelder språkpolitiske strategier og språkarbeid. Det som vektlegges i undersøkelsene, er stort sett informantenes opplevelser av skolens språklige arbeid med talemål og språkovergang, og datainnsamlingen føyer seg dermed inn i den fenomenologiske tradisjonen (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 30).

Opplevelser er subjektive, men kan illustrere hvorvidt språkovergangen og arbeidet med dialekter har den funksjonen institusjonen ønsker. Gjennom forskningsintervju og observasjoner søker jeg å finne frem til en klarere forståelse av skolens indre tankesett om ulike talemålsvarieteter som scenespråk på film og teater. Dette må i tillegg ses i sammenheng med makroperspektivet; de overordnede språklige ideologiene som eksisterer i Norge for øvrig.

### 3.3 Observasjon som metode

Observasjon som metode er noe vi kjenner fra blant annet sosialantropologien. Poenget er å infiltrere et miljø for å observere og kartlegge atferd innad i dette (Johnstone, 2000, s. 80-81). I min studie foregår observasjonen på to nivåer: For det første observeres språkbruken hos studenter mens de er i rolle, og for det andre observeres deres samarbeid og samtaler med instruktør. Låner vi sosiologen Erving Goffmans begrepsapparat, kan vi si at jeg observerer individet både *front stage* og *back stage*, jamfør hans bok *The presentation of self in everyday life* (1969), men da bokstavelig talt på en scene. I sosiolingvistikken er det den språklige atferden som er i fokus, men i dette tilfellet også reaksjoner på arbeidet med språkovergang

og effekten av arbeidet. I observerte situasjoner, uten styring eller påvirkning fra forskeren, kan nye spørsmål oppstå eller ideer formes. Det er verdifullt, ikke bare i feltnotater, men også videre i intervjufasen.

### 3.4 Forskningsintervjuet

Jeg benytter både individuelt intervju og gruppeintervju i undersøkelsen, men alle intervjuene er disponert på samme måte. Generelt sett er forskningsintervjuet preget av et asymmetrisk maktforhold. Det er forskeren som styrer samtalen og deltakeren som svarer. Derfor kan det fort bli enveiskommunikasjon, heller enn en gjensidig samtale. For meg er det viktig å forsøke å unngå det asymmetriske forholdet, og være åpen for informantenes oppfatninger og meninger. Derfor velger jeg å gjennomføre det Kvale og Brinkmann (2008, s. 46) kaller *semistrukturerte livsverdensintervju*. I slike forskningsintervju søker man å tolke og forstå forskningsområdet sitt ut ifra deltakernes perspektiver. Teaterskoler er et ukjent område for meg som forsker, følgelig er det verdifullt å vektlegge de innlemmedes egne opplevelser av skuespillerutdanningen som deres livsverden. Det semistrukturerte forskningsintervjuet posisjonerer seg midt mellom hverdagssamtalen og spørreskjemaet, og selv om en benytter intervjuguide, er ikke intervjuet strengt arrangert (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 46). I intervjuene åpner jeg opp for nyansering og oppfølgingsspørsmål, og jeg sørger for å gi deltakerne rom til å uttale seg om sakens kjerne: deres subjektive opplevelser og meninger. Igjen er vi inne på det fenomenologiske perspektivet som preger min fremgangsmåte. I intervjuet forsøker man å legge vekt på intervjupersonens opplevelse av sin livsverden, noe som er relevant for de fleste kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 44). I dette tilfellet fungerer utdanningsinstitusjonen som selve livsverdenen, og det er et miljø alle deltakerne forholder seg til hver dag. Ved å intervju enkeltindivider kan jeg muligvis avdekke indre strukturer og intensjoner knyttet til denne utdanningsinstitusjonen som helhet.

### 3.5 Dokumentanalyse

Studieplaner og andre styringsdokumenter er viktige kilder. Siden jeg tar for meg en underdel av ett bestemt undervisningsfag, må jeg vite hvordan skolen selv definerer emnets innhold. Studieplanen sier noe om fagets omfang, krav til studentene og hva som er de overordnede målene med emnet. Slike planer er ofte førende for innholdet i undervisningen ved

utdanningsinstitusjonen. Studieplanen definerer læringsutbyttet til studentene etter endt utdanning. Slik sett er de skrevet som en veiledning for både timelærere og studenter. Jeg vil i analysedelen presentere hva som står skrevet i studieplanen om undervisningen i språkovergang. Selv om det ikke er styringsdokumentene som veier tyngst i min analyse, danner det bakteppet for min videre analyse og tolkning. I min senere gjennomgang av studieplanen, vil det ikke legges ved kildehenvisning. Dette er for å anonymisere skolen så langt det lar seg gjøre.

### 3.6 Utvalget

I studien velger jeg å intervju og observere ansatte og studenter ved en norsk skuespillerutdanning. Grunnen til at jeg har valgt denne skolen, er at det er én av de mest tradisjonsrike skolene i landet. Skolen tilbyr treårig bachelorutdanning i skuespillerfag og skal utdanne skuespillere fra hele landet. Studentene må innom emner som omhandler språk flere ganger i det treårige løpet. Når det gjelder undervisningen i språkovergang og dialektomlegging, som er primærfokus i undersøkelsen, går denne over tre semestre. Skolen er dermed også relevant siden undervisningen i språk- og dialektomlegging foregår i så stort omfang. Dette gjelder også andre teaterskoler og skuespillerutdanninger i Norge, og hadde rammene for denne masteroppgaven vært større, kunne det vært fruktbart med nok en skuespillerutdanning til sammenligning.

Jeg gjorde et strategisk informantutvalg, der alle deltakerne representerer ulike deler av institusjonen og utdanningen. Seks personer er intervjuet, og til sammen ni personer har blitt observert. Deltakerne tilhører ulike nivåer av makt og disiplin: timelærer, ekstern timelærer som jobber i teaterbransjen, fagansvarlig med medbestemmelsesrett i utformingen av studieplaner og studenter. Intervjuene med dem er primærkildene i denne oppgaven, noe som også er typisk for en kvalitativ undersøkelse. I forbindelse med observasjonssituasjonen er det verdt å nevne hvilke individuelle talemål som eksisterer i klassen. Klassen besto av to med Sogn og Fjordane-dialekt (én sunnfjorddialekt og én Ytre Sogn-dialekt), én med haugesunds-dialekt og resten med østnorsk talemål (én fra Sarpsborg, resten fra Oslo). I gruppeintervjuet med tre studenter var det to med Sogn og Fjordane-dialekt og én med oslomål. To av de intervjuede studentene har dermed hatt språkovergang til det timelærer og studenter kaller ”standard østnorsk”, mens studenten med oslomål jobber med



sunnfjorddialekt. Det er et poeng at studentene som ble intervjuet i gruppeintervjuet hadde forskjellig dialektbakgrunn, og dermed kanskje ulike forutsetninger for, og holdninger til, å gå inn i en språkovergang.

### 3.7 Validitet og reliabilitet

Å jobbe med mennesker byr på flere utfordringer når det gjelder å måle validitet og reliabilitet. Mennesker kan ha en egen agenda, lyve eller drives av ytre eller indre motivasjoner. Denne avhandlingen vil ikke kunne vise noen "absolutt sannhet" om de forholdene som studeres. I kvalitative undersøkelser som dette må man forholde seg til reliabilitet og validitet på en annen måte enn man ville gjort hvis hadde man jobbet med tall og statistikk i en kvantitativ undersøkelse, selv om heller ikke disse studiene kan påstå en "absolutt sannhet". Likevel er det grep man kan gjøre for å forsøke å sikre validiteten og, kanskje spesielt, den indre reliabiliteten i undersøkelsen. Ved å stille intervjudeltakerne flere like spørsmål, sikrer jeg reliabiliteten og nøyaktigheten i disse dataene. Poenget med reliabilitet er at studien skal være repliserbar eller etterprøvbare. For å minimere feilkilder er man da man nødt til å være presis i både metode og gjennomføring av undersøkelser (Mæhlum et al., 2008, s. 75). I denne undersøkelsen vil resultatene kun være etterprøvbare om undersøkelsene gjennomføres ved nøyaktig samme skole, og med nøyaktig samme deltakere.

Det hjelper ikke å være nøye i utformingen av metodiske fremgangsmåter hvis de ikke måler det en faktisk ønsker å måle. Observasjonene, deltakernes intervju og dokumentene jeg undersøker, må være relevante for problemstillingen (Mæhlum et al., 2008, s. 75). Jeg mener at denne studien har tilfredsstillende indre validitet, da intervju, observasjoner og dokumentanalyse gir flere perspektiver på min problemstilling, men eksisterer likevel i ett og samme mikrokosmos: utdanningsinstitusjonen.



## 4 Empiri

I dette kapittelet gjør jeg rede for gjennomføringen av datainnsamlingen: utformingen av intervjuguider og andre forberedelser, selve utførelsen og innsamlingen, og til slutt hvordan empirien er blitt behandlet i etterkant.

### 4.1 Feilkilder

Det er mange potensielle feilkilder når en undersøker mennesker. Intervjudeltakerne kan for eksempel ha en egen agenda med undersøkelsen, de kan argumentere ut ifra sitt eget virke eller overbevisning, forsvare seg selv eller andre, eller svare det de tror enten forskeren eller leseren vil høre. I gruppeintervju er det en fare for gruppetenkning og konformitet; at en sier seg enig med andre i gruppen. Objektivitet er generelt utfordrende i kvalitativ forskning, og derfor er det avgjørende at en støtter seg på sine metodiske valg og begrensninger. En må tenke over hvilke spørsmål en stiller i intervjuene for ikke å virke ledende, en bør ta hensyn til at det å bli observert kan påvirke atferd, og at forskerens tolkninger av observasjoner og resultater kan baseres på visse forventninger.

### 4.2 Etikk

I all forskning er det etiske hensyn som må tas. Det kreves noen spesielle etiske retningslinjer i undersøkelser hvor mennesker er involvert. Jeg delte derfor ut samtykkeskjema til informantene som de leste og signerte før vi gikk i gang med intervjuene (se vedlegg 1 for samtykkeskjema). Dette forskningsprosjektet er registrert hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), hvor regler for personvern er grunnpilarene (se vedlegg 2). Deltakerne skal føle seg trygge og ivarettede i intervjusituasjonen, ikke angrepet eller satt til veggs. I tilfeller hvor en observerer i en utdanningsinstitusjon, er det spesielt viktig å understreke at studien ikke er en vurdering eller evaluering av ansatte eller studenter. Denne sosiolingvistiske undersøkelsen er en studie av et språklig praksisfellesskap i en institusjon, og skolens navn er derfor ikke relevant i denne sammenhengen.

Informantene kan også oppleve personlige konsekvenser ved å delta i studien. Dette er fordi teatermiljøet i Norge er relativt lite, i tillegg til at teaterskolene er få. Derfor er deltakerne og skolen anonymisert så langt det lar seg gjøre. Titler kan i ytterste konsekvens være

identifiserende, spesielt i sammenheng med at mange trolig vil kunne gjette seg til hvilken skole det er snakk om. Å gjøre deltakerne klare over anonymiseringen, og eventuelle begrensninger i anonymiseringen, bidrar til å skape rom for ærlige meninger og ufarliggjøre situasjonen. I forlengelsen av dette er en lojal transkripsjon viktig for å få et mest mulig objektivt utgangspunkt i starten av analysen. Denne typen undersøkelse kan være like interessant for dem som blir forsket på, som for forskeren.

### 4.3 Intervjuguider

Intervjuene dreier seg om språklige holdninger, informantenes forhold til språk og talemål, deres opplevelse av skolens arbeid med dette, forventningene til språklige krav en møter som skuespiller, og hvorvidt undervisningen i språkovergang er relevant for å kunne arbeide på norske teaterscener etter utdanningen. De fire intervjuguidene er utarbeidet med hovedfokus på noen kjernespørsmål og har derfor noe overlappende innhold (se vedlegg 3-6). Dette er for at dataene skal bli mest mulig utfyllende, og for at alle informantene skal ha muligheten til å fremme sine meninger om temaet. Etersom undersøkelsene knytter seg til én bestemt institusjon, var det fristende å stille deltakerne kritiske spørsmål. Dette er noe en bør unngå, både fra et etisk standpunkt, men også fordi man som forsker skal forholde seg så nøytral og objektiv som mulig. Det er uheldig å stenge av for nyanserte meninger ved å lede deltakernes svar i en bestemt retning, noe kritiske spørsmål kan gjøre. Når det gjelder lengden på intervjuene, valgte jeg å vie mest tid til de to timelærerne. Dette er på grunn av timelærernes makt til å planlegge og endre egen undervisning, i tillegg til deres relevante erfaring med temaet. Studenter og fagansvarlig fikk færre spørsmål, og de bidro blant annet med å nyansere informasjonen fra instruktørene. I intervjuene ble det brukt en smarttelefon til å ta opp lyd. Et av de mest åpenbare bidragene til eventuelle feilkilder i intervjusituasjonen, er at informanten blir påvirket av å vite at hun blir tatt opp på bånd. Jeg vil argumentere for at det er mer positivt å bruke smarttelefon enn en båndopptaker i slike semistrukturerte intervju. I disse dager er nok ikke smarttelefoner det mest uvanlige å ha liggende fremme på bordet. I tillegg mener Johnstone (2000, s. 106) at deltakerne, etter litt tilvenningstid, som regel ikke tenker over enheten.

#### 4.4 Gjennomføring av intervju

Gruppeintervjuet med studentene og intervjuet med timelærer ble gjennomført på skolen. Intervjuet med fagansvarlig fant sted ved en annen teaterinstitusjon i Norge. Den eksterne timelæreren ble intervjuet på sin opprinnelige arbeidsplass. Jeg lot deltakerne selv velge sted for intervjuene, for å sikre at de var mest mulig komfortable. De ulike intervjuene varte i alt fra 50 minutter til 1 time og 30 minutter. Samtlige intervju ble tatt opp med taleopptaker på min personlige smarttelefon. Hvert intervju startet med en kort introduksjon fra meg, i tillegg til at deltakerne leste og skrev under samtykkeskjemaet. Intervjuene hadde en avslappet atmosfære, og jeg lot samtalen være mest mulig deltakerstyrt utover intervju spørsmålene mine. Jeg fulgte ikke intervjuguiden slavisk, men stilte oppfølgingsspørsmål underveis for å nyansere og klargjøre hva deltakerne mente. På slutten av intervjuene satte jeg av tid til at deltakerne kunne snakke mer om det de ønsket, utdype noe fra tidligere eller korrigerende svarene sine.

#### 4.5 Transkribering

Poenget med intervjuene var innholdet, altså det deltakerne sa, ikke nødvendigvis hvordan de sa det. Å analysere og tolke dette innholdet er forskerens jobb, ikke leserens, og derfor er ikke transkripsjonene i sin helhet vedlagt i denne avhandlingen. Jeg kan likevel gjøre rede for hvordan transkripsjonen foregikk. Kort tid etter intervjuene fant sted, transkriberte jeg all tale på min personlige datamaskin. Jeg gjennomførte, som tidligere nevnt, en lojal transkripsjon hvor alt deltakerne sa, ble tatt med. Det vil si: Jeg spilte av lydopptakene fra intervjuene og skrev ned alt som ble sagt, også mine egne spørsmål og kommentarer. Muntlig tale kan være utfordrende å gjengi skriftlig, ofte fordi taleren tenker mens hun snakker, resonnerer, kommer med digresjoner eller lignende. Tegnsettingen under transkripsjonen var nødvendig for å markere avsluttede setninger og pauser. Å transkribere intervjuene var en nyttig prosess, som både ga meg oversikt over empirien min, men også lot meg fordøye hva informantene faktisk hadde sagt. Til slutt ga jeg informantene pseudonymer for å sikre deres anonymitet.

