

Abstract

RhetoricaScandinavica, ISBN 1397-0534

No 60, 2012, pp 68-89

Publisher: Retorikförlaget AB

Authors Jan Svennevig, Johan L. Tønnesson, Sigrun Svenkerud & Kirsti Klette, Oslo University.

Title "Rhetorical resources in students' oral presentations"
[Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer].

Abstract The article presents an analysis of students' (15 years old) oral presentations in the classrooms. The intention is to explore how the students express personal involvement and how they attempt to establish contact with the audience. The data is video recordings of 9th grade classrooms, and the analysis is multi-modal. We examine the combination of verbal linguistic resources, physical resources (gaze, gestures and posture) and material resources (especially presentation technology). The analyses identify the rhetorical strategies of successful students' presentations, and highlight some good examples from a few Norwegian classrooms.

Keywords rhetoric, oral presentations, classroom discourse, actio, non-verbal communication, style, artifacts, multimodality, gesture, presentation technology.

Jan Svennevig er professor i språklig kommunikasjon ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. jan.svennevig@iln.uio.no

Johan L. Tønnesson er professor i sakprosaforskning ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. johan.tønnesson@iln.uio.no

Sigrun Svenkerud, er ph.d.-stipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Sigrun.Svenkerud@hibu.no

Kirsti Klette, er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

kirsti.klette@ils.uio.no

Jan Svennevig, Johan L. Tønnesson, Sigrun Svenkerud & Kirsti Klette:

Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer

Artikkelen presenterer en analyse av 15-åringers muntlige presentasjoner i klasserommet. Hensikten er å undersøke hvordan elevene uttrykker personlig engasjement i stoffet de formidler, og hvordan de søker å etablere kontakt med tilhørerne. Datamaterialet bygger på videoopptak av muntlige presentasjoner i 9. klasse, og analysen er multimodal. Vi ser på kombinasjonen av verbalspråklige ressurser, kroppslige ressurser (blikk, gester og positur) og materielle ressurser (særlig presentasjonsteknologi). Analysen identifiserer de retorisk vellykkede strategiene i elevenes presentasjoner, og løfter frem gode eksempler fra noen norske klasserom.

Elevers og studenters prestasjoner som muntlige retorer har til nå vært viet liten interesse i *Rhetorica Scandinavica*¹. Mange lesere av tidsskriftet vil kjenne Jørgen Fafners definisjon av retorikk som ”intentionel mundtlighet”² og både etymologisk og i dagligtalen er retorikk forbundet med muntlig talekunst. Da retorikk gjennom læreplanen *Kunnskapsløftet* ble gjeninnført som en positiv term i morsmålsfaget i norsk skole etter ca 150 års fravær, ble imidlertid begrepet forstått

- 1 Progymnasmatatradisjonen har imidlertid vært presentert og diskutert i Hansson/Eriksson, *Rhetorica Scandinavica* 9, Rådberg, *Rhetorica Scandinavica* 11, Hellspong, *Rhetorica Scandinavica* 20, Eriksson, *Rhetorica Scandinavica* 38. Ulike didaktiske temaer har vært tatt opp av Nyrnes i *Rhetorica Scandinavica* 2 og Hertzberg i *Rhetorica Scandinavica* 18.
- 2 Jørgen Fafner, *Retorik: klassisk og moderne: indføring i nogle grundbegreber* (København: Akademisk Forlag, 2005).

teoretisk, som en disiplin som kunne gjøre elevene dyktigere i analyse av skriftlige tekster. Gjeninnføringen omfattet dessuten kun skolens øverste årstrinn.³ Men i samme læreplan ble det ”å kunne uttrykke seg muntlig” pekt ut som én av fem ”grunnleggende ferdigheter” i samtlige fag. Retorisk kunnskap nevnes ikke i denne forbindelse, men retorikken bør være det selvsagte startpunktet for arbeidet med slike ferdigheter⁴ slik den er det i herværende artikkel. Det er den forskningsmessig relativt forsømte fasen *actio* som er denne artikkelens emne, og her undersøkes både verbale og nonverbale actio-elementer. Utgangspunktet for analysen som følger er videooptak av muntlige framføringer på ungdomstrinnet.

Publikumskontakt: *Pathos* og *ethos*

Hvordan bevege publikum? Hvordan komme i kontakt med tilhørerne og opprettholde kontakten? Spørsmålene kan virke malplasserte når temaet er elevers muntlige presentasjoner i skolen, fordi mange vil oppfatte *logos* som det sentrale i framføringen og den nøkternt, evaluerende, fagorienterte læreren som modell-publikum. I det materialet vi har studert er publikumsresponsen svært beskjeden. Vi lar likevel *pathos* og til en viss grad *ethos* være de retoriske omdreiningspunktene for våre analyser. Selv om de muntlige presentasjonene vi skal studere nok er sterkt saksorienterte, blir de uvilkårlig vurdert – formelt eller uformelt – også gjennom evnen til å skape kontakt. For når mediene er kroppen, stemmen og audiovisuelle apparater, blir evnen til å bevege og behage, *movere* og *delectare*, umiddelbart en påtrengende utfordring. ”Overtalelsen skjer ved hjelp av tilhøreren når talen vekker følelser i dem”, hevder Aristoteles i Øivind Andersens oversettelse (*Retorikken* II.1.9). Men retorikk er ikke bare overtalelse, det er også invitasjon og inkludering.⁵ Talerens *ethos* etableres blant mye annet nettopp gjennom en imøtekommende holdning overfor publikum.⁶ Når studenter og elever evaluerer sine lærere, er ofte *engasjement* et hovedkriterium⁷. Som vi skal se, er ikke engasjement og publikumskontakt nødvendigvis overlappende størrelser.

Som påpekt av Anders Johansen⁸, er vår tids stilistiske idealer nært knyttet til det personlige og autentiske, heller enn til det utstuderte og manierte. En virkningsfull stil er derfor preget av et personlig uttrykk, der subjektet trer fram med sine meninger og følelser – sitt engasjement. En autentisk, personlig stil bygger dermed opp talerens *ethos*, og er samtidig egnet til å vekke publikums engasjement. Og så vel

- 3 LK06, Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring, Utdanning- og forskningsdepartementet (Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2006).
- 4 Jonas Bakken, *Retorikk i skolen* (Oslo: Universitetsforlaget, 2009); Jonas Bakken, ”Retorisk skrivepedagogikk”, *Norsk læreren*, no. 2 (2009).
- 5 Sonja Foss and Cindy L. Griffin, ”Beyond Persuasion: A Proposal for an Invitational Rhetoric”, *Communication Monographs* 62 (1995).
- 6 Johan L. Tønnesson, ”Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper” (Dr.art.-avh., Universitetet i Oslo, 2004), 148-149, 236.
- 7 Jf. forskningsoversikt i Marie Gelang, *Actiokapitalet - retorikens ickeverbale ressurser* (Ph.D. avh., Örebro Universitet, Retorikforlaget, 2008), 98-102.
- 8 Anders Johansen, *Talerens troverdighet* (Oslo: Universitetsforlaget, 2002).

Aristoteles⁹ som nyere læringsteori legger vekt på følelsesmessig engasjement som en viktig forutsetning for erkjennelse og læring.

I skolen er det ofte et problem å få elever til å vise engasjement i sine framføringer. Det har delvis å gjøre med at elevene har mer enn ett publikum å forholde seg til: Læreren, kanskje en sensor på den ene siden og resten av elevene på den andre. Ofte må de presentere noe de ikke faktisk er (eller blir) engasjert i. Mens faglig engasjement blir verdsatt hos læreren og skoleflinke elever, kan det virke diskrediterende i andre miljøer, der det oppfattes som negativt å være engasjert i skolerelaterte emner, noe som gjenspeiles i negative betegnelser som ”nerd”. Elevenes muntlige framføringer foregår følgelig i en kompleks retorisk situasjon som er vel verd å utforske. Dette er imidlertid ikke denne artikkelens fokus.¹⁰

Kroppslige, materielle og verbale semiotiske ressurser

Actio, selve framføringen, er som kjent den siste av den klassiske retorikkens faser i arbeidet med talen. Selv om dette er den helt avgjørende fasen for talerens og talens suksess, gir Aristoteles lite veiledning her. Det er utvilsomt utviklet nyttig actio-typologi fra Quintillian og framover, men ikke desto mindre har actio vært mye av et stebarn i den akademiske retorikkforskningen. Actio blir systematisk behandlet i Marie Gelangs doktoravhandling, som går gjennom forskningshistorien og foreslår en analysemodell.¹¹ Bestanddelene i actio, som hun kaller actiokvaliteter, er i hennes modell *mimikk*, *blikk* (”ögon”), *gester* og *stemme*.