#### 4.6 Gjennomføring av observasjon

Siden mine undersøkelser dreier seg om én spesifikk utdanningsinstitusjon, er det naturlig å oppholde seg ved denne en stund. I desember 2017 tilbragte jeg en uke ved skolen for å

observere både studenter og instruktører, og for å intervju flere av dem. Observasjonen ble gjennomført for, blant annet, å gi meg litt mer innsyn i undervisningen før intervjuene, få en opplevelse av klassemiljøet og kulturen, og ikke minst si noe om relasjonen mellom timelærer og studenter. Jeg observerte i til sammen fire dager. Det var varierende antall timer hver dag, og den siste dagen så jeg på visningen studentene avsluttet ”språkworkshop”-perioden med. Feltnotater ble tatt på bærbar datamaskin i alle timene jeg observerte, med unntak av visningen. Det var ikke alt som ble notert, i og med at studentene spilte scenene sine i store deler av øktene. Det var ikke gjennomføringen av scenene jeg trengte å notere fra, selv om det var spennende å se på, men heller hvordan de snakket og jobbet med språk sammen med timelærer. I disse situasjonene kunne jeg plukke opp små sitater og kommentarer, i tillegg til å observere hvordan studentene håndterte språkovergangen i praksis. I observasjonssituasjonen var jeg både stille og aktiv observatør. Jeg ønsket å være mest mulig usynlig i starten av timene, men jeg småpratet med studentene før øktene for ikke å virke som en ”kontrollør”. Én betydningsfull faktor ved observasjonen var at vi var to personer som observerte klassen. Den andre observatøren hadde vært timelærer i klassen for rundt ett år siden, og skulle nå observere hvordan timelærer og studenter jobbet med språkovergang. Vi satt ved siden av hverandre på et bord med hver vår PC, og det er mulig at dette kunne ha opplevdes som at vi var en ”jury” som satt og vurderte dem.

#### 4.7 Analytisk metode

Analysen av empirien er siste del i behandlingen av datamaterialet. I min hermeneutiske tilnærming blir observasjoner, intervju og styringsdokumenter sett på med noen spesifikke analytiske perspektiv. Kritisk diskursanalyse kan brukes på både tekst og tale, og har en tilnærming til virkeligheten som noe konstruert og formet av sosiale krefter (Cameron, 2001, s. 123-124). Disse analytiske brillene er spesielt egnet for å undersøke språklige ytringer innenfor en institusjon, i motsetning til ytringer i det vi kan kalle den private sfære. Målet med en slik analytisk fremgangsmåte er å eksponere implisitte og eksplisitte meninger og agendaer tilknyttet språklige ideologier, ideer og politiske strømninger som skolen rommer og representerer. Det skal med andre ord gi et bilde på ’hvordan ting er’ innenfor utdanningsinstitusjonen. Siden jeg ikke har mulighet til å være til stede ved enhver ytring som blir gjort på skolen, bidrar intervjuene til å gi en pekepinn på hvilke diskurser som eksisterer rundt språk og talemål. Slik sett er den kritiske diskursanalysen brukt som både metode og

teori, siden det å undersøke diskurser ved skolen kan gi et hermeneutisk blikk på skolen som ideologisk enhet. Diskursanalysen er et egnet verktøy for å tolke ytringer fra individer med ulik maktposisjon, for dermed å kunne se dem i lys av hverandre. Eksempelvis er kanskje timelærernes og studentenes syn på scenespråk nokså ulikt.





## 5 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere all empiri som er relevant for studien. Analysen og drøftingen har en hermeneutisk tilnærming, og det er subjektive vurderinger som ligger til grunn i utvalget av data. Empirien i denne oppgaven har status som illustrativ; den skal illustrere et fenomen og en eller flere oppfatninger innenfor et praksisfellesskap. Analysen vil i det følgende starte som mer redegjørende (del 1), mens fortolkningen blir tydeligere lengre ned i analysedelen (del 2). I behandlingen av empiriske data har intervjuene først og fremst stått i fokus. Etter transkriberingen var gjennomført, ble alle svar og sitater grovt inndelt i kategorier etter tema og innhold. Deretter ble sitatene på nytt kategorisert inn i en disposisjon med titler og undertitler relevante for studien. Dette ga meg oversikt over hvilke diskurser som eksisterer vedrørende språk og talemål. Sitatene ble kategorisert sammen uavhengig av hvem av informantene som hadde ytret dem. Ved å gjøre det på denne måten, ble det mulig å sammenligne diskursene på tvers av informantenes varierende maktposisjoner og roller på skolen. Fargekoder ble benyttet for å markere de mest interessante delene av sitatene, og dette ble også gjort i flere runder. Informantene er, som sagt, anonymisert og har fått pseudonymer. Her er en kort presentasjon av mine informanter tilknyttet skolen:

Elise: Timelærer, høskolelektor.

Alexander: Fagansvarlig for skuespillerutdanningen, førsteamanuensis.

Peter: Ekstern timelærer, dramaturg.

Marianne: Student. Dialektbakgrunn: vestnorsk.

Kristina: Student. Dialektbakgrunn: vestnorsk.

Ingvild: Student. Dialektbakgrunn: østnorsk.

Etterhvert vil det bli tydelig at informantene ikke er konsekvente i begrepsbruken angående *prestisjespråket* som lenge og ofte har dominert scenespråket, det vi her kan kalle for standardmål. Begrepene informantene bruker om standardmål, er alt fra ”riksmål” til ”dannet talespråk” og ”Oslo vest-språk”. De begrepene som informantene bruker mest i mine data, er ”østnorsk”, ”standard østnorsk” og ”østlandsk”. Jeg vil i mine analyser kalle dette for *standard østnorsk*, da det favner om både talemålet det siktes til, og fordi det indikerer at det eksisterer et standardtalemål knyttet til prestisje, status, språket i hovedstaden og skriftnormen bokmål. Faglitteraturen er heller ikke konsekvent i definisjonen av det norske standardmålet.

Selv om begrepsbruken til informantene ikke er entydig på hva termene sikter til, legges det til grunn at det er snakk om en form for standardtalemål eller idealnorm av noe slag.

I del én av analysen vil hovedfokuset ligge på selve undervisningen og opplæringen i språkovergang. Først og fremst må vi gå inn på språkovergangens historiske betydning for skolen. Dette er viktig for å forstå hvorfor undervisningen er slik den er i dag. Videre vil studieplanen si noe om målet med undervisningen og fagansvarlig begrunne hvorfor opplæring i språkovergang er viktig. Analysens del to baserer seg mest på empiri fra intervjuene. Her vil det bli diskutert fire hovedproblemstillinger: 1. Hvorvidt det finnes en prestisjevarietet, og hvordan skolen tar stilling til dette, 2. Informantenes syn på norsk scenespråk, 3. Skolens språkpolitiske plattform, og 4. Diskusjoner rundt undervisningen i språkovergang.

## 5.1 Analyse del 1: Skolen og undervisningen

### 5.1.1 Språkovergang – fra byrde til ressurs

Som vi har vært inne på tidligere, ble det større aksept for flere talemål på de norske teaterscenene i løpet av 1970-årene. Selv om mange norske teatre ikke lenger hadde et absolutt krav om standard østnorsk som eneste scenespråk, utviklet og gjennomførte lærere ved skolen likevel en metode for språkovergang hos studentene. Thea Stabell er skuespiller og tidligere student og lærer i rollefag og stemmebruk:

Da jeg gikk på skolen på 60-tallet, var det opplest og vedtatt at for være skuespiller på en norsk scene måtte du snakke ”riksmål”, altså du måtte snakke Oslo-språk. Min lærer og stemmeseksjonens sjef i mange år, Henning Karlstad, utviklet et språkendringssystem gjennom 60- og 70-tallet, altså trinnvis praksis. Først skal du lære å lytte. Så skal du lære å imitere. Og så skal du integrere en ny identitet (Ramsdal, 2013, s. 106-108).

Tidligere stemmelærer Lise Pedersen (1998, s. 2) skrev i en rapport fra 1998 at metodikken ble utviklet for å lette vanskene studenter fra utenfor Oslo-området opplevde med å bruke standard østnorsk som scenespråk. Metodens logopediske inngang gjorde at det var en grundig innføring i språkovergang. Dagens fagansvarlige ved skolen, Alexander, begrunner dette med at skolen var en bransjeskole, og at det derfor var en sterk tradisjon for å lære seg ”riksmål” fordi det lenge krevdes av institusjonsteatrene:

[Skolen] har hatt en historikk hvor tekstbehandling. Hvor stemme var veldig sentralt, på grunn av at det var en sånn bransjeskole. (...) Skuespillerne var utdannet for å fungere i institusjonsteatrene. Det var ikke noe annet marked for norske skuespillere, det var ingen som reiste rundt omkring til andre land. (...) Så denne tradisjon har gjort, på godt og vondt, det har vært stemme og språk og tekst var veldig sentralt på [skolen], og som [skolen] har utviklet i årene med dyp og bra kompetanse rundt det. (...) Så alle som hadde dialekter og sånn, måtte lære å snakke bokmål med østnorsk klang.

Dramaturg og timelærer Peter bekrefter dette:

Det var veldig mye denne omformingen av skuespillere om å forlate sin egen dialekt og lære seg dannet østnorsk, og gjerne med og en veldig plassert språklig estetikk. Det er ikke ”boka” og ”jenta” og ”gata” du lærte på [skolen] den gangen. Altså det var det konservative bokmålet, eller standardtalen, som dominerte på [skolen].

Flere av informantene forklarer at skolen tidligere hadde rykte på seg for å ”frarøve” skuespillere språket deres, men at situasjonen er en annen i dag. Peter presiserer:

Jeg tror nok de er på vei vekk fra det, men det henger ennå igjen. Det finnes en del tragedier i kjølvannet av den teaterutdanningen, det er helt opplagt. De har ødelagt en del talent oppgjennom tidene på dette her. Der går det an å få tak i tåredryppende historier når en vil. Noen fikser jo det der, men andre.

Logoped og timelærer ved skolen, Elise, underviser i stemme og språk. Hun peker på at språkovergangen tidligere ikke bare skulle brukes i et rollearbeid: ”Men at det var snakk om en permanent språktransformasjon da. Og klart at det er jo kjempeinngripende i identiteten din”. Til tross for disse oppfatningene var det flere studenter fra Oslo-området som så på metodikken for språkovergang som en ressurs, og de ønsket derfor også å lære metoden. De norske teatrene, spesielt de nyopprettede regionteatrene, hadde begynt å åpne opp for å bruke ulike dialekter på scenen. Metoden kunne derfor brukes for å gjøre språkovergang til andre talemål også. ”Dette førte til at skolen etter noen års utprøving av metodikken, bestemte seg for å gi opplæring i denne metodikken til samtlige av studentene på skuespillerlinja” (Pedersen, 1998, s. 2). Denne tradisjonen har bestått frem til i dag. Elise mener at det i dag finnes en etterspørsel blant skuespillere, og i bransjen, for å lære seg språkovergang, og at det kan gi skuespillere muligheter til å nå et større skandinavisk marked. Hun trekker frem blant andre skuespillerne Jakob Oftebro, som har gått fra norsk til dansk, og Tuva Novotny, som er svensk, men spiller på mange andre språk, inkludert norsk. Men også språkoverganger fra

østnorsk talemål til andre dialekter forekommer, som for eksempel i den nevnte NRK-serien *Heimebane* (2018). Elise forklarer:

Jeg tror kanskje etterspørselen for at også østnorske gjør overgang er større nå enn tidligere, det tror jeg. Det er en hypotese fra min side. Mens at kravene til at andre dialekter skulle flytte over til normert, den har mykna opp.

### 5.1.2 Ny studieplan

Undervisningen i språkovergang er nødt til å ses i lys av skolens faglige plattform, og herunder deres førende studieplan for skuespillerutdanningen. Fagansvarlig Alexander var en av dem som initierte arbeidet med den nye studieplan som kom i 2013, og ledet en arbeidsgruppe på rundt 7–8 kolleger:

Den studieplanen vi hadde stemte ikke lenger med det vi drev med, så vi måtte forandre det. Og da begynte en samtale om: ”Hva driver vi med her? Hva er overordnet pedagogisk mål?” Og hvordan alle fagene svarer til dette overordnede pedagogiske målet, fra sitt ståsted, hvilke læringsmål og sånt. Og også var tradisjonen *før* at det var en studieplan som var for detaljert.

Alexander forklarer at det var viktig for ham å skape en studieplan hvor en kunne ta utgangspunkt i ulike synspunkter og kompetanser for å gjøre læringsmålene mer åpne:

Hvis en studieplan sitter veldig detaljert og skaper føringer over hvilke pedagogiske eller kunstneriske metoder vi må bruke, da gjør du igjen en slags indoktrinering, og du stenger ute en del kompetanse som finnes i feltet. Du er ikke fleksibel nok til å være i dialog med teaterbransjen og alt som utvikler seg. Så vi måtte ha en studieplan som ga mulighet til å være i dialog med den teaterdiskurs som var ute i feltet.

Alexander uttrykker at det var behov for å lage en plan for de ulike kompetanseområdene, slik at de kunne fortsette å sameksistere uten å skape unødvendige konflikter. Det var mye som skjedde parallelt både innad i skoleinstitusjonen og i bransjen som ikke var tatt stilling til. På skolen dreide noen av uenighetene seg blant annet om undervisningen i nynorsk, som det tidligere ikke var avklart og planlagt hvordan skulle foregå. I 2013 ble det dermed avgjort at nynorsken skulle bli et eget fagområde.

Og det var veldig interessant fordi da diskuterte vi veldig mye hva nynorsk er, også i forhold til dialekt ikke sant, man har sin egen dialekt og skal snakke nynorsk. Da snakket vi veldig mye med [timelærer Peter] om viktigheten av å beholde sin klang i nynorsk grammatikk. Sånn at man ikke skulle late som man hadde en dialekt som var nær nynorsk, men man skulle

snakke nynorsk som et språk med grammatikk og setning og formulering og hvordan ordene er laget og sånn, men med sin klang da, med sin dialekt. (Alexander).

I tillegg til arbeidet med nynorskfaget diskuterte gruppen også undervisningen i språkovergang. Alexander forklarer at det tidligere kunne oppstå konflikter da enkelte studenter kanskje ønsket å gjøre språkoverganger fra produksjon til produksjon. Lederne av disse produksjonene hadde ofte ingenting med undervisningen og metoden i språkovergang å gjøre, og det ble derfor mye ekstra arbeid for dem.

Så det var sånn flere læringsmål eller læringsagendaer som gikk over hverandre, og det skapte unødvendige konflikter, men også unødvendige møter. Så det genererte veldig mye jobb for å kunne koordinere alle disse synspunkter da. Og derfor var det viktig for meg å ta da den type språkovergang, knytte til skuespillerfag, ut fra selve produksjonene. Derfor laget vi en spesiell visning, en type småproduksjon, i slutten av andre semester hvor de to stemmepedagoger samarbeider og lager en visning hvor de tar scener. Du gjør en ”scene study” hvor du gjør en annen dialekt da. Det er en visning som skjer hvert år rett før jul som er dedikert til språkovergang. (Alexander)

Fagansvarlig Alexander mener at tradisjonen og praksisen rundt stemme, tekst og språk gjør at skolens kompetanse på dette er høy og verdt å bevare. Han mener at metoden for språkovergang er en nyttig og godt utviklet metode:

Eldbjørg [Lognvik] har gitt ut bok om språkovergang, så det har blitt produsert veldig mye praksis rundt arbeidet med stemme, tekst og språk. Så den kompetansen ligger der, og det er en viktig kompetanse å ta vare på. (...) Det er en veldig fin metode for å kunne lære å jobbe med språk generelt, man kan bruke samme metode for å lære svensk, dansk eller andre språk. Fordi du kan jobbe med foner, med lydene, og hvordan du imiterer et annet språk og lærer deg det.

Vektleggingen av denne kompetansen er også synlig i gjeldende studieplan ved skolen fra 2013. For å sikre anonymitet, er kildehenvisningen til studieplanen ikke nevnt her. I den treårige bachelorutdanningen skal studentene innom metoden for språk- og dialektomlegging i to ulike emner: *Språk, tale- og stemmedannelse 1* (8 studiepoeng) og *Språk, tale- og stemmedannelse 2, dynamikk og integrering* (8 studiepoeng). I emnet *Språk, tale- og stemmedannelse 1* får studentene blant annet opplæring i skolens metode for språk- og dialektomlegging. Dette emnet gjennomføres i bachelorens første år og går over to semestre. Faget dreier seg om alt fra diksjon og akustikk til språk og stemmedannelse. Under læringsutbytte for emnet står det at etter endt emne skal studenten (blant annet): ”kunne lytteteknikk, lyddiskriminering og lyd- og språkimitering (de 3 første trinnene i metoden for språk- og dialektomlegging)”, og de skal: ”ha grunnleggende kunnskap om språklydlære”.

Metoden for språk- og dialektomlegging som legges til grunn i læringsmålene, er basert på den samme metoden som ble lansert på 1960-/1970-tallet. Metoden er ikke bare bevart i den praktiske undervisningen, men er den uttalte kjernen i arbeidet med språkovergang. Det står også at: ”Sentralt i undervisningen er kartleggingen av hver enkelt students stemmemateriale, dialekt og uttale”. Emnet vurderes med karakteren bestått/ikke-bestått.

Emnet *Språk, tale- og stemmedannelse 2, dynamikk og integrering* foregår i det andre året av bachelorstudiet, og bygger på det studentene lærte i *Språk, tale- og stemmedannelse 1*. I dette emnet skal studentene fullføre metoden for språk-/dialektomlegging, i tillegg til å møte nynorsk som scenespråk. I studieplanen står det at etter endt emne skal studenten blant annet: ”kunne hele metoden for språk/dialektomlegging, der akseptering og integrering er metodens to siste trinn”, de skal: ”kunne anvende og beherske dynamiske variasjoner i tråd med de ulike kunstneriske uttrykk de møter i skuespillerfaget”, ”kunne bruke språkending i skuespillerarbeidet” og ”kunne bruke nynorsk som scenespråk”. Vurderingen er bestått/ikke-bestått.

### 5.1.3 Metoden for språkovergang

Ved institusjonen eksisterer det et relativt kortfattet dokument med tittelen *Fremgangsmåte for språkovergang*. Dokumentet er en sammenfatning av metoden slik den er beskrevet i Eldbjørg Lognviks bok *Publikum på alle kantar* (2015, s. 171-194). Dokumentet er til hjelp for studentene og kan benyttes både underveis i utdannelsen og i senere yrkesliv. Grunnen til at jeg har valgt å ta for meg dette sammendraget, i stedet for Lognviks bok, er at timelærer ga uttrykk for at dokumentet ofte blir brukt som ”oppskrift” av studentene, og at Lognviks bok fungerer som bakgrunn for metoden. Her valgte jeg å følge det praktiske bruksområdet, og en sammenfatning er dermed tilstrekkelig for å beskrive metoden. Videre sitater er dermed hentet fra det nevnte interne dokumentet.

Det fremkommer av dokumentet at studenten/skuespilleren trolig oppnår større frihet på scenen om hun klarer å mestre dialekten på en slik måte at den kan brukes i spontantale, og at hun kjenner at dialekten er forankret i kropp og stemme. Det kan virke som at dette er målet med metoden. Det blir også poengtert at: ”Trolig vil det gå lettere og lettere for hver gang vi benytter metoden på en ny dialekt, så lenge vi ikke slurver oss gjennom de innledende fasene”. Metoden for språkovergang er delt i fem faser: lytting, utskilling, imitasjon,

akseptering og scenisk integrering. De tre første fasene går over to semestre i det første året av bachelorstudiet. Timelærer Elise forklarer at språkundervisningen foregår i full gruppe (hele klassen) det første året, mens stemmeundervisningen skjer individuelt, i minigrupper eller i full gruppe.

Aksepteringsfasen og den sceniske integreringen foregår i første semester av andre studieår. Da tar en annen stemmepedagog over den individuelle undervisningen, og Elise har stemme- og språkundervisning kun i grupper. Ut ifra mine observasjoner ved skolen jobber studentene to og to sammen med en såkalt ”scene study” på de talemålene de har valgt. Metoden for språkovergang blir altså tillagt mye vekt, og det blir satt av god tid til å gjennomføre språkovergangen. Videre følger en kort oppsummering av hvordan metoden skal brukes, slik det fremkommer av det interne dokumentet som benyttes i språkundervisningen.

I fase én, lyttefasen, skal studentene velge en språkmodell blant sine medstudenter. Språkmodellen, medstudenten, fungerer som en normbærer for sitt eget talemål, og det er dette talemålet studenten skal lære seg. Studentene er nødt til å velge en dialekt som er ulik deres egen. Etter at studentene har valgt seg en språkmodell i klassen, skal det tas et opptak av at språkmodellen snakker i ca. 15 minutter (spontantale), helst om egen hjemlass. I dokumentet med sammendrag av metoden for språkovergangen står det:

Det kan være lurt å be språkmodellen om å snakke om plassen han/ hun kommer fra for å øke sin egen forståelse/tilknytning til plassen. (Hvordan det er å bo der, hvordan det var å vokse opp der, eventuelle særtrekk ved byen e.l.)

Studentene velger seg også en arbeidstekst de ønsker å jobbe med på den nye dialekten. Språkmodellen må da også spille inn denne teksten i et rolig tempo. Studentene blir deretter oppfordret til å lytte til teksten flere ganger: ”Målet er å la underbevisstheten ta inn prosodien, artikulasjonsmønsteret, vokaldannelsen, ord og uttrykk uten å yte masse tilbake”. I denne fasen handler det kun om å lytte, og en skal ikke starte med å imitere ennå.

I fase to, utskillingen, skal studentene først begynne å jobbe fonetisk med opptaket av spontantalen. I dokumentet står det: ”Du bryter ned språket i minste enhet og fokuserer på hvordan de enkelte språklydene er plassert i munnen”. Studentene skal altså bli bevisst på lydene i talemålet de skal lære seg, blant annet hvor vokalene er plassert i munnen, hvordan konsonantene brukes og sammentrekninger av ord (f.eks. fåløbi – foreløpig). Studentene blir

også oppfordret til å notere replikkene fonetisk, og markere trykk og melodilinjer (prosodien) i replikkene.

Om fase tre, imitasjon, blir det skrevet:

Du er ikke klar for denne fasen før du har jobbet grundig med de to foregående. Jo mer kunnskap du har om hva språkmodellen din gjør dess bedre forutsetning har du for å kunne imitere korrekt. Ofte skyldes en karikert og uspesifikk dialektovergang at man har gått rett på imiteringen uten å gi seg god tid til å vite hva man skal ta etter.

En skal i denne fasen lytte mer til spontantalen og arbeidsteksten, men også starte utskillingsarbeidet på arbeidsteksten, altså starte forfra på den. Det blir også beskrevet noen forslag til imiteringsøvelser, for eksempel å høre på opptaket med innlagte pauser for å repetere/imitere språkmodellen umiddelbart. Studentens oppmerksomhet skal rettes spesifikt mot enkeltlyder, sammentrekninger, trykk og språkmelodi.

Fase fire, aksepteringen, utfordrer studenten til å forsøke å uttrykke seg på det nye talemålet. Det ”handler om en gradvis opplevelse av at dialekten kan bli en naturlig del av en selv”. Det poengteres i dokumentet at denne fasen kan oppleves som vanskelig både sosialt og identitetsmessig. Det anbefales å snakke dialekten én dag i uken, for deretter å prøve en hel uke med den nye dialekten. Som avslutning på undervisningen i språkovergang skal studentene snakke den nye dialekten en hel uke, både på skolen og privat. Blant studentene er dette bedre kjent som ”helvetesuken”, noe som antyder hvor krevende dette kan oppleves for studentene.

I fase fem skal dialekten integreres i scenisk arbeid. Studentene jobber da med scener hvor målet er at dialekten skal forankres i kropp og stemme, og at det nonverbale og det verbale uttrykket smeltes sammen. Det hele avsluttes med en åpen visning av scenene de har arbeidet med på det nye talemålet.

#### 5.1.4 Den praktiske undervisningen i språkovergang

Student 1: ”I dag er jeg litt sånn kokt. Språkmessig”.

Student 2: ”Ja, det er vanskelig å holde på det når man er sliten”.

Observasjon, 13.12.17



Observasjonen er gjort under den siste uken med språkovergang, *språkworkshopen* der studentene snakker den nye dialekten hele tiden. Som nevnt tidligere er scenisk integrering siste fase i språkarbeidet. I språkworkshop-uken jobber studentene to og to med scenen de har valgt seg. I løpet av uken veksler de mellom å jobbe med to timelærere som fokuserer på henholdsvis språk og stemme, og regi. Elise instruerer i førstnevnte og mener at hun forsøker å tilføre en leken måte å jobbe med språket på, og at det ikke alltid handler om å være streng på riktig prosodi og lyder. I følgende sitat forteller Elise om en situasjon der en student, som har gjort språkovergang til standard østnorsk, sliter med å ta seg selv på alvor i det nye talemålet, og hvordan de forsøker å jobbe gjennom dette:

I scenen vi jobbet med i stad som studentene gjorde på østlandsk, som jo er mitt eget, så hører jeg jo at det ikke er 100 % på plass ennå. Men jeg hører også at de klarer å jobbe forbi det, at det allikevel oppleves som at de er i situasjonen (...). Det var som hun ene sa da. Vi gjorde jo ulike øvelser, også var det noe gjennom de øvelsene som gjorde at den scenen plutselig fikk litt flere lag. For hun har ikke klart å ta seg selv på alvor i den dialekten. Og da har også den rollen som hun har gått for blitt litt sånn. Bare ser for seg litt sånn der stereotyp bærumsjente som liksom problematiserer noe som bare er litt sånn overfladisk og sånn. Også plutselig, gjennom noen øvelser, så kjente hun at hun begynte å ta de tingene, som bare kan virke som helt overfladiske også i teksten, de fikk flere lag da. At hun klarte å ta den personen på alvor på en måte.

Situasjonen ovenfor viser at markerthet i talemål er en subjektiv vurdering, og at standardtalemålet i likhet med dialekter kan gi spesifikke assosiasjoner. I dette tilfellet spilte studenten på standard østnorsk, noe som for henne var indeksikalt knyttet til noen negative karaktertrekk. Elise forklarer at hun ønsker at studentene skal oppnå en følelse av eierskap til det nye talemålet; at det får lov til å ta bolig i en, og at det ikke blir noe karikert eller stereotypisk, men at man fyller det med liv. Hun vil at studentene skal kjenne at: ”Det her er et menneske av kjøtt og blod, det er ikke bare utapå. Jeg faktisk tar denne dialekten på alvor”. Elise forklarer videre at språkarbeidet de gjør ved skolen skal være grundig og gjennomarbeidet:

Det er ikke en sånn cirka Sunnmøre-ish-aktig. Det er liksom ”OK, jeg jobber med sånn som de snakker på Herøy”. Altså det er helt spesifikt, så det er ikke omtrentlig. Hvis man virkelig har lagt ned et solid stykke arbeid, så er målet at man skal kunne gå under radaren da. Men klart det er kjempekrevene.

Å kunne fly under radaren vitner om et mål om autentisitet; at det skal oppleves som ekte for alle parter. Både en autentisitetsfølelse innenfra, at skuespilleren selv tror på det, og

autentisitetfølelse utenfra, at publikum tror på det. Autentisitet i seg selv er gjerne assosiert med det som oppleves tradisjonelt, opprinnelig og statisk. Når en kjent skuespiller som Ane Dahl Torp legger om til trøndersk, utfordrer det publikums doxa, deres inndeling av verden, hvor det er åpenbart for det fleste at Torp egentlig snakker bærumsdialekt. Ut ifra denne definisjonen er det med en gang utvilsomt at opptredenen ikke er autentisk. Det er ikke timelærer Elise alene som avgjør hvorvidt målet om å kunne fly under radaren er nådd: ”Jeg er ikke en dialektkameleon som kan knipse og kan alle nyanser inn og ut i hele Norges land. Jeg er eksperten på metoden, og språkeksperisen besitter studentene selv”, sier hun. Det viktigste i språkarbeidet, ifølge Elise, er å øke studentenes bevissthet rundt deres egen dialekt, og å gi dem et metaspråk for å vurdere og beskrive individuelt talemål. Da er det nyttig å først identifisere sitt eget talemål. Blant annet har de en øvelse hvor studentene gjør opptak av seg selv i en samtale med noen med felles dialektbakgrunn, for eksempel en forelder eller et søsken. Ifølge Elise er dette for å skape en refleksjon hos studentene rundt endringer i språket deres. Det kan for eksempel være å ta stilling til hvordan det å flytte til en ny by kan påvirke talemålet, eller å tenke over hvordan man ville snakket i søvne eller når man er forbannet. Det er meningen å finne frem til det Elise kaller for ”språkets nullpunkt”, som er ens private, individuelle talemål, den måten man snakker på når man ikke gjør noen tilpasninger eller språklige arrestasjoner. Dette kan være problematisk å identifisere, ifølge Elise, men slike øvelser og refleksjoner er viktige for å kunne identifisere og bli bevisst sine egne mønstre og vaner når det gjelder språkbruk. Elise poengterer at det å være frigjort nok fra sine kroppslige og språklige vaner, gjør at skuespillerarbeidet ikke lenger styres av individet, men er mer åpent og fleksibelt.

I rollen som språkmodell skal studenten fungere som ambassadør for egen dialekt. Ifølge Elise er kjernen i arbeidet med språkovergang å ”bli kjent med egen bevissthet rundt eget talemål”, og også å kunne forklare medstudenter hva man egentlig gjør i sitt talemål. Førsteklassen fikk i oppgave å velge seg politiske taler som da blir oversatt av språkmodellen deres til den nye dialekten. I tillegg skal studentene lære seg talen på sitt eget opprinnelige talemål. Deretter skal man pendle mellom de to utgavene av talen, kjenne på forskjellene mellom dem og hvilke assosiasjoner og konnotasjoner de ulike ordene og uttrykkene gir. Ifølge Elise er denne øvelsen nyttig for å kjenne at en ”fyller begge med det samme”, at en tar seg selv på alvor, ser om uttrykket endrer seg, og at man etter hvert ”lander” i det nye talemålet. Mange av disse øvelsene handler også om å frigjøre seg fra det ”karikerte” og de fordommene som eksisterer rundt ulike norske dialekter. Elise forteller at hun bruker å starte

første semester med å vise studentene klipp og utdrag fra NRK-serien *Dialektriket* (2013). Hun mener at dette fungerer som en inngang til å snakke om dialekter og for å vekke tanker rundt temaet. Elise understreker at metodene hennes ikke er hugget i stein: ”Jeg har ikke jobbet så lenge, så jeg prøver hele tiden å videreutvikle, fornye og utvikle faget videre på de erfaringene jeg gjør meg underveis”. I min observasjon av undervisningen la jeg merke til at Elise bruker flere forskjellige innfallsvinkler og øvelser for å hjelpe studentene i arbeidet. Noen ganger var det også på grensen til eksperimentering og utprøving, gjerne for å løsne opp stivhet i kropp og stemme hos studentene. Det var liten tvil om at samtlige studenter opplever språkworkshopen og språkovergangen som utfordrende. Fra observasjon 12.12.17:

Elise setter på musikk mens studentene ligger på gulvet. Sier de må forholde seg til musikken som en tredje motspiller. Kjenne på impulsene. Øvelsen kjøres. Samtale etterpå:

Student 3: ”Det er deilig å gjøre dette. Å tvinge seg selv til å ikke tenke”.

Student 4: ”Det var veldig vanskelig å åpne meg for inntrykk, og jeg tror det bunner i at. Det å snakke på en annen dialekt. Det er vanskelig å eie ordene. Å faktisk la seg påvirke av det en sier, og også la seg påvirke av. Jeg følte litt under øvelsen. Jeg kjempa for å være fri. Jeg kanskje prøvde litt for hardt.

Student 3: ”Også det å skal tro på seg selv når man sier noe. Tror jeg egentlig på det jeg sier selv også? Hadde det betydning noe hvis jeg sa det på egen dialekt?”

Mange av øvelsene Elise brukte på studentene dreide seg om kroppslige distraksjoner. Det kunne være for eksempel være å hoppe og danse mens man sa replikkene, ha musikk i bakgrunnen, imitere hverandres bevegelser eller synge replikkene sine. I denne avsluttende fasen av språkarbeidet, språkworkshopen, virket det som at instruktørene var mer opptatt av å få det sceniske på plass enn det rent språklige. Det var viktigere å få studentene til å føle seg trygge i den nye dialekten og integrere språket i rolletolkningen og samspillet.