Mens Gelang definerer actio som *ikke-verbal kommunikasjon*, vil vi heller anlegge et multimodalt perspektiv, som også inkluderer bruken av verbale, så vel som eksterne materielle ressurser, ikke minst powerpoint, i vårt actio-begrep. Vårt utgangspunkt er at også det verbale elementet av en muntlig presentasjon spiller en vesentlig rolle i å skape kontakt med publikum. Når vi også inkluderer bruken av andre materielle ressurser enn kroppen i analysen, vil vi i særlig grad kunne dra nytte av begreper fra den relativt nye forskningstradisjonen rundt *multimodalitet*¹² samt fra *visuell retorikk*.¹³ I materialet forekommer en rekke powerpointpresentasjoner med skrift og bilder, men også musikk og artefakter, slik som bøker, stoler og parykker.

Forskning på muntlige framføringer

Forskning om muntlige framføringer i skolen er et lite og fragmentert felt. Det finnes enkelte studier av elevers talevegring,¹⁴ som har vist at en stor andel elever har problemer med å prestere noe muntlig.¹⁵ Andre studier gjelder utvikling av vurde-

9 Aristoteles, *Retorikk* (Oslo: Vidarforlaget, 2006), 104.

10 Forfattergruppen arbeider p.t. med en didaktisk innrettet artikkel som tar utgangspunkt i den retoriske situasjonen, basert på det samme videomaterialet.

11 Gelang, *Actiokapitalet - retorikens ickeverbale resurser*.

12 Gunther Kress, *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication* (London: Routledge, 2010).

13 Jens E. Kjeldsen, ”Visuell retorik.” (Ph.D. avh., Universitetet i Bergen, 2002).

14 Ralph R. Behnke and Chris R. Sawyer, ”Anticipatory Anxiety Patterns for Male and Female

ringsmetoder, blant annet hvordan egenvurdering eller kameratvurdering kan brukes i arbeidet med muntlige presentasjoner.¹⁶ Et relatert felt er studier av læreres tilbakemeldingspraksis på muntlige framføringer. Haber og Lingard¹⁷ viser for eksempel hvordan mangelen på et felles fagspråk om muntlighet, fører til at studentene ikke får utbytte av lærernes tilbakemeldinger. Jers¹⁸ finner det samme i sin studie av klasserommet som muntlig arena i en svensk gymnasieklasse: Lærerne må ha tilgang til et metaspråk om muntlighet for å kunne gi konstruktiv respons på elevenes muntlige presentasjoner. Det finnes videre en rekke amerikanske studier av studenters læring av presentasjonsferdigheter, særlig innenfor profesjonsutdanninger,¹⁹ men studiene er nært knyttet opp til de aktuelle profesjonsområdene, og dreier seg om studenter, ikke elever. I Norge er det de siste årene gjennomført flere klasseromsstudier der observasjon av elevframføringer er en del av datagrunnlaget. Hertzberg gjennomførte i 2003 en undersøkelse om omfanget av muntlig i grunnskolen²⁰, der hun fant ut at framføringer var den dominerende undervisnings- og læringsformen om muntlige ferdigheter, mens f. eks debatter og metaundervisning om muntlighet knapt forekom. Svenkerud, Hertzberg og Klettes undersøkelse fra 2011²¹ viser at fremføringer er en hyppig brukt arbeidsform på ungdomstrinnet, men også de finner svært lite av andre muntlige sjangre enn framføringer. Basert på det samme materialet, analyserer Rygg²² elevframføringene i et mottakerperspektiv.

- Public Speakers,” *Communication Education* 49, no. 2 (2000); Mette Danielsen, ”Norskfaget og de tause elevene,” i *Muntlig norsk*, red. Frøydis Hertzberg and Astrid Roe (1999).
- 15 Danielsen, ”Norskfaget og de tause elevene”, 55.
- 16 Kim S.Campbell, David L.Mothersbaugh, Charlotte Brammer, and Timothy Taylor, ”Peer Versus Self Assessment of Oral Business Presentation Performance”, *Business Communication Quarterly* 64, no. 3 (2001); Winnie Cheng and Martin Warren, ”Peer Assessment of Language Proficiency”, *Language Testing* 22, no. 1 (2005); Mark A. Langan et al. ”Peer Assessment of Oral Presentations: Effects of Student Gender, University Affiliation and Participation in the Development of Assessment Criteria,” *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30, no. 1 (2005); Douglas Magin, Phil Helmore, ”Peer and Teacher Assessments of Oral Presentation Skills: How Reliable are They?”, *Studies in Higher Education* 26, no. 3 (2001); Frøydis Hertzberg, ”Vurdering av muntlig - det går an,” i *Muntlig norsk*, red. Frøydis Hertzberg og Astrid Roe (Oslo: Tano Aschehoug, 1999); Helene Dam, ”Hvordan arbeide med muntlig formidling i skolen?,” i *Muntlig norsk*, red. Frøydis Hertzberg og Astrid Roe (Oslo: Tano Aschehoug, 1999).
- 17 Richard J. Haber and Lorelei Lingard, A., ”Learning Oral Presentation Skills. A Rhetorical Analysis with Pedagogical and Professional Implications,” *Journal of general Internal Medicine* 16 (2001).
- 18 Cecilia O. Jers, ”Klasserommet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos”, (Ph.D. avh., Malmö Universitet, 2010).
- 19 Jeff Wiese, Paul Varosy, and Lawrence Tierney, ”Improving Oral Presentation Skills With a Clinical Reasoning Curriculum: A Prospective Controlled Study”, *The American Journal of Medicine* 112, no. 3 (2002); Debra M. Grace and Jeanette W. Gilsdorf, ”Classroom Strategies for Improving Students’ Oral Communication Skills”, *Journal of Accounting Education* 22, no. 2 (2004).
- 20 Frøydis Hertzberg, ”Arbeid med muntlige ferdigheter,” i *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*, red. Kirsti Klette (Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt, 2003).
- 21 Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette, and Frøydis Hertzberg, ”Muntlige ferdigheter i klasserommet,” *Nordic Studies in Education* 1 (2012).
- 22 Kjersti Bjartnæs Rygg, ”Muntlige presentasjoner på ungdomstrinnet: Oppvisning for lære-

Hun viser hvordan elevene står i en situasjon med et dobbelt publikum, og hvordan balansen mellom å formidle både til læreren og til elevene samtidig, preger innhold og form i foredragene. Penne,²³ Lyng,²⁴ og Løvland²⁵ drøfter også elevframføringer. Disse studienes primære mål er knyttet til temaer som identitet, ungdomsroller og bruk av multimodale ressurser, og de muntlige fremføringene i seg selv blir bare drøftet i den grad de er relevante for studienes hensikt. De viser likevel alle hvordan elevfremføringenes form og innhold varierer med lærernes kompetanse og de ulike kulturene for fremføring i klasserommene.

Materiale og metode

Analysen bygger på materiale hentet fra PISA+video-prosjektet, som er en studie av matematikk-, naturfag- og norskundervisning i seks ungdomsskoleklasserom. Det ble gjort videoopptak av i alt rundt 150 timer i norsk, matematikk og naturfag, hvorav 43 timer dekker norskfaglige aktiviteter.²⁶ Hvert klasserom ble filmet med tre kameraer. Ett kamera fulgte læreren (lærerkamera), ett fulgte en gruppe eller par av elever (elevkamera) og ett kamera filmet hele klassen (helklassekamera).²⁷ Alle klasserom ble filmet over en periode på tre uker.