Elise: ”Jeg tror det er til hjelp å vie så mye fokus som mulig på partner”.

”Sende replikken over til motspilleren. Hva er det egentlig vi sier? Din indre kjerne av intensjon som betyr noe, at du ser henne”.

”Vekk med arrestasjoner og selvfokus og bare tenke på hvordan man vil påvirke partner”.

”Kjenn hvordan dere berøres av ordene, at ord er makt”.

Observasjon 12.12.17

I språkworkshop-ukene er det likevel dialektomleggingen i seg selv studentene er mest opptatte av. Spesielt siden de snakker den nye dialekten på privaten, i tillegg til i undervisningen.

Student 3: ”Selve uka med dialekt. Jeg synes det er vanskelig”.

Student 4: ”Nå skal vi liksom bruke de verktøyene vi har lært”.

Elise: ”Det er litt viktig å være fornøyd der man er nå i dialektarbeidet. Det må få lov til å fylles der hvor det er nå da, og stole på det på en måte. Og at det er bra, det er kjempebra”.

Student 3: ”Det er jo bare en sperre som en ikke klarer å slå av”.

Elise: ”Det er det som er med dialektomlegging. Man må akseptere det. Hvordan kan jeg klare å jobbe gjennom den barrieren? Hvilken dialog kan jeg ha med meg selv for å støtte meg selv når jeg kjenner en språksperre?”

Observasjon 12.12.17

På spørsmål om hvilken dialekt som er den mest populære, og upopulære, for studentene å velge, forklarer Elise at det ikke er et fritt valg. Som vi var inne på tidligere er studentene avhengig av at dialekten eksisterer i klassen, siden de skal velge en medstudent som språkmodell. Utover dette opplever Elise at stavangerdialekten har høy status blant studenter, og spekulerer i om det kan henge sammen med at suksessrike skuespillere som Kristoffer Joner og Pia Tjelta er ambassadører for dette talemålet. At skuespillere som Joner og Tjelta står for representasjon av en språklig varietet, kan i sin tur bidra til å øke statusen til denne varietet (Robichaud & De Schutter, 2012, s. 131). Språklige valg i film, TV og på teater kan påvirke målgruppen på flere måter. For eksempel kan valget av én lokalt begrenset varietet, som for eksempel den tradisjonelle setesdaldialekten, potensielt begrense målgruppen til bare å favne om dem som har kjennskap til denne spesifikke varietet. Da reduserer man budskapet og tekstens mobilitet kraftig. Likevel vil det å bruke dialekter kunne ha noen autentisitet-markører, som for eksempel er en viktig del av historiske drama og historiske spel. Tilbake til undervisningen i språkovergang. Elise forteller at det er nordnorske dialekter som velges sjeldnest av studentene:

Jeg har ikke jobbet så lenge, så jeg føler ikke at jeg har hatt sånn ordentlig mange klasser å kunne se tendensene så godt. For eksempel den ene klassen der det var en fra Harstad og en fra Tromsø, ingen valgte Harstad- eller tromsødialekt. En fra Stavanger, to valgte stavangerdialekt. Resten måtte gå over til østnorsk. Det var bare østnorsk og Stavanger. Nei, trønder! Det var en som valgte trønderdialekt.

La oss stoppe opp litt ved dette sitatet. Her er det nemlig viktig informasjon vi ikke har blitt eksponert for tidligere. Elise sier at: ”Resten måtte gå over til østnorsk”. Det vi har fått høre hittil, er at studentene får velge fritt mellom dialekter, så lenge de eksisterer i klassen. Nå sies det at flere studenter *måtte* ha språkovergang til østnorsk. Hvordan kan det ha seg?

## 5.2 Analyse del 2: Språkovergangens konsekvenser

### 5.2.1 En prestisjevarietet som styrer språkovergang?

De tre studentene Ingvild, Marianne og Kristina er delte i sine opplevelser av språkovergangen på skolen. Av disse tre studentene gjorde to av dem, Marianne og Kristina, språkovergang til standard østnorsk, mens Ingvild, med sin østnorske dialektbakgrunn, la om til en vestnorsk dialekt. De tre studentene gir uttrykk for at språkovergangen er gøy og eksotisk å jobbe med, men at det samtidig kan føles tungt og skummelt. Alle tre mener at arbeidet med språkovergang er nyttig trening, og at det gir dem et verdifullt verktøy til bruk i videre yrkesliv. I starten av undervisningen i språkovergang følte Kristina at det eksisterte en forventning om at hun, som har vestlandsdialekt, burde velge å lære seg standard østnorsk i språkundervisningen: ”Fordi det på en måte er der det er mest muligheter”. Etter å ha startet arbeidet med språkovergang, innså hun imidlertid at målet med undervisningen var å lære seg verktøyet og metoden for dialektomlegging, og ikke nødvendigvis kun én ny dialekt. I ettertid kunne hun derfor gjerne ha tenkt seg å ha valgt å jobbe med en annen dialekt enn østnorsk i denne perioden.

Men samtidig så føler jeg at, jeg kan ikke helt si ifra hvem, men samtidig så føler jeg at det blir kanskje lagt litt vekt på at. Fordi vi blir for eksempel oppfordret til å lære østlandsk, vi får beskjed av læreren å lære østlandsk.

Kristina peker på at det eksisterer krefter som driver studenter med ikke-østnorsk dialektbakgrunn til å velge å jobbe med standard østnorsk. Tilbake i 1998 hevdet Pedersen (1998, s. 2) at det lenge hadde vært høyere krav til språkovergangen til studenter fra utenfor Oslo-området: ”Dette har sin bakgrunn i at det forventes, nærmest kreves av landets teatermiljø at skuespillerne skal kunne spille på øst-norsk/Oslo vest dialekt”. Motsatt er det ikke de samme forventningene til at skuespillere fra det østnorske språkområdet skal kunne mestre en nordnorsk dialekt, for eksempel. Selv om arbeidet med språkovergang tas på alvor av alle involverte, har noe av det Pedersen pekte på fremdeles resonans i dag. Timelærer Elise:

Før så lærte jo ikke de som snakket østnorsk. De hadde jo ikke språkovergang før. Mens nå har jo alle det på lik linje. Eller ikke helt lik linje, siden de som ikke snakker østnorsk må lære østnorsk. Så det henger igjen.

De som ikke har østnorsk talemål, må altså ha språkovergang til standard østnorsk. I intervjuet fremstiller Elise denne overgangen til østnorsk som nærmest et krav, mens fagansvarlig Alexander påpeker at: ”Det står ingen steder at de må det, skriftlig. Så det er kanskje en avgjørelse som deres lærer har gjort. Jeg tenker at å kunne beherske østnorsk er selvfølgelig strategisk lurt da”. På skolen eksisterer det med andre ord en ”uskreven” regel om at studenter med dialektbakgrunn fra andre steder enn det østnorske området er nødt til å gjøre språkovergang til standard østnorsk. Behersker studenten en form for østnorsk dialekt, skal studenten gjøre språkovergang til en dialekt fra en annen landsdel. Eventuelt normeringsarbeid i henhold til tekst, tale og dialekt vil da skje i andre sammenhenger, jamfør for eksempel *Skuespillerens arbeid med tekst* (Holter, Gunnes, Strømdahl, Stene & Lid, 2017) og *Publikum på alle kantar* (Lognvik, 2015). Det er ikke klart definert hvor dialektgrensene går med tanke på østnorske studenter, og hvem som skal ha språkovergang til andre dialekter enn standard østnorsk. Elise forteller at det uansett ikke er noe poeng for studenter å gjøre språkovergang til standard østnorsk over tre semestre om de kommer fra for eksempel Fredrikstad eller Raufoss, nettopp fordi overgangen ikke er stor nok. Dette indikerer en forventning om at studentene selv kan standardisere talemålet sitt hvis det kreves av dem i fremtiden. Den språklige bevisstheten de oppnår i arbeidet med språkovergang, vil hjelpe dem med dette arbeidet, mener Elise. De kan redusere markerthet i talemålet, normere, eller bevege seg mot den mer ”nøytrale” koden, standard østnorsk, når det er behov for det. Studentene med et annet østnorsk talemål, som for eksempel Toten-dialekt, har mulighet for å lære språkovergang til standard østnorsk på egen hånd. Poenget er å mestre metoden for språkovergang, og dermed også ha evnen til å overføre den til alt språkarbeid, også standardisering.

Ifølge Elise har det vært tradisjon for å velge den språkmodellen i klassen med mest konservativ østnorsk talemålsvarietet. Da er det denne studentens østnorske talemål som skal læres av alle fra Nord-, Vest- og Midt-Norge. Ut ifra denne informasjonen er det rimelig å anta at samtlige nyutdannede som går ut av skolen, behersker standard østnorsk i en eller annen grad. Dette tyder på at standard østnorsk fortsatt har en viktig posisjon og høy status innenfor skolen, og dermed kanskje som scenespråk generelt, selv om denne statusen ikke er gjort eksplisitt verken i styringsdokumenter eller av lærere. Fagansvarlig Alexander mener for eksempel at: ”Hvis jeg var fra Molde, hadde jeg lært meg østnorsk før jeg lærte meg for eksempel trøndersk”. Elise sier også at mange studenter er opptatte av å lære østnorsk, men at hun mener tiden kanskje er moden for at alle skal kunne velge fritt i språkovergangen på

skolen: ”Målet er jo bare at de skal kunne den prosessen. Det egentlig grundige arbeidet med å komme dit for å kunne ta de språklige utfordringene de eventuelt måtte få senere”. Student Marianne mener at det er et naturlig valg for en skuespillerstudent å lære standard østnorsk:

Jeg tenkte det var kjempenødvendig å lære meg østlandsk. I alle fall når jeg har vært på mange, eller tidligere da, auditions og sånn, så er det ekstremt ofte at en får en sånn: ”Kan du ta det på østlandsk?” (...) Det er hver eneste gang jeg har vært på auditions så må jeg prøve å ta den på østlandsk. Og så har jo ikke det gått da, men. (...) Jeg synes det er vanskelig. Det er hver gang. Jeg har tenkt at det ikke var noen tvil om at jeg skulle velge østlandsk hvis det var noe jeg skulle lære meg da.

Ingvild, som selv har østnorsk dialektbakgrunn og er fra Oslo, tror hensikten med språkundervisningen er å øve seg opp til å bli en fleksibel skuespiller. Hun tror at skolen oppfordrer studenter med annen dialektbakgrunn til å velge det østnorske talemålet for å forberede dem på realitetene ute i bransjen. Likevel mener hun at det også er skolens ansvar å forsøke å bryte med dette, ved for eksempel å la de med dialektbakgrunn fra utenfor østnorsk-området velge fritt blant alle dialekter. Kristina forteller at: ”Vi fikk jo lov til det, men vi ble oppfordra til å lære østnorsk. Og da gjør du jo det”. Kristinas utsagn viser at holdning kan styre handling både for enkeltindivider og for hele institusjoner. For selv om det, som Alexander var inne på tidligere, ikke er et skriftlig krav om at de med ikke-østnorsk dialekt skal velge østnorsk, tyder disse vitnemålene på at den tause kunnskapen og holdningen på huset legger føringer for studentene når det gjelder valg av dialekt til språkovertgang. Alexander påpekte også, som vi husker, at det i så fall var opp til lærerne å oppfordre til dette.

Marianne: Jeg føler at det er veldig (...) At det er mye mer åpent eller velkomment med dialekt og at det er veldig positiv ting på teater, føler jeg da, mens i film føler jeg ikke det.

Kristina: Helt enig.

Marianne: Der er det sånn at jeg skulle ønske at jeg kunne østlandsk hundre prosent.

Trude: For det ville vært en fordel?

Marianne: Ja, absolutt.

Det kan virke som at skolen tilpasser studentenes språkkunnskaper etter det bransjen krever av dem. Peter, som er ekstern timelærer, kritiserer dette med at studenter fra Nord-, Vest- og Midt-Norge må lære seg standard østnorsk i språkovertgangsundervisningen:

Denne språkovertgangen er ennå en rest etter den tiden når alle skulle lære seg å bli Oslo vestborgere, og kunne spille på Nationaltheatret, altså tilpasse seg dette Oslo-markedet som skuespillere. Alle som kommer fra Vestlandet og Nord-Norge, skal snakke østlandsk. Det er de studentene som kommer fra Oslo-cirkumferensen som har språkovertgang. Bare i det faktumet der så ser du hele ideologien stikke hodet fram. Eller hoven fram. Hvis de var ærlige så sa de at ennå så finnes det i norsk film og teater en konservatisme som krever at studentene

skal kunne snakke sørøstlandsk. Det er grunnen. Så enkelt er svaret. Det er ikke noe stort behov for norske skuespillere å kunne snakke senjadialekt eller ryfylkemål.

Elise er enig med Peter i at det er større etterspørsel i bransjen etter skuespillere som mestrer standard østnorsk enn andre norske talemål. Dette er også hennes begrunnelse for at: ”Alle som kommer fra utenfor Østlandet, eller som da ikke snakker normert da eller standardisert østnorsk, de skal lære det”. Peter:

Det å lære seg å skifte dialekt, eller det å lære seg å herme andre dialekter, tror jeg er viktig. Det å avlære sin egen dialekt er jeg veldig usikker på. Jeg er veldig usikker på hva som er den ideologiske begrunnelsen for det. Der synes jeg det smaker og lukter av den gamle ideologien om at du skal skifte språklig identitet. Jeg har ikke noe tro på å skifte språklig identitet, jeg har tro på at du lærer deg metoder for å skifte språk hvis du har behov for å være en trønder, en nordlending eller en bergenser en gang på et oppdrag.

Samtlige informanter har inntrykk av at de norske teatrene er mer åpne og tolerante for språkmangfold nå enn før, men at det standard østnorske talemålet fremdeles troner på toppen i prestisjehierarkiet av scenespråk. Peter kritiserer hvordan skolen forholder seg til dette prestisjehierarkiet, og påpeker at det å være tilpasningsdyktig også kan bety å være føyelig. ”Jeg vil heller si at en bør lære seg å være motstandsdyktig enn tilpasningsdyktig som kunstner i det hele tatt”, sier han og sikter da til at standard østnorsk har en så stor posisjon i skolens språkundervisning. Studentene, i likhet med Peter, trekker frem at det kan være avgjørende i yrkeslivet å kunne beherske overgangen til det østnorske talemålet, som vi så i det nevnte eksempelet om filmen om Askeladden. På scenen kan man bruke dialekter og talemål for å signalisere geografisk tilhørighet og identitet. Det kan samtidig styre publikums oppfatning om et ruralt eller et urbant uttrykk. I Askeladden-filmen ble det altså vurdert som mest hensiktsmessig å benytte seg av det lingvistiske markedets mest anerkjente eller prestisjefylte varietet.

#### *5.2.1.1 Standardmål?*

I diskusjonen om hvorvidt det finnes et standardisert talemål, mener timelærer Peter at skolen har vist at talemålet knyttet til det ”moderate bokmålet” har høy prestisje som scenespråk. Dette har skolen vist gjennom måten de har praktisert undervisningen i språk på, argumenterer Peter. Det kan derfor være snakk om at det eksisterer en forestilling om et standardmål i Norge, her i form av det norske scenespråket i både film og på teater. Denne varietetten har dominert lenge innenfor teaterbransjen, gjerne i sammenheng med kravet om at scenespråk skal være ”riksgyldig” og korrekt. Peter:



Tidligere var dette kravet om rommet og tidens enhet. Satte veldig klare føringer for hvordan en så på scenespråk, og derfor så var dette kravet om en slags. Det å holde seg til et riksgyldig språk som en kalte det, og som jo er en gammel sånn nasjonalstatslevning. Om at nasjonen har et riksgyldig talespråk som står i et slags en-til-en-forhold til riksgyldige skriftvarianter. Og også at scenespråket skal på en måte kunne oppvise en eller annen form for *korrekt* språk, som jeg mener er en belastning for scenespråket.

Her er det viktig å skille mellom normert tale, altså tale som forholder seg til en skriftlig norm på nynorsk eller bokmål, og det talemålet jeg har valgt å kalle standard østnorsk, som vi finner på toppen av prestisjehierarkiet. Scenespråket er som kjent gjerne basert på en skrevet dramatisk tekst, og derfor krever det også en form for plassering av norm i tale. Bokmål og nynorsk har også et asymmetrisk statusforhold som skriftspråk, hvor det er liten tvil om at bokmålet har vunnet mest terreng. Knytter vi bokmålets høye status til hovedstadens høyt vurderte ”dannede” talespråk, jamfør blant annet André Bjerkes *Dannet talesprog* (1966), blir det tydeligere for oss hvordan standard østnorsk har fått den prestisjen som scenespråk som det har i dag. Studentene uttrykker også at standard østnorsk har høy status innenfor institusjoner hvor skuespillere opererer. Kristina sier dette om skolens praksis rundt dialekter, normering og standardmålet:

Bare innenfor denne institusjonen her så opplever jo. Har jeg hvert fall opplevd veldig forskjellige holdninger til dialekter. De fleste er åpne for det, men bare sånn problematisk for eksempel med at en ikke. At det er noen ord da i en tekst. Hvis jeg jobber med et manus så står det ofte på bokmål, men jeg skal snakke min egen dialekt og legge inn egne ord. Også kan en få spørsmål om å ikke si det, fordi folk ikke skjønner det for eksempel. Det synes jeg er problematisk. Da blir jeg litt frarøvet min dialekt, i det arbeidet.

Selv om dette i høy grad dreier seg om normering, er det verdt å merke seg Kristinas problemer med at hun ofte må standardisere mot bokmålet, og da implisitt mot prestisjevarieteteten standard østnorsk. Både Marianne og Kristina gir uttrykk for at et slikt arbeid kan være krevende og at det noen ganger kan virke unødvendig. De to studentene erkjenner at poenget med dette arbeidet er å bli forstått og å kunne tale klart og tydelig. Likevel sier de at de kan oppleve det som urettferdige forventninger og ”dialektsensur” fra enkelte instruktører ved skolen. Peter forklarer:

Standard østnorsk burde være helt uaktuelt, synes jeg. En eller annen form for standardisering trenger nok teatret, men jeg tror at tiden for den mest moderate, eller den mest konservative, bokmålsstandardiseringen, eller. Dette er jo en stor diskusjon blant lingvister, om det finnes et standardspråk i det hele tatt.

Peter har rett i at det er diskutabelt om det eksisterer et standardspråk i Norge. Likevel er det verdt å merke seg at det ute i bransjen er standard østnorsk som uten tvil ligger øverst i prestisjehierarkiet og er mest ettertraktet, ifølge timelærerene Elise og Peter. ”Deler av synspunktene der ute er veldig åpne for dialektmangfold også er det nok en del som fremdeles fremelsker, eller synes eventuelt at østnorsken høres mest korrekt ut da”, hevder Elise. Student Kristina spekulerer i om denne fremelskingen av østnorsk er mer gjeldende på film enn på teater:

Jeg føler at teatret, jeg vet ikke det her, men har en følelse av at det er mye mer åpent for dialekter. Selvsagt med variasjon at du kanskje må kunne snakke for eksempel enda mer nynorsk, lære det. På Nationaltheatret har jeg fått inntrykk av at en kan snakke dialekten sin. Det spørs jo hvem man jobber med, eller hvilket prosjekt det er. Men jeg tror at i film er det vanskeligere å kunne ha med sin egen dialekt. En er ute etter veldig spesifikke ting da, og dialekter.

Studentenes generelle holdninger til bruk av individuelt talemål fremstår som åpne og aksepterende, og de gir uttrykk for at de ønsker å kunne benytte sitt eget språk i yrkesutøvelsen. De, som mange andre nordmenn, har tanker om sitt eget talemål og språk. I løpet av språkworkshop-ukene forteller studentene at de kjenner på ulike følelser knyttet til identitet etter å ha lagt om til annet talemål. Ingvild merker at hun får litt høyere status og blir lagt mer merke til når hun snakker den vestnorske dialekten blant Oslo-folk. Marianne og Kristina er enige i denne fremstillingen. Marianne: ”Jeg kan skjønne det, for jeg føler ikke mer status når jeg snakker østlandsk. Ikke slemt ment, men jeg føler meg kjedelig. Jeg er ikke noe interessant. Kjedelig og typisk, og at det blir litt sånn ikke noe eksotisk lenger”. Kristina påpeker at: ”Dialekt er jo identitet det også”, og hun forteller at kjæresten hennes reagerer negativt på at hun snakker standard østnorsk i språkworkshop-ukene. Selv om studentene er enige om at skuespillere skal få anledning til å benytte eget individuelt talemål, påpeker de likevel at dialekter kan ha indeksikaliteter som kan være førende for et kunstnerisk uttrykk.

Men jeg bare tenkte på det i forhold til at vi bor i Norge, og det at folk har det synet her på dialekter, at en er opphengt i dialekter. Det er noe en legger merke til. Så det er veldig vanskelig å bestemme at det ikke er viktig da. Fordi alle får et annet bilde av en person når de hører en dialekt, og et inntrykk av dem automatisk. (Kristina)

Det er en kjent sak at nordmenn flest er opptatt av hvordan folk snakker og hvor man kommer fra. Ens stedlige bakgrunn er en stor del av den norske identitetsfølelsen, og det knyttes i mange sammenhenger spesifikke forventninger til at man skal ha en språklig atferd som er i tråd med denne stedlige betingete identiteten (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 160-161). Den

sosiale identiteten kan være nært forbundet med hjemsted, som igjen signaliseres gjennom språket. Hos en skuespiller kan denne oppfatningen få et tosidig utslag, nettopp fordi det er forskjell på å være seg selv og å være i rolle. Indeksikaliteten i språket, og ovennevnte forestilling om identitet og hjemsplass, er med på å farge en rolletolkning, men samtidig oppfatningen av en selv som individ. Som vi har vært inne på, kan dialekt forbindes med mye positivt som troverdighet, autenticitet og originalitet. Samtidig er det mulig at studentene, som jo utdanner seg innenfor kunstfag, senere kan komme til å føle på et språklig press i møte med et elitemiljø tilknyttet kunst og kultur i hovedstaden. Mariannes erfaringer fra auditions, som nevnt ovenfor, er ett eksempel på denne problemstillingen.

### 5.2.2 Ulike syn på norsk scenespråk

For å kunne vurdere hvilke holdninger studentene går ut av skolen med, er det hensiktsmessig å spørre både timelærere og studenter om hva norsk scenespråk er for dem. Timelærer Elise mener at mangfold og representasjon er viktig. ”Jeg tror jeg vil si jeg er veldig liberal da når det gjelder det norske scenespråket. Scenen og teatret skal, for meg, speile livet”, sier Elise og understreker at Norge har et stort dialektmangfold hvor folk får snakke sine dialekter i det offentlige rom. ”Når *det* er det virkelige livet, så skal jo på en måte teatret for meg også speile det virkelige livet”, sier Elise. Peter har en mer pragmatisk tilnærming når han forteller om hva det norske scenespråket er for ham:

Det er nokså sammensatt. Jeg tror at. Det å både bruke sitt eget språk i en slags normert sammenheng, og det å kunne forandre språk, altså ta andre dialekter. Og det er selvfølgelig å kunne håndtere klassisk tekst innenfor en slags normert sammenheng. I alle fall. Scenespråk når vi da snakker tekstformidling.

Peter fokuserer på skuespillerens arbeid med språket i svaret sitt, mens Elise svarer ut ifra et mer ideologisk perspektiv. Studentenes svar preges av at de er ferske i skuespillermiljøet. Det er med en viss naivitet at to av dem svarer ”nynorsk” og ”bokmål, eller østlandsk”. Det er altså skriftspråksnormalene som stikker seg ut som scenespråk hos studentene. Alle tre innrømmer å ikke ha vært mye på teater i sitt liv, men Marianne forteller at hun har vært på noen forestillinger i det siste. Når det gjelder språket, har hun gjort seg noen tanker om dialekter på scenen: ”Der folk har ulike dialekter, jeg synes det er veldig, veldig deilig da å se på. Det blir en variasjon i folkene som står der, og det blir mer tydelige karakterer”. Marianne uttrykker at det er spennende med ulike talemål på scenen, og at hun liker at teatrene er mer

åpne for dette nå enn tidligere: ”Hvert fall før når jeg tenkte på teater, jeg har jo egentlig ikke sett veldig mye teater før jeg begynte her, jeg tenkte mer liksom. Teater var veldig sånn overdrevet østlandsk da, der alt er så flott”. Ingvild slenger seg på denne beskrivelsen av norsk scenespråk:

Det første jeg tenker på er, som du sier, litt forhøyet både nynorsk og bokmål. At den nynorske varianten også er litt sånn forfint. Klarer ikke helt å stå inne for det, men prøver litt. Og det samme med bokmål, at det blir veldig overtydelig og klart og fint. Det er jo i ferd med å endre seg, men det er det første som dukker opp når du sier scenespråk.

Ingen av studentene gir uttrykk for at de ønsker at scenespråket skal være ”overdrevent” eller ”forfint”, men at det heller skal myknes opp, slik at det er enklere for en skuespiller å ”stå inne for det”. Peter sier seg enig i mye av dette:

Teatrets oppgave er jo på mange måter å være i opposisjon til vedtatte sannheter og slike ting, og rent språklig så mener jeg at teaterspråket må være i opposisjon til vedtatte språklige konvensjoner. Slik at å pålegge. Eller det at teatret ser på seg selv som en plass der det blir snakket korrekt, er egentlig veldig uteatralt. Teatret bør kunne håndtere språklig kaos på en måte.

Når det gjelder scenespråket i filmmediet, er Peter enig med studentene i at det kan virke som et mindre fritt medium enn teatret. Filmens bilder av realistiske landskap og omgivelser kan kreve en annen type samling av språket. Interessant nok tror Peter likevel at den mer åpne og liberale tilnærmingen til scenespråket faktisk kan ha begynt i norsk film:

Men altså nå spiller jo von Sydow Hamsun så det kviner etter ikke sant, Bjørn Sundquist er Bjørn Sundquist samme faen hva han spiller for noe, samme med Hildegun Riise. Sånne ting har betydd mye for teatret. Å rive ned disse her konvensjonene om hvordan det skal være: miljøet og enheten i tid og rom og sånne ting.

Språkkompetansen har fått en annen type vektlegging; den er mer åpen og liberal enn den har vært, og omleggingen til østnorsk er ikke så dogmatisk lenger, ifølge Peter. Han påpeker samtidig at dette er sammensatte spørsmål, og at det er den konkrete analysen av teksten som bestemmer språket på teatret og på film. Likevel advarer Peter mot å bruke dialekt som stilistisk ressurs i et stykke som egentlig ikke krever det. Peters argumentasjon går da på at dialekter forbindes med en geografisk tilhørighet. De blir ikke bare et symbol for sted, men de fyller også stedet og scenen med et spesifikt sosialt og kulturelt innhold (Mæhlum, 2007, s. 57). Det er ikke alle dramatiske tekster som kan takle et dialektalt frislipp, og samtidig er det

ikke alle stykker som krever en geografisk stedlighet illustrert gjennom talemålet. Da er det ikke lenger snakk om individuelt talemål hos skuespillerne, men at alle skuespillerne i produksjonen legger om til en dialekt eller geolekt for overensstemmelse. Det må være opp til tolkningen av stykket, ifølge Peter.

Student Marianne kritiserer filmbransjens arbeid med språk, og særlig deres vektlegging av overensstemmelse i talemål, uten å vurdere saken nærmere:

Se for deg at du har skrevet en *så* bra film, også er det liksom dette man er redd for å bli tatt på? Man orker ikke kritikk som: ”Alle snakker ulik dialekt, er dette egentlig en familie?” Bare få vekk det. ”Alle snakker likt, da tar vi alle østlandsk”. At man ikke tør å ta den jobben og. Å prøve å få det til å funke.

Det antas at publikum opplever standard østnorsk som en overregional og geografisk umarkert kode. Det lønner seg for troverdigheten i historien at alle karakterene taler standard østnorsk. Dette kan også være fordi standard østnorsk oppleves å ha færre markerte varianter og at det dermed ikke assosieres med ett spesifikt geografisk sted eller tilhørighet. Dette synet på stedet som en slags ”beholder” for språk, er en vanlig antakelse i norsk sammenheng. Språkbrukere vurderes ut ifra sitt språklige område, og dette begrenser igjen språkbrukernes muligheter til å definere området selv (Auer, 2013, s. 5). Det skapes altså en symbolsk forbindelse mellom individet og stedet. Denne forbindelsen kan språkbrukeren strengt tatt styre som hun vil, for eksempel ved å legge om, standardisere eller normere. En standardisering mot standard østnorsk vil også være knyttet til det geografiske området for østnorsk, varieteteten er ikke fullstendig ”ustedlig”, selv om det kanskje er det nærmeste man kommer en slik kode. Dermed skal det kanskje mer til for en nordtrønder å standardisere mot standard østnorsk. For skuespillere vil disse språklige valgene alltid være mulige å ta. Dette gjelder alle som bruker språket for å nå ut med et budskap: skribenter, regissører, produsenter og skuespillere. Språket, eller den språklige varieteteten, som benyttes, vil kunne påvirke publikums opplevelse av teksten, produksjonen og budskapet.

### 5.2.3 Språkpolitikk og skolens språklige plattform

Alexander forsto raskt at det var uenigheter rundt skolens språkpolitikk da han ble ansatt som fagansvarlig i 2012. I dag har han derimot inntrykk av at skolens ansatte er mer samkjørte på

dette området. I mine undersøkelser har jeg ikke funnet noen eksplisitt, skriftlig formulert, språklig plattform for skolen. Alexander er uenig:

Jeg opplever at vi har en felles forståelse for hva språk skal være, så jeg er ikke enig i at vi ikke har en overordnet idé. Og det er det som har vært diskusjonen også (...). Å bevege seg bort fra den riksmål-problematikk og akseptere en verden hvor språket er mye mer fragmentert og relativt. Og hvor også både regissør og skuespiller ønsker å kunne forholde seg fritt til språk i hvert enkelt prosjekt. Sånn at hvert enkelt prosjekt er en egen språkverden, sånn at det ikke finnes en mal for hvordan man skal snakke på scenen. Så det mener jeg er en ganske spesifikk politisk visjon.

Han mener at en del av skolens visjon er å gi både regissører, lærere og skuespillere kunstnerisk frihet til å diskutere og arbeide med språket slik de vil:

Omvendt hadde vært skremmende, om vi hadde hatt en spesifikk visjon om at ”sånn skal man snakke på scenen”. Det synes jeg ikke hører til 2018 altså. (...) Men jeg vil ikke kalle det en manglende visjon, men faktisk en veldig tydelig visjon.

Timelærer Elise har litt andre oppfatninger enn Alexander når det gjelder skolens språklige plattform. På spørsmål om det er problematisk at skolen ikke har en overordnet språklig politikk eller filosofi, svarer timelærer Elise: ”Nei, jeg synes ikke det”. Hun sier seg likevel enig med Alexander i at det er viktig at skolen fokuserer på å utdanne autonome skuespillere som ikke bare ”brukes”, men som også er en egen kreativ kraft. Hun forklarer at de ved skolen er opptatt av å fremme kritisk tenkning hos studentene: ”Vi vil på en måte ikke ha en uniformert hærs-kare som går ut og tenker samme tanke. Det er liksom lov å stille spørsmål og tenke nytt, ha andre perspektiver på ting”. Alexander utdyper på denne måten: ”Det er studentene som må lage fremtidsteatret. Det er de som må fortelle oss hva teatret kommer til å være”. Med dette mener han at skolen ikke skal legge føringer for hvordan studentenes kunstneriske resultater skal være når de går ut av skolen. Dette er et perspektiv som har endret seg de siste ti årene, ifølge ham. Han argumenterer at det er viktig at nyutdannede har kjennskap til faglige problemstillinger, og at de kan være reflekterte, kritiske og spesifikke i samtaler om dette. Elise understreker at skolen er nødt til å forholde seg til bransjen og følge med de strømningene som eksisterer i resten av Teater-Norge. Om teaterverdenen utenfor endrer seg, er skolen også nødt til å slutte seg til et felt i bevegelse. Elise ønsker seg en dynamisk inngang til språkundervisningen, og gir uttrykk for at hun er bekymret for alt som blir statisk og rigid.