I dette omfattende datamaterialet finnes det opptak av fem lengre sekvenser med arbeid med muntlighet i norsktimene, noe som utgjorde ca 20 % av fellestiden i norsktimene.²⁸ Vi har valgt ut to av de faglige foredragene, *Nasjonalromantikken* og *Alkohol, narkotika og tobakk* (ANT), for vår analyse. Nasjonalromantikkk- framføringene fokuserte på norsk kultur og historie fra perioden 1840-1860. Elevene i denne klassen arbeidet med malere, diktere og språkkulturpersonligheter som virket i perioden. Noen elever analyserte kjente verker, mens andre valgte en mer biografisk orientert vinkling. Elevene hadde arbeidet med temaene i grupper på to og tre i flere dager. Selve framøringen var også par-/gruppevis. Det er åtte foredrag fra nasjonalromantikken, og vi har valgt å se nærmere på syv av dem:²⁹

ren eller informasjonsformidling til medelever?» (Master avh., Universitetet i Oslo 2010).

Rygg har bidratt til ideutviklingen til denne artikkelen gjennom deltakelse i flere datasesjoner med forfatterne, og har skrevet sin masteroppgave under veiledning av Jan Svennevig. Hun har videre vært engasjert for å transkribere presentasjonene.

23 Sylvi Penne, "Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv" (Ph.D. avh. Universitet i Oslo, 2006).

24 Selma Therese Lyng, *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen* (Oslo: Universitetsforlaget, 2004).

25 Løvland, "Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping".

26 Opptakene ble foretatt i 2005, altså før innføringen av Kunnskapsløftet, den siste norske læreplanen.

27 Kirsti Klette, "Challenges in Strategies for Complexity Reduction in Video Studies. Experiences from the PISA+ Study: A Video Study of Teaching and Learning in Norway", i *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*, red. Tomáš Janík and Tina Seidel (Münster / New York / München / Berlin: Waxmann 2009).

28 Svenkerud, Klette, and Hertzberg, "Muntlige ferdigheter i klasserommet."

29 Personnavnene er fingerte.

1	Ane og Ida	Edvard Grieg
2	Eva og Nina	Ole Bull
3	Trude og Laila	Johan Christian Dahl
4	Magnus og Håvard	Tiedemand og Gude
5	Ingeborg, Andrea og Sigrid	Den dag kjem aldri / Vinje
6	Sondre og Aksel	No ser eg atter slike fjell og dalar
7	Hulda og Randi	Brødrene Grimm

ANT-klassen forberedte seg og fremførte også gruppevis, men i større grupper på 4-6 elever. Temaene var hovedsakelig skadevirkninger av tobakk, alkohol og narkotika. I analysene fra dette klasserommet vil vi konsentrere oss om gruppa som hadde ”Hva gjør partydop med kroppen” som tema. Det var fem elever i gruppa, vi har fokusert på fire av dem:

1	Knut	Ecstasy
2	Jeanette	Valium
3	Ibrahim	Hasj
4	Linda	Kokain

De to klassene skiller seg fra hverandre på områder som pedagogisk organisering og sosioøkonomisk rekruttering. Viktigst for oss er likevel at det er to svært ulike tematiske fokus for framføringene. Hensikten med å velge to så ulike klasserom, er imidlertid å få fram variasjonen og bredden i arbeidet med muntlige presentasjoner på ungdomsskolen.

Felles for klassene er at elevene har jobbet i par eller grupper på 4-6 elever med planleggingen av presentasjonene. Elevene i begge klasser presenterer resultatet overfor læreren og resten av elevene i klassen som publikum, og de står alle samlet foran i klasserommet (ved kateteret) under hele framføringen. Elevene får karakterer for prosjektarbeidene basert på framføringene.

Analysene er i hovedsak gjort på bakgrunn av filmen som er tatt opp med lærerkameraet, som er rettet mot elevene som holder foredragene. Vi har i tillegg sett på filmene tatt opp med helklassekameraet og elevfokuskameraet, for å kunne se hvordan publikum forholdt seg til presentasjonene. Vi går ikke systematisk gjennom alle presentasjonene, men har valgt ut passasjer fra presentasjonene som er interessante for å belyse hvordan *ulike* elever gjør bruk av ressursene de har til disposisjon.

Vi trekker fram de sterke sidene ved elevenes presentasjoner, og løfter dermed frem noen gode eksempler fra norske klasserom. Analysen bruker retorikk som normativt grunnlag for å vurdere om og i hvilken grad elevenes ytringer og handlinger er egnet til å vise engasjement og skape kontakt med publikum. Vi tar i betraktning elevenes manifesterede respons i klasserommet, og bruker det som støtte for tolkningen av i hvilken grad elevene faktisk lykkes.

Framføringens kunst – analyse av presentasjonene

Analysen starter med ikke-verbale ressurser (plassering, blikk og gester), går videre

til utnyttelsen av materielle ressurser (musikk og lysbilder) og tar endelig for seg verbale ressurser (stil og adressering).

Ikke-verbale ressurser

I seksjonen som følger vil vi diskutere elevenes publikumskontakt og subjektive engasjement ved å undersøke deres bruk av ikke-verbale virkemidler under elevframføringene. Blickkontakt med publikum, gester og fysisk plassering i rommet er ulike aspekter i analysen av elevenes bruk av ikke-verbale ressurser for å opprette kontakt og engasjement med publikum. Vi vil benytte Gelangs³⁰ inndeling i actio-kvaliteter i analysen av elevenes ikke-verbale kommunikasjon, men vi legger kun begrenset vekt på stemmebruk. I tillegg vil vi spesifisere analysen av gester med kategorier fra Adam Kendon³¹ og skille mellom *intensjonelle*, *fokusforandrende*, *umotivert objektmanipulerende* og *nervøsitetsbetingede* gester. De intensjonelle, eller bevisste, gestene vil vi igjen dele inn i *emblematiske*, *ikoniske* og *metaforiske gester*.³² V-tegnet laget ved fingrene er en emblematiske gest, mens en ikonisk gest illustrerer på en mer direkte måte, slik som hvis vi tegner en sirkel idet vi omtaler jordkloden. En metaforisk gest kan være en håndbevegelse som peker oppover for å vise at noe er opphøyd. Fokusforandrende gester er slike vi gjør, mer eller mindre bevisst, for å flytte publikums oppmerksomhet, for eksempel til et nytt tema. Mange gester er imidlertid både ubevisste og uhensiktsmessige, men ikke desto mindre meningsbærende: Hvis en taler klikker gjentatte ganger med en kulepenn eller ”manipulerer” med andre objekter eller klær, kan det være en uvane. Det kan også være uttrykk for nervøsitet, en tilstand som imidlertid også kan framkalle en mengde andre gester: rykkende håndbevegelser, umotivert nikking med hodet osv.

Plassering i rommet

Vi starter med ANT-klassen. Gruppen vi særlig skal fokusere på består av fem elever, tre gutter og to jenter, og vi legger som nevnt særlig vekt på fire av dem (jf. tabell ovenfor). De har over flere uker jobbet med ulike typer ”partydop” som hasj, ecstasy, valium og amfetamin. Alle fem stiller seg opp foran klassen på rekke, foran tavla, så gjennomfører de presentasjonen én og én. Elevene har ikke noen klar oppgave når de ikke selv har ordet, de venter på tur. Organiseringen gjør det trangt for elevene dersom de blir stående på rekka foran tavla. Noen av dem flytter seg derfor fram, og skaper seg større rom for nærkontakt med publikum. Knut, Jeanette og Ibrahim gjør dette på litt ulike måter. Alle tre henvender seg direkte til medelever og lærer ved å stille seg i midten av rommet foran klassen, uten å ha kateter eller bord foran seg. Jeanette stiller seg midt foran elevgruppen, og tett på klassen. Hun står offensivt

30 Gelang, *Actiokapitalet - retorikens ickeverbale resurser*.

31 Adam Kendon, *Gesture: Visible Action as Utterance* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004).

32 Geoffrey Beattie, *Visible Thoughts: The New Psychology of Body Language* (London Routledge, 2003).

rettet mot sitt publikum og med begge beina godt plantet i gulvet. Ibrahim stiller seg også foran klassen, men noe mer trukket mot lerretet, og med blikket vendt mot venstre. Knut representerer en tredje, og mer forsiktig, tilnærming til publikumskontakt. Han etablerer nærhet med klassen ved å stille seg nær powerpointskjermen, for å kunne peke på og vise til stikkordene som kommer opp på lerretet, og han retter blikket mot høyre side av klasserommet.