Studentene har på den andre siden inntrykk av at skolen ikke fremmer noen særlig tydelige språkpolitiske standpunkt. På spørsmål om det finnes en form for felles språkpolitikk, svarer Marianne: ”Nei, det har vi vel egentlig ikke”. Ingvild supplerer med å si at hun ikke føler det er noe særlig fokus på at studentene skal gå ut fra skolen med noen felles språklige holdninger. Like fullt påpeker hun at studentene, gjennom de fagene og pedagogiske tilnærmingene de eksponeres for, kan påvirkes implisitt. Marianne trekker frem nynorskfaget som eksempel på dette. Studentene merker at det også er delte meninger om språkovertgang innad i klassen:

Jeg vet liksom om folk i klassen som ikke synes at den språkovertgangen er noe viktig, fordi de argumenterer at de aldri får bruk for det. De kommer aldri til å snakke den dialekten uansett. Vi er jo ikke enige innad i klassen heller. (Kristina).

Slik jeg tolker Kristinas utsagn, gjelder dette i stor grad studentene som har språkovertgang fra østnorske talemål til en annen dialekt. Ut ifra hva Elise og kanskje særskilt Peter har sagt om kravene til nyutdannede ute i bransjen, kan det virke som at studentene fra Østlandet ikke tar helt feil når de antar at selve språkovertgangen ikke er avgjørende for å mestre arbeidslivet. Det er mulig at disse studentene ikke er innforstått med baktanken om å lære seg å bruke talemål og dialekter som en stilistisk ressurs; at språkovertgangen er en metode og et verktøy.

Ekstern timelærer Peter kritiserer skolens språkpolitikk for ikke å være tydelig nok. På spørsmål om han mener det er problematisk at skolen ikke har en overordnet språklig politikk, svarer han: ”Ja. Særlig i et land der språklig identitet er så viktig”. Han knytter videre den språklige identiteten til det rikholdige dialektlandskapet vi har i Norge, at dialekter brukes i det offentlige, og det faktum at vi har to norske skriftspråksnormaler som begge blir dyrket. Det er en unik situasjon som skolen også bør ta på alvor for å forberede studentene på de språklige kravene og holdningene som eksisterer der ute, spesielt når det gjelder posisjonen standard østnorsk har som prestisjevarietet. Peter mener skolen burde hatt som en linje at det skulle skapes holdninger til de språklige konvensjonene som finnes rundt teater og rundt scenespråk:

De burde føret dem med nok motforestillinger til denne virkeligheten som de kommer til å møte. (...) Teaterutdanningen har et dilemma: de kjenner til kravene der ute, og de kjenner til de konservative holdningene, men de er i ferd med å gi seg og de burde invitere inn til mye mer debatt rundt dette spørsmålet, og forberede studentene på å kunne stå imot og ikke bare gjøre seg lekke og tilpasningsdyktige. [Skolen] har vært altfor tilpasningsdyktige til sånne tilbakeleggende holdninger til språk, og de burde være i forkant. Om de ikke har en felles

praksis, så burde det finnes et slags holdningsskapende arbeid på skolen som i alle fall satte studentene i stand til å tenke kritisk rundt dette spørsmålet.

Elise tenker at det ikke er viktig at studentene går ut av skolen med noen felles språklige holdninger, men at det likevel skal skje en språklig bevisstgjøring. Under opptaksprøvene til skolen har Elise noen ganger opplevd at søkeren ”skurrer” språklig: ”Så skjønner jeg at søkeren snakker østnorsk, og tror at det er en fordel”. Noen studenter har altså med seg en forestilling om at standard østnorsk har høy kapital i teatermiljøets lingvistiske marked. Dermed bedriver de selvsensur for å tilpasse seg den fordelaktige prestisjevarieteteten.

Elise forteller at hun håper studentene er stolte av sin egen dialekt når de går ut av skolen. Språkovergangen er en del av dette, ifølge henne: ”Fordi vi bruker hele tiden ens egen dialekt som selve basen og kilden i arbeidet”. På spørsmål om studentene kan føle at de blir frarøvet språket sitt ved å gå på skolen, svarer Elise at det nok var mer gjeldende før de endret på faget, og at situasjonen er en annen i dag:

[Språkovergangen] er jo uansett ikke permanent nå, så den føles sikkert mye mindre inngripende, og føles mer som et verktøy inn i et skuespillerarbeid enn at: ”Du kan ikke snakke på den måten, for det kan vi faktisk ikke bruke på scenen”. (...) Så man henter hele tiden. Leter etter å finne den samme friheten som man har på sitt eget. Da er det så viktig at man *har* sitt eget, at ikke det blir liksom fucka med, rett og slett.

Peter poengterer at det åpenbart har skjedd noe i skolens språkpolitikk, blant annet fordi undervisning i nynorsk nå er fast på timeplanen. Tidligere var skuespillerne i større grad overlatt til seg selv når det gjaldt å tilegne seg språklig kompetanse om for eksempel nynorsk. I dagens undervisning ved skolen er det en annen type vektlegging og prioritering av de språklige delene ved skuespillerfag. Som nevnt tidligere er den gjengse oppfatning at teatrene har blitt mer tolerante overfor talemålsvariasjon. Standard østnorsk er ikke lenger det eneste akseptable scenespråket, selv om varieteteten fremdeles har høy status i noen miljøer og produksjoner. Peter mener at den språklige vendingen i Teater-Norge har skjedd over mange år, og at det er en endring som har kommet for å bli. Skolen har likevel hengt etter når det gjelder noen viktige språklige spørsmål, mener han:

Men det må få større konsekvenser for pedagogikken på [skolen]. Der er ikke denne her bevegelsen fullført, den er liksom. [Skolen] har hengt etter i denne utviklingen hele tiden. De har kommet etter og strittet imot. Det er ikke mer enn 10 år siden lederen på skuespillerutdanningen ennå bablet om riksgyldig norm og sånne ting. (...) [Det] er gamle synsmåter, det er gamle forestillinger om språk som har vært reproduisert og reproduisert på



[skolen]. Det er overmodent, men det finnes ennå ikke et gjennomarbeidet pedagogisk opplegg for å bryte med dette på [skolen]. Slik at, ja, da er det sånne timelærere som skyter fra hofta, sånn som meg. (...) Men ennå så sitter det såpass dypt i strukturene på [skolen] at det tar tid å forandre det. Og det må komme derfra, de må ikke være et etterslep.

Peter mener at skolen skal øve studentene opp til å kjenne sitt eget talespråk og å være trygg i det, for så å kunne vite hvordan de kan bruke språket inn mot et mer normert språk og forskjellige tekstgrunnlag:

Jeg tror det er helt avgjørende for en skuespiller å ha et slags avklart apparat på hvordan du skal håndtere de språklige situasjonene du kan komme opp i. Og da mener jeg at i dette tospråklige landet så handler det både om å kunne håndtere ulike standardiseringer av bokmålet, og ulike standardiseringer av. Og kjenne nynorsken i ulike stilnivå. Altså skal du håndtere tekst, så må du vite noe om språkutviklingen i dette landet, og du må vite noe om dialekter, og du må vite litt om språkovergang også, antakeligvis.

På spørsmålet: ”Så i stedet for dialektomlegging, mer om sin egen dialekt da?” svarer Peter: ”Mer om sin egen dialekt”. Peter mener at alle studenter ved en teaterskole bør få en slags språklig motstand, fordi vi lever i et land der språket har ulike typer prestisje:

Vi har dette sørøstnorske såkalte dannede talespråket, der det finnes ei linje fra 1840-tallet og fremover, og vi har et mindretallsspråk, og vi har dialektene. Hele denne språklige miksen, den tilsier at det å bearbeide språklige holdninger er viktig for et så teksttungt kunstfag som teaterutdanningen.

Peter etterspør altså en mer holdningsdannende skuespillerutdanning, hvor skolen er tydeligere på den språklige kompleksiteten i Norge, da blant annet om hvordan man håndterer språklig mangfold.

## 5.2.4 Språkovergang og språkworkshop – en omstridt undervisning

Språket og sjelen hører sammen. Når man fjerner seg for mye fra sin egen dialektbakgrunn, risikerer man å ende opp som 'død mann på boks', som vi sier på filmspråket.  
Bjørn Sundquist i Kværness (2014, s. 215).

Fagansvarlig Alexander mener at skuespillere har færre kunstneriske muligheter om de kun kan håndtere én dialekt. Han mener at den som har egenskaper til å leke med språket, har mer å tilby som skuespiller. I likhet med Alexander peker studenten Kristina på at fleksibilitet er viktig i skuespillerarbeidet, og at språk kan brukes som en kreativ inngang til dette: "Jeg føler at jeg mer og mer innser at språk er en eller annen sånn inngang i en karakter, og at hvordan karakteren snakker, også er en inngang da". Denne oppfatningen går overens med Alexanders mål om at faget skal stimulere til kreativitet blant studentene. Han ønsker at de skal lære å hente kreativitet fra ulike områder, inkludert språk og stemme, noe som krever tid og innsats for en skuespiller å mestre. Timelærer Elise antar at det er mange studenter som i starten tror at språkfaget handler om å bruke "korrekt språk", og "at de kanskje blir litt overrasket over den differensieringen mellom det muntlige og det skriftlige". Mye av dette handler, ifølge Elise, om ikke å "fastlåses" i mønstre, men å leke med språket og la det leve inni en. Studentene kjenner på at det kan være vanskelig å tro på seg selv når man legger om til en annen dialekt. "Det blir jo ikke meg som sitter der da", uttrykker Marianne. Samtidig mener hun at det er mye læring i arbeidet med språkovergangen: "I forhold til å lære et annet språk er det jo kjempelæring i å kunne tro på å være noe som er veldig langt vekk fra deg da. Det å kunne tro på at du snakker østlandsk da". Autentisitet og troverdighet er noe skuespillere jobber med kontinuerlig i en eller annen form. Språket er også en del av arbeidet med troverdigheten, både i skuespillerperspektivet innenfra og publikumperspektivet utenfra. På den andre siden er det ikke hensiktsmessig for en skuespiller å låse seg til sitt eget individuelle talemål. Dette kan kanskje oppleves som *for* autentisk, da rolletolkningen ikke blir fullbyrdet og en privatperson står "naken" på scenen. Metoden for språkovergang er kanskje da et grep for å lære studentene å bruke språket som en ressurs.

Blant timelærerne ved skolen er det delte meninger om undervisningen i språkovergang. Både timelærer Elise, som underviser i språk og stemme, og ekstern timelærer Peter, som underviser i nynorsk, ser på språkovergangsmetoden som en verdifull å lære seg, men de er

delte når det gjelder fagets innhold, omfang og begrunnelse. Peter mener at språkovergangen, slik den undervises i på skolen, gir doble meldinger. På den ene siden er det, ifølge Peter, en rest av den gamle omskapings- og tilpasningsideologien, men med et litt mer praktisk innslag. På den andre siden mener Peter at metoden fungerer som et metodisk grep i et skuespillerarbeid med språkovergang. Like fullt hevder han at skolen vektlegger språkovergangen for mye, og at det legges for mye prestisje i det:

Det er jo rene festivalen altså. Jeg har ennå ikke fått en skikkelig forklaring på hva som er den dyperegående beveggrunnen for at dette blir lagt så stor vekt på. Det er akkurat som å spørre fastlegen hvordan å bli kvitt øresus. Da ser de ut vinduet.

Peter mener det er viktig å være klar over skillet mellom det å lære seg en metode for å skifte språk, og det å lære en metode for å skifte identitet:

Det er noe servilt over dette her språkskifteideologien altså som jeg misliker. Selv om jeg ser nytten i å lære seg metoder, men jeg ser ikke nytten i liksom det her mer dyptgående, strukturelle ved å skifte språk. Det mener jeg er helt totalt unyttig egentlig. Det er nyttig på ett nivå, og det er farlig på et annet nivå. Det er farlig som holdning. Det er nyttig som praktisk kunnskap om hvordan du kan gjøre grep. Som en del av skuespillerteknikken så er det helt greit, synes jeg.

Elises inngang til faget dreier seg mer om det å vekke en ”språklig bevissthet” hos studentene, og at det å jobbe med foner og prosodi øker lytteevnen og kunnskapen om hvordan språk kan benyttes i et skuespillerfaglig arbeid. Men som nevnt tidligere uttrykker Elise at det er et mål om at språkovergangen skal være spesifikk, grundig og gjennomarbeidet. Derfor bruker skolen mye tid på undervisning i dette – for mye tid, ifølge Peter:

Mange skuespillere er jævlige gode til å herme, det er en del av hvordan de er som mennesker. Så det er derfor jeg mener og at skolen legger altfor stor vekt på det der. Jeg mener de burde brukt mye mer tid på å lære studentene å omgås de to skriftnormalene på en ledig og fornuftig måte, og komme med motforestillinger og sånne ting til det.

Peter argumenterer for at språkovergangsideologien ved skolen gir en illusjon om at en lærer seg en ny dialekt: ”En lærer seg jo ikke en dialekt, en lærer seg å herme en medelev i løpet av så og så mange uker”. Ifølge ham kan dette blant annet være skadelig for hvordan studentene forholder seg til scenespråket senere. Han drar frem et eksempel om en tidligere student som brukte det han hadde lært i språkovergangsundervisningen som inngang til det nynorske scenespråket. Peter mener at studentene ville kommet lenger om de hadde jobbet med de to

skriftnormalene med bakgrunn i sitt eget talemål, i stedet for å fortsette å ”herme” etter tidligere medstudenter:

Du lærer et språk som er hans språk akkurat *der*. Han lærer seg ikke Øystese-dialekten, han lærer seg Frank Kjosås sitt talemål *der*. Og det er den begrensningen. Men som et metodisk grep for å forandre språk har jeg stor sans for det der med språkovergang. Som en illusjon om autenticitet og det å lære seg dialekt, så er det overvurdert og litt sånn. Ja. Det er min holdning til det.

På spørsmål om hvilken språkopplæring en skuespillerutdanning bør ha, svarer fagansvarlig Alexander at skolen bør gi studentene ”metoder og fagkompetanse og ferdigheter for å kunne lytte, identifisere språk, dekonstruere lyder, kunne skrive fonetisk. Og jobbe med artikulasjon. Hvordan man bruker pust og stemme for å forandre mønstret i det man snakker”. Alexander ønsker at studentene skal gå ut av skolen med en evne til å jobbe med språk, foner og stemme som et kreativt element i alt fra å imitere en sosiolekt eller dialekt til å leke med språket ut ifra en ramme av realisme, eller å utfordre publikums forestillinger. Han mener videre at undervisningen i språkovergang kan bidra til kreativitet i skuespillerfaget, og at det derfor, naturlig nok, tar opp tid og plass i studieløpet:

Fagene trenger ikke bare en intellektuell forståelse, de trenger en ”embodiment”, de trenger en praksis for at disse prosessene og mekanismene blir internalisert, det blir en del av hvordan du opererer og fungerer. Det tar ikke så lang tid å forstå metoden for språkovergang, intellektuelt, men det tar veldig lang tid før du kan bruke det som skuespiller. Det handler om trygghet, om rom for å feile, rom for å virkelig ”nerde” med disse tingene (...) Så jeg tror at tre semestre er minimum som vi kan dedikere til det.

Peter mener det er en overdreven forestilling at bransjen krever at nyutdannede skuespillerne skal mestre andre dialekter. Likevel vil de kunne ha bruk for å utvikle en metode for å skifte språk:

Det er ikke noen spesiell faglig bruk for det konkrete resultatet av språkoverganger, men det er en del. Altså skuespillerne vil som profesjonelle ha behov for den teknikken å kunne forandre språk. Det tror jeg. Men det rent faglige og kommersielle argumentet er tilpasninga til å kunne si ja hvis en instruktør sier: ja, men jeg vil du skal snakke korrekt, eller ”snakk norsk” som noen sier.