I nasjonalromantikk-klasserommet presenterer elevene sine temaer i mindre grupper på to eller tre elever. Her er det mer kommunikasjon mellom gruppelemmene enn i ANT-framføringene. Det er mange eksempler på hvordan elevene støtter hverandre gjennom smil og ved å vende seg mot hverandre og kommentere hverandre under fremføringene. Vi ser det for eksempel hos de tre jentene som tolker diktet ”Den dag kjem aldri”, de stiller seg delvis vendt mot publikum og delvis mot hverandre. Plasseringen gjør at de kan henvende seg til hverandre gjennom blikk og nikk, samtidig som de er vendt mot publikum. I disse mindre gruppene virker det lettere å hente støtte og skape dynamikk i turtakingen mellom elevene.

Blikk

Gelang³³ framhever blikkontakt som en av de ikke-verbale ressursene i talerens *actiokapital*.

Knut og Jeanette som er to av elevene vi har sett spesielt på i ANT-klassen, holder blikkontakt med medelevene. Jeanette har manuskriptet med seg som støtte, og sjekker med notatene sine for hver gang hun skal starte et nytt poeng. Hun hever imidlertid blikket raskt og etablerer blikkontakt før hun snakker videre. Knut bruker også et stykke papir. Han står foran kateteret, på venstre side av lerretet der powerpointen vises. Han vender kroppen hovedsakelig mot høyre. Selv om Knut dermed retter blikket mest mot den ene delen av klassen, henvender han seg også til gruppen som helhet. Han skifter mellom å rette blikket mot medelevene, se ned på arket sitt, og opp på powerpointfremvisningen. Det er imidlertid elevgruppen som får mest blikk-oppmerksomhet. Ved å rette blikket mot powerpointen når han introduserer en ny del i foredraget, hjelper han medelevene med å følge med i progresjonen og sammenhengen mellom det han sier og powerpointbildene, der stikkordene for fremføringen står. Selv om Knut lar blikket gli over skjermen og arket han holder i hånden, framstår han gjennomgående som fri og ubundet fra den skrevne teksten og powerpointbildene.

Det som skiller elevene fra hverandre med hensyn til blikk er i hvilken grad de er bundet av manuskriptet. Noen elever behersker stoffet og kan i tillegg bruke blikket intensjonelt for å skape struktur i framføringen; et eksempel er Knuts bruk av blikket for å lede publikum mellom teksten på PPT-bildene og talen.

Gester

Vi ser stor variasjon i gestikk i materialet. Med vårt fokus på det vellykkede vil vi

33 Gelang, *Actiokapitalet - retorikens ickeverbale ressurser*.

legge liten vekt på umotivert objektmanipulerende og nervøsitetsbetingede gester.

Knut, som har ecstasy som tema, understreker og visualiserer sine poenger med små og distinkte gester av den typen Kendon kaller intensjonelle. Han bruker håndbevegelser for å illustrere saksinnholdet i innlegget. For eksempel når han illuderer å holde opp en pille:

Knut: ø::m (...) en vanlig liten pille ecstasy, inneholder mellom femti og hundreogtrettimilligram, ø: virkestoff. ((*holder opp noe mellom tommel og pekefinger*))³⁴

For å illustrere mengden virkestoff i en ecstasypille, holder han opp en imaginær pille mellom tommel og pekefinger. I tillegg til å få elevene til å se for seg pillen, kan denne gesten også tolkes som en illustrasjon av hvor lite noe er. Et annet eksempel er når Knut skal illustrere hvordan det føles å være i ecstasyrus. Da dramatiserer han og spiller en ruspåvirket person. Mens han sier: ”↑wo:w så ↑fint alt ↓er”, holder han hendene ut til siden slik man gjør når man skal balansere. Så vaier han svakt fra side til side og tar hendene opp og ned slik man gjør når man har problemer med å holde balansen. Samtidig varierer han tonehøyden i stemmen for å dramatisere utsagnet.

Hyppig bruk av gester er typisk for Ibrahims framføring. Hans tema er hasj, og han begynner med å beskrive følelsen av hasjrøyking mens han løfter hånden til munnen, som for å røyke.

Videre klapper han seg på magen for å illustrere hvordan hasjrus kan framkalle latter; han lukker øynene for å dramatisere at man kan sovne under hasjrus; og han viser med kroppsbevegelser og øyebevegelser hvor politikonstabelen stod da hun var på besøk i klasserommet:

Ibrahim: dette stoffet gjør deg rolig som hun politib- (...) dama sa. ((*ser mot hjørnet av klasserommet bak seg*)) hvis dere (...) °fulgte med på den (...) timen^o.³⁵

Disse eksemplene fra Ibrahims framføring viser en markant ikonisk gestebruk, der gestene av og til kan komme i konkurranse med logos i framføringen. Det samme gjelder Jeanette med sin sterke bruk av ikoniske gester:

Jeanette: det som også skjer, det er at e::m (1.5) du får muskelpasmer? [sic] det betyr at du:— e: når e: (...) e: valiumet er inni blodet, ((*peker oppover langs høyre arm*)) så kommer det etter hvert til e: (...) musklene, ((*peker nedover langs begge armene*)) og da (...) da trekker de seg på en måte inn, så du ser litt sånn her ut lissom, ((*trekker sammen skuldre og lar hendene henge ned foran kroppen*)) du- du blir helt (...) ødelagt i kroppen, ((*vifter med hendene og rister på hodet*))³⁶

Dette utdraget er typisk. Når hun snakker om valiumet som beveger seg rundt i kroppen med blodet, viser hun samtidig med pekende gester bevegelse opp og ned

34 Presentasjon 10, skole 6 (19.43)

35 Presentasjon 10, skole 6 (23:20)

36 Presentasjon 10, skole 6 (29.10)

gjennom armene. Gestene akkompagnerer altså det verbale, og utdyper det referensielle innholdet gjennom å visualisere det. Når hun kommer til hvordan valiumet virker, sier hun at musklene trekker seg inn, og samtidig begynner hun å trekke skuldrene sammen og la armene henge slapt foran kroppen.

Her går hun enda videre i sin bruk av kroppen, ettersom hun gjør kroppsspråket til den primære modaliteten, og lar verbalspråket bare peke mot gesten: ”så du ser litt sånn ’her ut lissom”. Gesten brukes altså til å formidle det primære referensielle innholdet, og krever dermed visuell oppmerksomhet fra publikum.

For å forklare gangen i foredraget, eller markere introduksjon av ny tematikk, bruker flere av elevene regulerende gester. Knut er eleven som tydeligst bruker gester for å lede publikums oppmerksomhet. Han peker med notatene sine mot lerretet og powerpointen, for å vise sammenhengen mellom det han sier og teksten på lerretet. De rytmiske gestene, som også regulerer publikums oppmerksomhet, ser vi både i Ibrahims kontante armbevegelser mot powerpointbildene når han leser opp navn på narkotiske stoffer, og i Knuts bruk av sirkelbevegelser med hånden, når han understreker hvordan en stadig trenger mer stoff for å oppnå rus:

Knut: så må du ta enda litt mer, ((*rullende håndbevegelse*)) for å få den samme rusen. (...) o:g for å få den samme rusen igjen, så må du ta enda mer, og ((*rullende håndbevegelse*)) enda mer, og (...) ((*rullende håndbevegelse*)) enda mer, ((*rullende håndbevegelse*))³⁷

Både hos Ibrahim og Jeanette finner vi eksempler på metaforiske gester. Når Ibrahim refererer et tidsspenn (hvor lenge Bob Marley brukte hasj) bruker han en metaforisk gest:

Ibrahim: han røyka (...) hasj, ((*holder begge hendene foran kroppen og flytter dem sidelengs til venstre*)) (...) helt siden han var på vår alder og helt til han døde. ((*beveger høyre hånd ut til siden*))³⁸

I siste del av framføringer sin bruker Jeanette affektivt ladde metaforiske gester. Hun uttrykker en svært dramatisk påstand om at valiumbrukere blir ”helt ødelagt i kroppen”, og samtidig vifter hun med begge hendene foran kroppen og rister på hodet. Håndgesten kan kanskje assosieres med en bevegelse der man ødelegger (eller i alle fall roter til) noe. Hoderistingen, derimot, må oppfattes som en ekspressiv gest, som viser fram en kroppslig respons på fortvilelse eller liknende, og tilføyer dermed et affektivt innhold til budskapet. Den enfatiske prosodien og den utstrakte bruken av gester gjør denne presentasjonen spesielt personlig og affektiv.

Oppsummerende kan vi si at elevene bruker ulike typer intensjonelle gester; ikoniske når de visualiserer konkrete ting, (som en liten pille og muskelspasmer); metaforiske, som lykkfølelsen ved ruspåvirkning og fortvilelsen over å ødelegge kroppen, regulerende ved overgangen til et nytt tema og rytmiske, for eksempel

37 Presentasjon 10, skole 6 (19.57)

38 Presentasjon 10, skole 6 (23.39)

med sirkelbevegelser for å understreke poenger. Både Jeanette og Ibrahims gestikk uttrykker et klart engasjement for innholdet de foredrar om. De viser på hver sin måte et personlig engasjement i stoffet, og søker også publikums oppmerksomhet og interesse.

Utnyttelsen av materielle ressurser

Powerpoint,³⁹ lysark, tavle, musikk eller rekvisitter er ressurser for meningskaping som befinner seg utenfor kroppen hos de unge rhetorene. Som nevnt innledningsvis, benytter samtlige grupper eksterne ressurser i sin formidling, men i svært varierende grad. Et sentralt begrep vi vil dra nytte av er *modal affordans*: Hva er uttrykkspotensialet for en modalitet, for eksempel et fotografi eller et sitat som vises på et powerpoint-lysbilde? Andre begreper er *informasjonkopling*: I hvilken grad bidrar de enkelte elementene i powerpointbildet til å utvide eller utdype hverandres informasjon? Og hvordan er forholdet mellom powerpointbildet og kroppens/stemmens informasjon? Kan relasjonen mellom modaliteter som utdyper hverandre forstås som utfylling, kontrastering eller omskriving? Og skjer utdypingen gjennom tolkning eller spesifisering?⁴⁰

Også Jens Kjeldsens begreper om visuell retorikk vil bli benyttet, især skillet mellom de retoriske kvalitetene *nærvær*, *realisme*, *umiddelbarhet* og *fortetning*. Disse kvalitetene forekommer oftest samtidig, men styrkeforholdet mellom dem kan variere: Et fotografi kan først og fremst gi følelsen av å være til stede på åstedet (nærvær) og det kan konkretisere og vise at ”dette er sant” (realisme). Det kan virke slående ved at det øyeblikkelig lar seg oppfatte (umiddelbarhet), og det kan, som det heter i en kjent *locus communis*, ”si mer enn tusen ord” (fortetning).

Musikk

Anes og Idas nasjonalromantiske presentasjon av Edvard Grieg starter med at elevene spiller av ”Morgenstemning” fra hans *Peer Gynt*-musikk. Dette bidrar trolig til å skape konsentrasjon og et begynnende engasjement, og informasjonskoplingen til den verbale framføringen må karakteriseres som utdyping. De to jentene gir folk tid til å lytte litt til musikken slik at den trer helt i forgrunnen, før de – delvis improvisert – lar den stå på som bakgrunnsmusikk et stykke ut i foredraget. Senere spiller de av deler av ”Anitras dans”. Mediet, eller ”modaliteten” har en særegen *modal affordans*: Det er vanskelig å tenke seg den samme opplevelsen og innholdet formidlet gjennom en annen modalitet. Grieg-musikken er for øvrig det eneste musikk-innslaget i vårt materiale.

I lys av den sterke posisjonen musikk har ellers i kulturen kan dette synes påfallende. Musikk har utvilsomt et sterkt pathos-potensial og kan dermed bidra til å

39 På en av skolene brukes presentasjonsprogrammet Impress, men det har samme funksjonalitet som Powerpoint, og programmet kalles heretter powerpoint (med liten p) for lettvinnthets skyld.

40 Kjeldsen, ”Visuel retorik”.

etablere og styrke publikumskontakten. Vi er vant til jingles og hyppige musikk-innslag i radioprogrammer, både dokumentar- og spillefilmer er utenkelige uten musikk, internettet er fullt av lydfiler. Men i skolesammenheng er det trolig av konvensjonelle grunner uvanlig å tenke musikk som en retorisk relevant modalitet.

Poesi som lyd og skrift

I presentasjonen av Vinjes dikt *Den dag kjem aldri* formidles både biografisk opplysning, formal analyse og personlig fortolkning. Diktet, som vises på et lysark, er den eneste eksterne visuelle ressursen som tas i bruk under presentasjonen, men den utnyttes til gjengjeld intensivt.

I den formale diktanalysen framstår det visuelle bildet av diktet nærmest som nødvendig for formidlingen: Ingeborg peker på lerretet mens hun presenterer antall strofer, antall linjer i hver strofe samt rimsystemet i diktet.

Noe av det samme kunne nok vært oppnådd ved å dele ut en kopi av diktet til publikum. Men diktet slik det vises fram og pekes på er noe mer enn en erstatning for individuelt tilgjengelige eksemplarer, det tjener trolig som et felles orienteringspunkt og samler oppmerksomheten oppe hos presentatørene. Slik fungerer lysarket, selv om det kun inneholder bokstaver, som en form for visuell retorikk med særpreget affordans som særlig preges av kvaliteten *nærvær*.⁴¹ Vist på lerretet tilføres diktet en materialitet eller en "stofflighet" som blir synlig og hørbar når de levende og engasjerte elevene peker den fram, slik som når de forteller hva som er dere respektive yndlingsstrofer.

Sigrid: e: mine to: (...) favoritt(..)linjer X det er, ((*peker på lerretet*)) du støtt meg følger på ferda mi, ((*fortsetter å peke mens hun siterer*)) som skyggen gjengte soli si." e:m jeg likte det best fordi atte: m, (..) han føler at hun er med ham hele tiden, uansett hvor han går.⁴²

Det klassiske lysbildet

De to guttene som presenterer biografi og maleri under overskriften Tiedemand og Gude, benytter powerpoint, hvor de viser portretter av kunstnerne, men hvor de særlig dveler ved noen sentrale malerier. Her peker de direkte på lerretet mens de forklarer:

Magnus: dette er brudeferden i hardanger. ((*ser på bildet*)) (...) og som du ser, har— eller tiedemann, ((*peker på bildet*)) har la- (..) har malt menneskene, ((*peker fortsatt på bildet*)) o::g (..) her og b- ((*peker på menneskene på bildet*)) (..) "ja?" ((*nikker til og ser mot Håvard, overlater ordet til ham*))
Håvard: ja og så kan du se gude har tegnet ((*peker på bildet*)) landskapet her,

41 Kjeldsen, "Visuel retorik".

42 Presentasjon 6, skole 5 (36.39)

o:g du kan se—her ser du at solen— ((*peker på solen på bildet*)) eller lyset gjenspeiler seg i vannet, ((*peker på vannet*)) pluss at han har laget båten, ((*peker på båten*)) litt skygge på båten, (..) og har brukt det.⁴³