Altså vil ikke nødvendigvis det *ene* talemålet studenten har lært seg på skolen komme til nytte i yrkeslivet, selv om det riktignok er større sjanse for å få bruk for standard østnorsk enn andre dialekter. Studentene har en litt annen oppfatning av hvilke forventninger som eksisterer der ute:

Jeg tror også i og med at denne metoden har vart lenge på denne skolen, at folk vet om det liksom, at det er en sånn: ”Ja, det har jo dere vært igjennom, så dere kan jo det?” Jeg vet ikke, men jeg kan se for meg at det er litt sånn. Og andre folk som har gått her, som er uti arbeidslivet, som kanskje har brukt det, så blir det liksom en sånn ting man kan. (Ingvild)

Både fagansvarlig Alexander og timelærer Elise er samstemte om at skuespillerfaget er mer globalisert enn før. Siden man kan krysse landegrensar, reise mer og flytte fra regionteater til regionteater, er kjennskap til metoden for språkovergang uvurderlig i arbeidslivet. Likevel påpeker de at teatrene i Norge er mer åpne for individuelt talemål enn før, og at teatrene bør forsøke å utfordre sosiale konvensjoner i sitt språkarbeid. Alexander:

Norsk er et rikt språk, det er fleksibelt og kan tåle veldig mye, å være menneske er en større ting enn å være definert etter hvordan ditt språk høres ut. Så det tror jeg at det er noe som vi prøver å formidle til studentene på skolen.



## 6 Avsluttende oppsummering

### 6.1 Om språkovergang

Undervisningen i språkovergang er en omstridt praksis. Det er ikke overraskende, med tanke på hvor metoden stammer fra. Historiene fra tidligere studenter som følte seg frarøvet sin språklige identitet, er uhyggelige vitnemål. Dagens undervisning i språkovergang, som jo er basert på denne ”omleggingsideologien” fra tidligere, har nå fått et nytt fokus. Fokuset har skiftet fra å være styrt av en språkendringsideologi til å handle om språklig bevissthet og evne til å bruke språket som stilistisk ressurs.

Empirien i denne oppgaven viser at undervisningen i språkovergang er utfordrende for studentene, og at det ikke alltid er like klart for dem hva den bakenforliggende grunnen er. Timelærer Elise og fagansvarlig Alexander mener at undervisningen i språkovergang har en klar agenda; at metoden er nyttig for en skuespiller. Hvorvidt studentene oppfatter at språkovergangen skal gjøre dem sitt eget talemål og språklige register mer bevisst, er uvisst. Mange oppfatter nok at den nye dialekten er noe de kan sette på CV-en, på lik linje med å kunne ri eller fekte.

Den avsluttende språkworkshopen, eller ”helvetesuken”, er den mest utfordrende fasen, ifølge studentene. Å ha en avsluttende visning av arbeidet de har gjort, kan være positivt for motivasjonen. Likevel er det uklart hvorvidt denne uken har noen pedagogisk hensikt når de skal lære seg selve metoden for språkovergang. Mye av dette henger sammen med at studentene i tillegg skal snakke det nye talemålet på privaten, noe som oppleves som vanskelig. Eldbjørg Lognvik skrev dette om studentenes opplevelse av språkovergang:

Ikkje nok med at den nye dialekten er vanskeleg å lære reint teknisk, også andre område ein er vant til å meistre, blir vanskelege og problematiske. (...) Studentane gjev uttrykk for at dei opplever å kome til kort i kommunikasjon og formidling. Kjensler og temperament, humor, spøk, alvor – det meste kjennest nytt, uekte, uintelligent eller berre dumt (2015, s. 172).

Spørsmålet er om det hadde holdt med scenisk integrering som mål, uten å pålegge studentene å snakke sitt nye talemål ute i den virkelige verden. Målet om at studentene skal oppnå en språklig bevissthet rundt eget talemål, er nok mest gjeldende i metodens første faser.

Timelærer Elise nevner også at hun etter hvert ønsker å gå vekk fra ”normen” om at alle fra

Nord-, Vest- og Midt-Norge må velge standard østnorsk til språkovergangen. Siden målet for undervisningen er å lære seg en metode, skal det i prinsippet ikke være nødvendig å pålegge studentene standard østnorsk, men heller å la dem velge fritt blant talemålsvarietetene. En interessant observasjon er at alle informantene bruker ulike begreper om det jeg har valgt å kalle *standard østnorsk*, noe som vitner om at dette ikke er tydelig avklart og definert ved skolen. Ifølge Elise er det ofte den studenten i klassen med mest konservativ østnorsk uttale som blir valgt som språkmodell for resten. De som har østnorsk talemål fra før, skal velge en dialekt fra en annen landsdel for å oppleve en større språklig transformasjon. Å lære om ulike talemål som individuelle språkssystem kan, ifølge Elise, være holdningsdannende. Den språklige bevisstheten vil kunne bidra til å dempe strenge inndelinger og kategoriseringer i studentenes doxa. Det kommer likevel frem av empirien at studentene, i likhet med de andre informantene, er positive til et språklig mangfold på scenen. Studentene snakker om språk som identitet og som markører for ulik status i samfunnet. Studentene med vestnorsk dialektbakgrunn har noen andre forventninger til hvilke krav de stilles av bransjen, enn studenten med Oslo-mål. Det fremgår av intervjuene at vestlendingene kjenner på et press om å benytte standard østnorsk i stedet for sine individuelle talemål. Flexibilitet er viktig for en skuespiller, men Peter advarer mot å være føyelig, en må kunne ta seg selv på alvor. Når det gjelder scenespråket, er det en todelt problemstilling for skuespilleren: hvordan forholde seg til individuelt talemål knyttet til egen identitet, og hvordan benytte seg av den instrumentelle tilnærmingen til språket, der språket er et verktøy for å signalisere en konstruert identitet i rolle.

## 6.2 Språkpolitikk

Skolen som språksamfunn viser ikke veldig mange kontrasterende holdninger om hva norsk scenespråk bør være. Det eksisterer likevel ulike diskurser om hvorvidt språkpolitikken ved skolen er eksplisitt eller implisitt, og hvordan pedagogikken forholder seg til holdninger i bransjen. For det første er informantene uenige i hvorvidt det foreligger en eksplisitt og felles språkpolitikk eller språklig plattform ved skolen. Det som har kommet tydeligst frem i empirien på dette temaet, er at skolen har beveget seg vekk fra ideen om at scenespråket skal være basert på en riksgyldig norm. Skolen som språksamfunn er uansett åpenbart normbærende, noe som er mest synlig i studentenes uttalelser. Denne skjulte forventningen om å velge standard østnorsk i språkovergangen står ikke skrevet noe sted, men er likevel



tydelig for studentene.

Alexander ønsket en fleksibel og åpen studieplan, noe som ville gi timelærere muligheten til å forme undervisningen som de ville, for eksempel anledning til å oppfordre studenter til å velge språkovergang til standard østnorsk. Den åpne studieplanen, og timelærernes autonomi, er kanskje noe av grunnen til at det ikke oppleves som at skolen har en eksplisitt og omforent språkpolitisk agenda. Det er mulig at historien om skolens tidligere praksis på avlæring av dialekter har gjort at en ønsker å myke opp i strenge føringer og krav. Dette er knyttet til skolen i makroperspektivet. Skolen skal være en seriøs aktør som er ettertraktet, som har en viss status og posisjon i miljøet, og som til en viss grad kan fortsette å være en utdanningsinstitusjon som jobber tett opp mot bransjen. Fra mikroperspektivet virker det som at studentene er usikre på hva slags språkbruk som er å foretrekke, da samtlige timelærere har ulike meninger om dette. Prestisjehierarkiet som er formet inne på skolen, er ikke ulikt prestisjehierarkiet som kan antas å eksistere i Norge for øvrig. Skolen som språksamfunn og praksisfellesskap representerer likevel både samfunnet, bransjen og seg selv som utdanningsinstitusjon.

Skolens språkpolitikk er noe mer eksplisitt om vektleggingen av nynorsk, som er med på å øke statusen til nynorsk som scenespråk. Det finnes også en vilje til å gå lenger bort fra vektleggingen av standard østnorsk i undervisningen for språkovergang. Det er mulig at ryktet som ”frarøver” av individuelt talemål har bidratt til å endre diskursen og politikken, for å markere avstand fra dette. Når det gjelder standard østnorsk som prestisjespråk, er spørsmålet hvem som skal være motvekten til dette. Bransjen, skolen eller studentene selv?

### 6.3 Ut i arbeidslivet

Studentene utdannes ikke lenger kun til å brukes på en norsk teaterscene. Bransjen har endret seg og åpnet seg. Mange norske skuespillere jobber prosjektbasert, eller søker seg ut av Norge. I empirien blir det nevnt at skolen er nødt til å forholde seg til bransjen og følge strømmingene. Når det gjelder scenespråket, er det da ikke bare et metaforisk lingvistisk marked som studentene og skolen forholder seg til, det er et *ekte* marked også. Her må man skille mellom språkets indre egenverdi og dets instrumentelle verdi for deg som skuespiller (Robichaud & De Schutter, 2012, s. 125). Spesielt i filmbransjen kommer dette tydelig frem,

da det ofte er standard østnorsk som er ønskelig. Bransjens krav til skuespillere, og talemålsvurderingene i bransjens lingvistiske marked, er nok mye av grunnen til at studentene oppfordres til å velge standard østnorsk om de ikke behersker det fra før.

#### 6.4 Språk, sted og autentisitet

Hilde Sollid (2008, s. 70) gjør et poeng ut av å dele begrepet autentisitet i to nyanser: betydningen *ekte* og betydningen *troverdig*. En autentisk språkbruker uttrykker noe opprinnelig, noe originalt, ekte og kanskje uforanderlig. Med bakgrunn i det jeg har sett i min empiri, er det ikke nødvendigvis autentisiteten som er viktigst for en skuespillers språkbruk, men heller at det skal være *troverdig* for både skuespilleren selv og for publikum. Å være troverdig handler om å være overbevisende, pålitelig, stø og til å stole på. For å tilføre en produksjon en følelse av autentisitet, kan man bruke dialekter og talemål for å indikere familieforhold eller å konstruere en fortelling ved å plassere den geografisk. Men det er ikke alltid det er nødvendig for en fortelling å begrense språket til et geografisk avgrenset område. Bjørn Sundquist sa at: ”Det er forskjell på virkelighet og sannhet. (...) Vi må streve mot sannhet, ikke nødvendigvis mot virkelighet” (Kværness, 2014, s. 209). Talemål kan altså benyttes for å skape en realistisk virkelighet, men fiksjonens premiss er jo ofte at det skal oppleves som *sant*, ikke nødvendigvis som virkelig. Hvorfor skulle vi ellers se på *Star Wars*? Skuespillere kan ikke belage seg på å spille ”seg selv” i alle teaterstykker og filmer, en viss form for språklig endring må nok en skuespiller gjennom. Ut ifra det man lærer i språkovergangen, kan man bruke språket som en inngang til karakter, og man kan bruke sin språklige bevissthet til å utfordre stereotyper og konvensjoner.

#### 6.5 Veien videre

I min egen forskning har jeg støtt på mange interessante problemstillinger som kunne vært spennende å utforske videre. For det første ville det vært fruktbart å gjøre lignende undersøkelser om språkundervisningen på andre norske skuespillerutdanninger for kanskje å få et kontrasterende syn. Videre tenker jeg at å se på språklige holdninger blant norske regissører, og også språkundervisning i regiutdanningen, kunne gitt svar på mange av spørsmålene angående prestisjehierarkiet i bransjen. Til sist vil jeg trekke frem filmbransjen som en meget spennende arena for utforskning av språklige holdninger. Her vil det være

interessant å kartlegge hvordan en gjør språklige avveininger og tar avgjørelser i filmproduksjon.

Skuespillerutdanningen illustrerer hva som preger det norske språkklimaet. Skolen speiler etablerte holdninger i samfunnet, og har makt til å skape forestillinger om hva det gode språket er. Samtidig har skolen muligheten til å påvirke samfunnet tilbake, og til å gi morgendagens skuespillere anledningen til å være språklige ambassadører. Det er et ansvar som ikke kan undervurderes.



## 7 Kilder

- Auer, P. (2013). The Geography of Language: Steps toward a new approach. Die Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik (FRAGL) 16. Hentet 06.02.18, fra <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/2013.16>
- Bang-Hansen, K. (1997). Språkstyring på scenen. I T. Guttu (red.), *Hvem skal styre språket? : seks seminarinnlegg 1997* (s. 31-41). Bergen: Bergens riksmålsforening, Riksmålsforbundet, Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Bell, A. & Gibson, A. (2011). Staging language: An introduction to the sociolinguistics of performance. *Journal of Sociolinguistics*, 15(5), 555–572.
- Berg, T. (1977). Debatten om et norsk scenespråk i Christiania 1848-1853 : med hovedvekt på Knud Knudsen og hans arbeid for et norsk scenespråk ved Den norske dramatiske Skoles Theater i sesongene 1852/53. Trondheim.
- Berg, T. (2013). Striden om norsk scenespråk. *Språknytt*, 41(3), 18-22.
- Bjerke, A. (1966). *Dannet talesprog*. Oslo: Riksmålsforbundet.
- Bø, O.E. (2013). Scenespråk frå då til nå. *Språknytt*, 41(1), 24-27.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: Sage.
- Coupland, N. (2003). Sociolinguistic authenticities. *Journal of Sociolinguistics*, 7(3), 417-431. doi:10.1111/1467-9481.00233
- Dyer, J. (2007). Language and identity. I C. Llamas, L. Mullany & P. Stockwell (red.), *The Routledge companion to sociolinguistics* (s. 101-108). London: Routledge.
- Eidsvåg, T. (2018, 9. mars). Hjelp! Det er trøndersk på tv. *Adresseavisen*. Hentet fra <https://www.adressa.no/meninger/2018/03/09/Hjelp-Det-er-trøndersk-på-tv-16250930.ece>
- Erdal, E.S. (2013). *Med språket som verktøy - ein kvalitativ sosiolingvistisk studie om språket brukt i dramatikk*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Goffman, E. (1969). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin.
- Holter, L.E., Gunnes, T., Strømdahl, T., Stene, Ø. & Lid, T.V. (2017). *Skuespillerens arbeid med tekst* (L.E. Holter, red.). Oslo: Kunsthøgskolen i Oslo.
- Hårstad, S. (2010). *Unge språkbrukere i gammel by : en sosiolingvistisk studie av ungdoms talemål i Trondheim*. (Avhandling for graden philosophiae doctor, NTNU). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243705/359563\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243705/359563_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)
- Hårstad, S. & Opsahl, T. (2013). *Språk i byen : utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge* (Vol. nr. 195). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnstone, B. (1996). *The linguistic individual : self-expression in language and linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Johnstone, B. (2000). *Qualitative methods in sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008). *Interview : introduktion til et håndværk* (2 utg.). København: Hans Reitzel Forlag.
- Kværness, G. (2014). *Leve dialekten : en språkreise*. Oslo: Cappelen Damm.
- Llamas, C., Mullany, L. & Stockwell, P. (2007). *The Routledge companion to sociolinguistics*. London: Routledge.
- Lognvik, E. (2015). *Publikum på alle kantar : ei stemmehandbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maton, K. (2008). Habitus. I M. Grenfell (red.), *Pierre Bourdieu : key concepts* (1 utg., s. 49-65). Durham: Acumen.
- Melby, G. (2007). *Dialekt og parykk : en sosiolingvistisk studie av dialektbruk i Team Antonsen*. (Mastergradsavhandling i nordisk språkvitenskap), NTNU, Trondheim.