Her utnyttes i høy grad potensialet i de visuelle ressursene slik at de sammen med verbalteksten og de pekende bevegelsene kan bli til utvidet *actiokapital*. I slik bruk av powerpoint, video, lysark eller gammeldagse lysbilder kan elever og lærere spille på en lang tradisjon for formidling av bildekunst. Men det kunsthistoriske lysbildeforedraget er neppe noen velkjent sjanger i norsk grunnskole, og de to guttene markerer et stykke på vei å aktivisere sjangeren ved å kalle fram noe av den kunstneriske kraften i det som vises, noe tilsvarende som med Grieg-gruppens avspilling av deler av Peer Gynt-musikken. Forstått som visuell retorikk sørger lysbildet for *fortetning*: Det ville kreve en mengde ord å forklare hva man ser på bildet – etter en vanlig oppfatning av kunst er også slik totalforklaring både umulig og uønsket. Informasjonskoplingen er i dette tilfelle først og fremst av typen *utvidelse gjennom omskriving og utfylling*, og her er det altså det verbale som sørger for omskrivingen: Tilhørerne ser nok bildets motiver, men tilbys en verbal omskrivning (lysets gjenspeiling) som kan skjerpe bildeforståelsen. Dessuten får publikum som utfyllende opplysninger vite hvem som har malt hva på et fellesbilde, etter å ha hørt noe om de to kunstnernes ulike biografi.

Ethosbyggende bilder og muntlig framførte logospunkter

I gruppepresentasjonen *Hva gjør partydop med kroppen* benyttes powerpoint, og her viser elevene i starten et oversiktsbilde med fotografier av ulike typer narkotiske stoffer. Ibrahim peker nå på lerretet og slår i høyt tempo fast hva de ulike stoffene heter.

Ved å peke ganske intenst på bildene av de fem stoffene, viser han et engasjement og en fagkunnskap som er egnet til å styrke publikumskontakten. At han kjenner de forbudte stoffene fra hverandre uten at de er ledsaget av navn, styrker trolig hans ethos. Samtidig tilfører bildene især de visuelt-retoriske kvalitetene *realisme* og *nærvær*. De øvrige powerpointbildene som vises av Ibrahim's gruppe har alle samme design: Øverst en overskrift – navn på et narkotisk stoff – skrevet i en litt røff skrift, til høyre et fotografi av stoffet og til venstre en kolonne med kulepunkter som bringes fram ett og ett. Overskrifter og kulepunkter integreres i Ibrahim's muntlige tekst på en måte som trolig er ukonvensjonell, men som går igjen i flere av de øvrige presentasjonene fra denne skolen: De leses opp som løsevne ord med en prosodi som i beskjeden grad skiller dem fra den øvrige verbalteksten. Ord hentet fra powerpoint-bildets punkter er markert med fet skrift i det følgende transkripsjonsutdraget:

Ibrahim: **hasj**. (1.5) **drømmende**. (KREMT) du begynner å ha- hallusinere ikke sant når du røyka hasj. [...]så° (..) det er sånn som skjer med deg hvis du røyka hasj og hører på en sånn låt. (...) du får **paranoia** (..) **latter**. når du er rusa på hasj får du paranoia,⁴⁴

43 Presentasjon 5, skole 5 (28.32)

44 Presentasjon 10, skole 6 (22.29)

Her bidrar den muntlige verbalteksten til å utdype og spesifisere de skriftlige stikkordene på skjermen. Dette kan minne om tradisjonell tavleskrift, hvor læreren skriver opp noen viktige stikkord underveis, men det er ikke gitt at denne typen ”notat-teknikk” styrker formidlingen.

I denne gruppepresentasjonen benytter Linda kulepunktene på samme måte, men hun integrerer ordene i ”brødteksten” (markert med fet skift) etter først å ha framført dem som overskrifter:

Linda: **sosial selvsikker** og **energi** . (...) ø: mange spesielt ungdommer, (...) begynner på kokain, som partydop. (1.5) e: fordi: atte: kokain, det gjør at du blir mer **selvsikker**, du blir mer **sosial**, som betyr at kanskje det er noen du ikke har tørt å snakke med, [...] ø: men (..) bruk av kokain kan også gjøre at du blir veldig **energirik**, du blir (..) hyper,⁴⁵

Er det her tale om ”overload” i forholdet mellom lysbildetekst og muntlig tekst? Det er neppe påkrevet å lese stikkordene som overskrifter. Men taleren utdyper stikkordene på en måte som kan tenkes å lette formidlingen ved at publikum presenteres for de samme verbale uttrykkene gjennom ulike modaliteter.

Bilder som overrasker

De to jentene som presenterer Ole Bull, gjør et lykketreff gjennom en kort lysbilde-serie med den arabiskinspirerte arkitekturen på Lysøen. Også her benyttes power-point, men altså bare som erstatning for lysbildeframviser eller overheadprojektor. Idet de viser bildene av bygningene med sine eksotiske uttrykk, bl.a. løkkupler, utbryter noen elever ”ø”. I tillegg er det flere spredte utrop, her virker altså den visuelt-retoriske kvaliteten *umiddelbarhet* særlig sterkt, og publikum blir for en stund langt mer konsentrert. Responsen fortaper seg noe når foredraget fortsetter, men den lille bildeserien har utvilsomt fungert som en visuell ”vekkerklokke”, som bidrar til å opprettholde publikumskontakten i resten av presentasjonen.

Hvilken informasjonskopling binder arkitekturlysbildene til det øvrige foredraget? Her er det tale om alle typer *utfylling*: Bildene utfyller det som sies om bygningene i teksten – og motsatt. Bildene kan også sies å ”omskrive” verbalteksten. Men det som ga vekkerklokkeeffekten var trolig *kontrasteringen*. Alt tyder på at publikum ble overrasket over motivene på bildet. Selv om man kanskje hadde sett slik orientalsk, eventyrtaktig arkitektur før, var det trolig helt uventet i en ”skolsk”, norsk og nasjonalromantisk sammenheng.

Verbale ressurser

Publikumskontakt skapes også gjennom verbale midler. Her skal vi undersøke hvordan talerne adresserer publikum på ulike måter og hvordan ulike stilvalg bidrar til markering av engasjement. En opplagt måte er å referere til seg selv (”jeg”) og å gi

45 Presentasjon 10, skole 6 (26.56)

uttrykk for egne meninger og holdninger, framfor å framstå med en ”nøytral” gjengivelse av fakta eller av andres meninger. Presentatørene kan også mer eller mindre direkte henvende seg til sine tilhørere, enten gjennom pronomen eller gjennom ulike appeller om å gi respons eller å reflektere over noe. Subjektivt engasjement vises særlig gjennom valg av stiltone. Elevene vil ha muligheter for å velge mellom den mer tekniske og objektive stiltone de finner i fagbøker og andre skriftlige kilder, og en mer personlig og hverdagslig stiltone som baserer seg på formspråket i den uformelle samtalen.⁴⁶ Noen kjennetegn ved en engasjert samtalestil har vært nærmere beskrevet av Deborah Tannen⁴⁷ som en ”high involvement style”. Den inneholder en rekke ulike evaluerende midler, slik som intensiverende uttrykk og holdningsmarkører av ulike slag. En særlig levende framstilling skapes gjennom dramatisering, hvor man kan tilføre et personlig engasjement ved å gi liv til aktører man refererer til. Bruken av direkte gjengitt tale er i seg selv et eksempel på dette, og dette kan anta mer ekspressive former ved at en persons stemmeføring og bevegelser også blir imitert eller karikert.⁴⁸

Direkte henvendelse til publikum

En av de mest tydelige tegnene på ønske om kontakt med publikum er direkte henvendelser, der taleren adresserer tilhørerne, stiller spørsmål til dem eller minner dem om felles erfaringer. Dette forekommer for eksempel i situasjoner der taleren refererer til fenomener som det ikke er sikkert publikum kjenner til. I dette utdraget gjelder det TV-serien ”Days of our lives”:

Knut: de:t e- det er som å se på days of our lives, hvis noen har sett på det, så er alt sånn shi:ne, alt skinner.⁴⁹

Eleven gir et eksempel, som skal illustrere hvordan det er å være påvirket av ecstasy, nemlig framstillingen av ruspåvirkning i TV-serien. Han skyter så inn en parentetisk bisetning, ”hvis noen har sett på det”, som eksplisitt refererer til publikum (”noen” refererer her til ”noen av dere”) og viser at han forholder seg til deres ulikheter i bakgrunnskunnskap. Denne vilkårssetningen fungerer delvis som en invitasjon til å komme med tilbakemelding, delvis som en angivelse av at han ikke regner serien som kjent for alle. Samtidig med at han sier dette, vender han hodet mot klassen og løfter blikket mot dem. Dette viser også en orientering mot å åpne seg for å motta tilbakemelding på om de forstår hva han refererer til.