- Mullany, L. (2007). Speech communities. I C. Llamas, L. Mullany & P. Stockwell (red.), *The Routledge companion to sociolinguistics* (s. 84-91). London: Routledge.
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner : når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.
- Mæhlum, B. (2010). Language and social spaces. I P. Auer & J.E. Schmidt (red.), Volume 1 : Theories and methods (s. 18-32). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. Hentet fra <https://www.degruyter.com/view/product/19212>.
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U. & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte : innføring i sosiolingvistikk* (2 utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nordisk Film Norge (Producer). (2017, 7. juli). *Hovedtrailer Askeladden - I Dovregubbens hall På kino 29. september*. [Videoklipp] Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=8Fwb7IXN6ZU>
- Omdal, H. & Vikør, L.S. (2002). *Språknormer i Norge : normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk* (2. utg.). Oslo: Cappelen.
- Pedersen, L. (1998). *Rapport fra termin kunstnerisk utviklingsarbeid/forskning : Statens teaterhøgskole, Vårsemesteret 1998*. Oslo: Statens teaterhøgskole.
- Ramsdal, H. (2013). Operasjon Sidevind 1981-1989. I J. Heltberg & E. Lynne (red.), *Drømmefabrikken : Teaterhøgskolens historie sett gjennom åtte forfatteres øyne* (s. 88-122). Oslo: Transit.
- Robichaud, D. & De Schutter, H. (2012). Language is just a tool! On the instrumentalist approach to language. I B. Spolsky (red.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (s. 124-146). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sollid, H. (2008). Autentisitet på nordnorsk. *Målbryting 2008* (9), 69 – 91.
- Thuen, T. (2003). Stedets identitet. I T. Thuen (red.), *Sted og tilhørighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Torp, A. & Vikør, L.S. (2003). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Van Herk, G. (2012). *What Is Sociolinguistics*. Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Wiik, S. (1987). Scenespråket, Bokmål. I E.B. Johnsen (red.), *Vårt eget språk : Bind 2 : Talemålet* (s. 238-253). Oslo: Aschehoug.

## Vedlegg

### 1. Samtykkeskjema til informanter

#### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Dialektlære og språklige holdninger i skuespillerutdanningen”**

##### Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke og diskutere på hvilken måte en institusjon/skole forvalter ulike språksyn. I skuespillerutdanningen, som skal kvalifisere studentene til arbeidslivet, hvilke holdninger møter studentene når det gjelder dialektenes posisjon som norsk scenespråk i teatret? Prosjektet er en mastergradsstudie ved NTNU, Trondheim.

Valget av respondenter baseres på deres tilknytning til skolen og deres yrkestittel/stilling eller studietid der. Skolen vil anonymiseres så langt det lar seg gjøre.

##### Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen ved skolen vil foregå gjennom strukturerte intervju, observasjoner og ustrukturerte samtaler. Dokumentanalyse vil forekomme der det er aktuelt, da for eksempel emnebeskrivelser, lærebøker eller lignende.

I intervju vil spørsmålene dreie seg om egne subjektive holdninger og meninger når det gjelder det norske scenespråket og dialekter. Det vil også forekomme spørsmål om hvordan en selv forvalter dette språksynet i praksis, f.eks. hvordan undervisning gjennomføres, metoder, og begrunnelse for disse. For studenter vil det være spørsmål angående opplevelsen av undervisningen, og deres forståelse og vurdering av bruk av dialekter som scenespråk. Data vil registreres som lydopptak.

Observasjoner vil skje i undervisningssituasjon/undervisningstime med timelærer til stede. Observatør vil kun føre skriftlige notater/beskrivelser av enkeltsituasjoner. Verken lyd eller bilde vil bli tatt opp. Studenter og timelærer(e) anonymiseres.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger og opptak vil kun være tilgjengelig for student og veileder. Opplysninger og opptak vil være lagret på personlig datamaskin som er passordbeskyttet.

Deltakerne vil anonymiseres i publikasjonen. Det vil bli nevnt at de tilhører en tradisjonsrik norsk skole som utdanner skuespillere.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.18. Personopplysninger og opptak vil da slettes.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Trude Giseth, telefonnummer: 45136782. Veileder Stian Haarstad er tilgjengelig på telefonnummer: 73590272.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## 2. Vurdering fra NSD



Stian Hårstad

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.11.2017

Vår ref: 56631 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 16.10.2017 for prosjektet:

56631	<i>Undersøkelse av arbeidet med, og holdningene til, dialekter ved en norsk teaterskole og skuespillerutdanning.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Stian Hårstad</i>
<i>Student</i>	<i>Trude Giseth</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

**Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt**  
Ved prosjektslutt 31.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / [Lise.Haveraaen@nsd.no](mailto:Lise.Haveraaen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Trude Giseth, [trude.giseth@gmail.com](mailto:trude.giseth@gmail.com)

# Personvernombudet for forskning



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 56631

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (studenter, instruktører/lærere og evt. andre ansatte ved teaterhøgskolen) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men det må legges til informasjon om hvilke situasjoner/hva som skal observeres.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) før utvalget kontaktes.

### DATAINNSAMLING

Data vil samles inn gjennom personlig intervju, uformelle samtaler, observasjon og dokumentanalyse (emnebeskrivelser, lærebøker e.l.) Vi legger til grunn at det kun samles inn opplysninger om personer som har samtykket til dette.

Personvernombudet legger til grunn at forskningsprosjektet er avklart med ledelsen på teaterskolen.

### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

### PUBLISERING

I meldeskjemaet er det krysset av for at du/dere skal publisere indirekte personopplysninger i oppgaven, men vi kan ikke finne informasjon om dette i informasjonsskrivet. Vi gjør oppmerksom på at dersom dere skal publisere personopplysninger, må dere få samtykke fra utvalget til dette. Vi anbefaler at deltakerne får anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

### 3. Intervjuguide: fagansvarlig Alexander

#### **Rammesetting**

Uformell prat, hilse.

Informasjon om prosjektet og temaet for samtalen (språklige holdninger, dialektlære, dialekt som scenespråk, praksisen ved skolen).

Samtykkeskjema fylles ut, informasjon om hva opplysninger skal brukes til.

Har du noen spørsmål?

#### **Noen aktuelle spørsmål**

Hva er din tittel/stilling ved skolen?

Oppfølgingsspørsmål: I hvilken grad er du med på å bestemme studiets oppbygging og innhold?

Hvor lenge har du arbeidet, eller vært involvert i arbeidet, ved skolen?

Hva er din profesjonelle/formelle bakgrunn, utdanning, relevant arbeid med teater o.l.?

Hvilke språkferdigheter bør en utdannet skuespiller ha?

Hvilken språkopplæring bør en skuespillerutdanning innebefatte?

Hva har språket å si for skuespilleryrket?

At studentene får undervisning i dialektomlegging over tre semestre, hva synes du om det?

Oppfølgingsspørsmål: Hva er hensikten?

Hvorfor vektlegger dere språk/dialektomlegging i så stor grad?

Hvorfor er språkovergang noe en må lære på skolen?

Hvor viktig er det at studentene som går ut av skolen har felles språklige holdninger og tilnærminger til scenespråket?

Er det problematisk at skolen ikke har en overordnet språklig politikk, filosofi, holdning?

Hvorfor/hvorfor ikke?

#### **Avslutning, oppfølgingsspørsmål**

Er det noe du ikke føler du har fått snakket nok om i intervjuet? Andre ting vi ikke har vært innom?

Eventuelle interessante tema som har kommet opp underveis.

Oppsummering og utdyping der noe er uklart.

Avslutte intervjuet.

## 4. Intervjuguide: ekstern timelærer Peter

### **Rammesetting**

Uformell prat, hilse.

Informasjon om prosjektet og temaet for samtalen (språklige holdninger, dialektlære, dialekt som scenespråk, praksisen ved skolen).

Samtykkeskjema fylles ut, informasjon om hva opplysninger skal brukes til.

Har du noen spørsmål?

### **Noen aktuelle spørsmål**

Hva er din tittel/stilling ved skolen?

Hvor lenge har du arbeidet, eller vært involvert i arbeidet, ved skolen?

Hva er din profesjonelle/formelle bakgrunn, utdanning, relevant arbeid med teater o.l.?

Hva går din undervisning ut på? Hvordan foregår den?

Hva er det norske scenespråket for deg?

Hvordan ser du på normert tale når det gjelder scenespråket?

Hvor konsekvent bør en være i overgangen fra dramaets skrevne tekst, til det muntlige scenespråket?

I hvilken grad, mener du, at arbeidslivet, de norske teatrene, filmindustrien osv., krever at de nyutdannede skuespillerne behersker ulike dialekter?

Hvilken norsk dialekt har du inntrykk av er den ”mest ettertraktede” å beherske i arbeidslivet (på scenen)?

Påstand: teatret og skuespillerutdanningene berøver skuespillerne språket deres. Er du enig eller uenig? Hvorfor?

Hvis uenig: hvor kom denne historiske vendingen fra? Ser vi en slags ”avstandardisering”?

Hvor viktig er det at studentene som går ut av skolen har felles språklige holdninger og tilnæringer til scenespråket?

At studentene får undervisning i dialektomlegging, hva synes du om det? Hva er hensikten?

Har du noen tanker rundt dialekten som kulisse/rekvisitt kontra å være en ulempe/distraksjon?

Hva er mest troverdig: en familie der alle snakker samme dialekt (skuespillerne bruker dialektomlegging), en familie der alle snakker ulik dialekt (skuespillerne bruker egen dialekt)?

Er det problematisk at skolen ikke har en overordnet språklig politikk, filosofi, holdning?  
Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvor viktig er det å utforme et personlig scenespråk?

Har kompetansekravene til norsk scenespråk endret seg over tid?

**Avslutning, oppfølgingsspørsmål**

Er det noe du ikke føler du har fått snakket nok om i intervjuet? Andre ting vi ikke har vært innom?

Eventuelle interessante tema som har kommet opp underveis.

Oppsummering og utdyping der noe er uklart.

Avslutte intervjuet.

## 5. Intervjuguide: timelærer Elise

### **Rammesetting**

Uformell prat, hilse.

Informasjon om prosjektet og temaet for samtalen (språklige holdninger, dialektlære, dialekt som scenespråk, praksisen ved skolen).

Samtykkeskjema fylles ut, informasjon om hva opplysninger skal brukes til.

Har du noen spørsmål?

### **Noen aktuelle spørsmål**

Hva er din tittel/stilling ved skolen?

Hvor lenge har du arbeidet her?

Hva er din profesjonelle/formelle bakgrunn, utdanning, relevant arbeid med teater o.l.?

Hva går din undervisning ut på?

Hvordan foregår den?

Hva er det norske scenespråket for deg?

Hvordan ser du på normert tale når det gjelder scenespråk?

Hvor konsekvent bør en være i overgangen fra dramaets skrevne tekst, til det muntlige scenespråket?

Kan man spille Ibsen på nordtrønder?

I hvilken grad, mener du, at arbeidslivet, de norske teatrene, er åpne for individuelt talemål?

Hva tror du det kommer av?

Hva synes du om det?

I hvilken grad, mener du, at arbeidslivet (de norske teatrene) krever at de nyutdannede skuespillerne behersker ulike dialekter?

Hva synes du om det?

Hvilket individuelt talemål har du inntrykk av er den ”mest ettertraktede” å beherske i arbeidslivet (på scenen)?

Hva er det ”minst ettertraktede”?

Påstand: teatret og skuespillerutdanningene berøver skuespillerne språket deres. Er du enig eller uenig? Hvorfor?

Hvis uenig: hvor kommer denne historiske vendingen fra? Ser vi en slags ”avstandardisering”?

Hvor viktig er det at studentene som går ut av denne skolen har felles språklige holdninger og tilnærminger til scenespråket?

At studentene får undervisning i dialektomlegging, hva synes du om det?

Hva er hensikten?

Har du noen tanker rundt dialekt som kulisse/rekvisitt kontra å være en ulempe/distraksjon?

Hva er mest troverdig: en familie der alle snakker samme dialekt (skuespillerne bruker dialektomlegging), eller en familie der alle snakker ulik dialekt (skuespillerne bruker egen dialekt)?

Er det problematisk at skolen ikke har en overordnet språklig politikk, filosofi, holdning?  
Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvor viktig er det å utforme et personlig scenespråk?

Har kompetansekravene til norske skuespillere endret seg over tid?

Hvilken dialekt er mest populær og upopulær for studentene å velge?

### **Avslutning, oppfølgingsspørsmål**

Er det noe du ikke føler du har fått snakket nok om i intervjuet? Andre ting vi ikke har vært innom?

Hva er det aller viktigste for deg å få frem?

Eventuelle interessante tema som har kommet opp underveis.

Oppsummering og utdyping der noe er uklart.

Avslutte intervjuet.



## 6. Intervjuguide: studenter

### **Rammesetting**

Uformell prat, hilse.

Informasjon om prosjektet og temaet for samtalen (språklige holdninger, dialektlære, dialekt som scenespråk, praksisen ved skolen).

Samtykkeskjema fylles ut, informasjon om hva opplysninger skal brukes til.

Har dere noen spørsmål?

### **Noen aktuelle spørsmål**

At dere får opplæring i dialektomlegging, hva synes dere om det?

Hva er hensikten?

Påstand: teatret og skuespillerutdanningene berøver skuespillerne språket/dialekten deres. Er dere enig eller uenig? Hvorfor?

I arbeidslivet senere: Vil dere benytte egen dialekt om dere får sjansen?

Hva er det norske scenespråket for dere?

Hvordan ser dere på normert tale når det gjelder scenespråk?

Hvor konsekvent bør en være i overgangen fra dramaets skrevne tekst, til det muntlige scenespråket?  
Kan man spille Ibsen på nordtrønder?

Har dere noen tanker rundt dialekt som kulisse/rekvisitt kontra å være en ulempe/distraksjon?

I hvilken grad, mener dere, at arbeidslivet (de norske teatrene) krever at nyutdannede skuespillerne behersker ulike dialekter?

Hva synes dere om det?

Hvor viktig tror dere det er for skolen at nyutdannede studenter går ut med felles språklige holdninger og tilnærminger til scenespråket?

Hvor viktig er det å utforme et personlig scenespråk?

### **Avslutning, oppfølgingsspørsmål**

Er det noe dere ikke føler dere har fått snakket nok om i intervjuet?

Andre ting vi ikke har vært innom?

Hva er det aller viktigste for dere å få frem?

Eventuelle interessante tema som har kommet opp underveis.

Oppsummering og utdyping der noe er uklart.

Avslutte intervjuet.

## 7. Relevans for lektorutdanningen

Under masterskrivingen var det lett å glemme at jeg faktisk går på lærerstudiet. Så hvorfor er det egentlig relevant å skrive masteroppgave i lektorutdanningen? Først og fremst gir det deg faglig kompetanse som er verdifull i videre yrkesliv. Jeg, som har skrevet master i nordisk språk, kan ta med mye av tematikken videre. Ved å undersøke andres språklige holdninger, har jeg også hatt mulighet til å reflektere rundt mine egne språkholdninger, stereotypier og fordommer. Det er viktig å bevisstgjøres sine egne fordommer for å kunne bryte med dem. Elever bør også øves opp til å reflektere rundt holdninger som omringer dem.

I prosessen med masteroppgaven har jeg lært meg å planlegge og gjennomføre et større prosjekt. Det er en fordel å ha skrevet en masteroppgave, da man i arbeidslivet gjerne står overfor større prosjekter som går over lengre tid. I tillegg har det vist meg at jeg kan jobbe selvstendig. Ofte kan det være vanskelig å tro på egne evner og eget prosjekt. Dette har tidligere vært et av mine største hinder i alt akademisk arbeid. I denne prosessen har jeg vært nødt til å stole på meg selv, noe som har økt min selvinnsikt rundt hva jeg mestrer og får til.

Selve tekstarbeidet er kanskje det mest lærerike ved å skrive master. Jeg har blitt bedre på å behandle tekst i større skala. Jeg har lært meg hvordan man kan behandle store datamengder, og hvordan man bygger opp en tekst over 50 sider, uten at leseren faller av underveis. I tillegg er den kildekritiske biten av masterskrivingen viktig. Dette er noe jeg ønsker å fokusere mye på overfor mine elever. Med dagens enorme informasjonsflyt er det vesentlig å kunne skille pålitelige kilder fra de upålitelige.

Til slutt vil jeg trekke frem mottakelse og giving av respons. I løpet av perioden har jeg fått respons på tekst fra både veileder, medstudenter og andre. Jeg har lært mye av å snakke om tekst, og om hvordan at skriveprosessen aldri blir fullført. Det er ikke alle som er komfortable med å motta respons og kritikk på en tekst. Dette føler jeg er en øvingssak. Man må gjøre det flere ganger for at det skal føles som en naturlig del av en skriveprosess. Å motta respons gjorde at jeg kunne kjenne på hvordan det er å sitte på elevsiden av dette. Motsatt er det selvsagt god øving å gi respons på andres tekster. Dette er noe min hverdag som norsklærer kommer til å bestå mye av.