46 Jan Svennevig, *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (Oslo: Cappelen akademisk forl., 2009); Lennart Hellspong og Per Ledin, *Vågar genom teksten. Handbok i brukstextanalys* (Lund: Studentlitteratur, 1997).

47 Deborah Tannen, *Conversational Style. Analyzing Talk among Friends* (Norwood NJ: Ablex., 1984); Deborah Tannen, *Talking Voices. Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989).

48 Herbert H. Clark and Richard J. Gerrig, ”Quotations as Demonstrations,” *Language* 66, no. 4 (1990).

49 Presentasjon 10, skole 6 (18.90)

Referanse til publikum

En noe mer indirekte måte å inkludere publikum på er å referere til dem. En måte å gjøre det på er å bruke pronomenet ”du” i stedet for ”man” i referanse til generelle fenomener. I slike tilfeller brukes pronomenet i en allmenn, generisk funksjon, det vil si uten spesifikk referanse til et individ, og er slik sett nokså synonymt med ”man”. Men formen er likevel av betydning, for den inviterer i større grad deltakerne til å se for seg en situasjon der de selv er involvert. Det kan vi se i neste utdrag, fra litt senere i samme presentasjon:

Knut: det: m (...) demper ell- forandrer også hjernebølgene **dine**, slik at kroppen kommer i ubalanse, og pulsen heves, og du blir varm, o::g (..) **du** kan få feber på opptil førtitre grader,
 NN: (...) °pfju⁵⁰

Den konsekvente bruken av andre persons pronomen her gjør opplevelsen mer nærværende og konkret. Det kan også se ut til at dette virker i praksis, for vi ser at en i publikum kommer med tilbakemelding i form av en konvensjonell utmattelseslyd” (”pfju”), som er et tydelig tegn på innlevelse. Mange elever som har en engasjert stil, benytter konsekvent andre persons pronomen i slike sammenhenger. I tillegg kan det være enda mer direkte referanse til publikum, som når en elev i omtale av Bob Marley sier at han ”han røyka (..) hasj, helt siden han var på vår alder og helt til han døde.”⁵¹ Her inkluderer eleven sine medelever helt konkret ved å bruke en subjektivt forankret referanse (”vår alder”) framfor en mer objektiv målebetegnelse, slik som ”helt fra ungdommen av”.

Teknisk og hverdagslig stil

I mange tilfeller ser vi at elevene veksler mellom en mer formell og saklig stiltone og en mer uformell og engasjert stiltone. Svært ofte begynner elever med formelle og teknisk pregede formuleringer, for så å gå videre med mer uformelle og personlige formuleringsmåter. Dette kan tyde på at de har notert eller memoret formuleringsmåter fra læreboka som de begynner med, for så å gå videre og improvisere over det. Et eksempel kan ses her:

Ane: o:g (..) han ble straks veldig interessert i e **edvard grieg sine musika:lske evner**, for han syntes at edvard var så **flink** og sånne ting.⁵²

Allerede adverbet ”straks” røper at dette er tatt fra en skriftlig kilde og ikke formulert på sparket. Andre ting som peker i samme retning er bruken av fullt navn på komponisten (enda han for lengst er introdusert i foredraget) og den tekniske termen ”musikalske evner” (som for øvrig sies uttrukket, som man gjør når man leser et vanskelig ord). Men straks denne formuleringen er fullført, går eleven videre med

50 Presentasjon 10, skole 6 (20:13)

51 Presentasjon 10, skole 6 (23:03)

52 Presentasjon 1, skole 5, (04:02)

å si omtrent akkurat det samme i en uformell stiltone: ”han syntes at edvard var så flink og sånne ting”.

Disse elevenes ønske om å bli forstått blir videre manifestert gjennom omformuleringer av fagtermer i dette utdraget:

Ane: o:g (..) edvard hadde skrevet da tjuette sånne satser da eller sånn (..) sang- eller deler til dette stykket.

Ida: (...) ”ja”. nå skal vi høre på en sang som heter anitras dans fra peer gynt.⁵³

Når eleven bruker termen ”sats”, forholder hun seg til at dette ordet ikke regnes som umiddelbart kjent eller tilpasset ved å sette partikkelen ”sånn” foran. Dermed distanserer hun seg noe fra ordbruken.⁵⁴ Umiddelbart går hun så videre til å omformulere uttrykket til det mer hverdagslige ”sang”, men markerer også her at dette ikke er et helt passende (treffende) ord. Først ved neste omformulering til ”del” slutter hun å ta forbehold om formuleringsmåten. Medeleven hennes følger opp denne orienteringen mot å bruke et uformelt språk når hun i det følgende bruker ordet ”sang”.

Vekslingen mellom formell, teknisk stil og hverdagslig, improvisert trenger ikke bare tolkes som resultat av at eleven er fanget i spennet mellom læremidlenes og sitt eget språk. Det kan også tolkes mer konstruktivt som et design som inkluderer to ulike modellyttere, nemlig den kompetente og faglig interessert på den ene siden, og den uinnvidde og middels interesserte på den andre. Dette speiler noe av den kompleksiteten i den retoriske situasjonen som vi var inne på innledningsvis (s. 70).

Eksemplifisering og dramatisering

Publikumskontakt skapes også av at fagstoff gjøres levende og engasjerende. Et kjennetegn ved de engasjerte formidlerne er at de eksemplifiserer og illustrerer sine faglige poenger.

Jeanette: e:: (..) og du kan oppleve også at fobier blir forsterka, det asså— hvis du er redd for edderkopper, ((*slår ut med høyre hånd*)) (...) så: e::m så lissom— ((*slår nedover med hendene*)) (...) ø: ka- bare du SER en edderkopp så kan du lissom DØ av skrekk, ((*slår ut med hendene ved betonte ord*)) fordi (..) fobiene blir så forsterka.⁵⁵

Det faglige poenget om at fobier kan bli forsterket er ikke nødvendigvis så enkelt å gripe for publikum, delvis på grunn av fremmedordet ”fobi” og delvis fordi det kan være vanskelig å se for seg hva dette vil si i praksis. Eleven forholder seg til dette potensielle problemet og gir umiddelbart et eksempel. Vi kan også legge merke til at dette eksempelet er preget av subjektivt engasjement, særlig ved bruken av enfatisk trykk på ”ser” og ”dø”. Relasjonen til det faglige og tekniske blir knyttet på nytt

53 Presentasjon 1, skole 5 (06:38)

54 jf. Svein Lie, ”Veldig sånn festejente”, i *Språk i Oslo. Ny forskning omkring talespråk*, red. Janne Bondi Johannessen, og Kristin Hagen, (Oslo: Novus 2008) 78-95

55 Presentasjon 10, skole 6 (28.24)

etter eksempelet ved at hun gjentar poenget.

Dramatisering er en annen ressurs som kan levendegjøre framstillingen og vise engasjement. Knut begynner sin framføring med en nøktern og saklig beskrivelse om at ecstasy forvrenger synet og gjør at man ser alt ”litt harmonisk”.⁵⁶ Så går han videre med å illustrere denne faktaopplysningen med flere typer eksempler. Først illustrerer han poenget sitt gjennom en rekke beskrivelser av opplevelsen, hvor han plasserer synsvinkelen hos en dramatisert ecstasybruker: ”det glinser litt, og det skinner litt”. Deretter går han inn i rollen som ruset, og rapporterer sine synsinntrykk heller enn å beskrive dem i et utenfra-perspektiv. Denne levendegjøringen når sitt høydepunkt når han dramatiserer ecstasybrukeren gjennom direkte tale: ”↑wo:w så ↑fint alt ↓er”. Denne replikken blir videre dramatisert gjennom stemmebruk og gester: han har en markant høyere tone på ”wow”, og han forlenger vokalen betydelig. Han går også markant opp i toneleie på ”fint” og markant nedover på ”er”.

Disse markante tonebevegelsene kan sies å illustrere emosjonelt engasjement. Etter denne dramatiseringen forekommer en av de få hørbare tilbakemeldingene fra publikum. Det er kort og forsiktig latter fra 3-4 stykker, hvorav den mest hørbare stemmen kommer fra en kvinne, sannsynligvis læreren. Det er vanskelig å oppfatte ansiktsuttrykk fra de resterende, men det kan oppfattes smil fra enkelte og økt oppmerksomhet (løftede blikk) fra andre. Man kan også se at en av de andre på gruppa, som står rett bak eleven, smiler.

Subjektivt engasjement

Vi har allerede sett på mange måter elever viser subjektivt engasjement på, for eksempel ved å bruke en personlig stil og ved å dramatisere og eksemplifisere. Her skal vi se nærmere på hvordan elevene mer konkret viser et engasjement for det temaet de tar for seg. I den ene klassen er det snakk om presentasjon av kunstverk, og da blir spørsmålet om elevene engasjerer seg i personlig evaluering av det verket de presenterer, for eksempel ved å vise entusiasme eller glede. I presentasjonene om rusmidler blir spørsmålet om de legger et personlig engasjement i å evaluere farene ved rusmidlene og i å fraråde bruken av dem. Det personlige engasjementet vil være noe annet enn det (ofte implisitte) evaluerende elementet som ligger i læremidlenes framstilling av saken (slik som at kunstverkene de presenterer er verdifulle og at rusmidler er farlige og bør unngås).

I presentasjonene om rusmidler er det mange elever som viser engasjement i å advare mot farene ved rusmidlene. Én elev omtaler farene ved kokainbruk:

Linda: mange begynner med kokain, (..) fordi at e: de mister matlysten, som fører til utrolig store vektta? (...) dette er en veldig effektiv slankekur, me:n det er utrolig farlig, så: (..) jeg anbefaler det ikke.⁵⁷

Her etterfølges faktaopplysningene av mer personlig involverte kommentarer og mer ekspressive evaluerende midler. Hun bruker både litotes (”jeg anbefaler det

56 Presentasjon 10, skole 6 (18.05), jf. s. 76.

57 Presentasjon 10, skole 6 (27.36).

ikke”) og hyperbol (”man kan bli stokk dum”), og legger humor inn i bruken av begge tropene.

Elevene kan også utvise personlig engasjement i stoffet på andre måter. Her uttrykker en jente sin skuffelse over at mange av Ole Bulls komposisjoner ikke ble skrevet ned:

Eva: men det som var litt dumt med ole bull, det var at han— han skrev ikke ned komposisjonene sine, (...) fordi han mente at han hadde alt— eller han hadde alt oppe i hodet; og han tenkte jo ikke at han kom til å bli så: kjent når han ble— (..) °når han døde da.° (...) så (..) derfor er det veldig få av komposisjonene som vi har igjen etter han i dag.⁵⁸

Ytringen får en personlig og ekspressiv karakter ut fra at det er formulert i en uformell stiltone heller enn i lærebokstil, og at evalueringen tar form av en karakteristisk litotes: ”litt dumt”. Også tonefall og ansiktsuttrykk bidrar til å gi dette preg av en personlig engasjert evaluering, ettersom det sies med en noe sørgmodig stemme og en trist mine. Endelig er bruken av pronomenet ”vi” i siste linje med på å identifisere taleren med fellesskapet av musikkinteresserte som beklager tapet av komposisjonene.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi skilt mellom personlig engasjement i emnet og kontakt med publikum. Det er ikke alltid opplagt at dette lar seg skille på en enkel måte, men de ulike semiotiske ressursene ser ut til å ha enkelte funksjoner som er spesialisert for det ene eller det andre av disse kommunikative funksjonene.

Personlig engasjement kan særlig knyttes til ethosdimensjonen av en framføring, ved at taleren derigjennom etablerer sin troverdighet som fagformidler. Her er det hovedsakelig verbale og kroppslige ressurser som utnyttes. Elevene viser innlevelse og engasjement gjennom en rekke evaluerende midler. Verbale uttrykk for dette er eksplisitte vurderinger og en personlig stil med mange affektivt ladde ord og uttrykk. Av ikke-verbale uttrykk finner vi særlig bruk av empatisk prosodi og understrekende gester, som begge kan øke den affektive ladningen i det som blir uttrykt verbalt. De elevene som i stor grad markerer personlig engasjement i fagstoffet, kan sies å iscenesette det Løvland⁵⁹ kaller *ekspertposisjonen*. De viser at de har gjort stoffet til sitt eget og har selvstendige meninger om saken.

Publikumskontakt er sterkt relatert til pathosdimensjonen av framføringene, nemlig å vekke tilhørernes interesse, nysgjerrighet, engasjement. En måte å gjøre lærestoffet tilgjengelig og levende på, er å illustrere og eksemplifisere det, og dette gjøres ved hjelp av alle de semiotiske ressursene vi har sett på. Deltakerne gir verbale eksempler, slik som faktiske eller hypotetiske historier og dramatiseringer. Videre bruker de illustrerende gester, ved for eksempel å vise hvor liten en pille er eller

58 Presentasjon 2, skole 5 (12.09).

59 Løvland, ”Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping”.

hvordan valium virker på musklene i kroppen. Endelig ligger det store muligheter i bruken av materielle ressurser. Bilder framvist på prosjektor brukes i stor utstrekning for å gi publikum direkte erfaring med lærestoffet, enten det er en malers bilder, utseendet til ulike rusmidler eller et dikt som gjøres til gjenstand for analyse.

Publikumskontakt skapes også gjennom mer direkte henvendelse til tilhørerne. Vi har sett at noen elever mer eller mindre direkte adresserer sine tilhørere og refererer til deres felles bakgrunnskunnskap, og derigjennom bidrar til å gjøre stoffet relevant og forståelig for dem. Videre kan vi regne med at visse regulerende gester på samme måte bidrar til å vise omtanke for tilhørerne gjennom å tydeliggjøre overganger i framføringen, henlede deres oppmerksomhet på lysbildene osv.

Vår analyse har eksplisitt fokusert på de gode eksemplene, hvor elevene ser ut til å lykkes med å vise engasjement og å komme i kontakt med sitt publikum. Vi tror at dette kan bidra til bevissthet om ressurser og muligheter for undervisning i muntlige ferdigheter.

I framstillingen av elevens actio har vi vektlagt samspillet mellom modalitetene. Det er nettopp sammenhengen mellom utnyttelsen av de ulike ressursene som skaper et helhetlig inntrykk av engasjement eller likegyldighet, kontakt eller innadvendthet. Det kan være en viss funksjonell spesialisering i at for eksempel bilder primært brukes til saksframstilling (logos), mens gester ofte bidrar med subjektivt evaluering innhold. Men uttrykket må alltid analyseres i sin helhet, og en evaluering av actio i faktiske formidlingssituasjoner kan ikke begrenses til bare det ikke-verbale (som hos Gelang⁶⁰) eller bare det materielle (som i Kjeldsens kritiske evaluering av presentasjonsverktøy⁶¹). Det er først i sitt bidrag til den multimodale helheten at de enkelte komponentene kan være vellykkede eller mislykkede i å skape til forståelse, engasjement og kontakt.

60 Gelang, *Actiokapitalet - retorikens ickeverbale resurser*.

61 Kjeldsen, Jens E. "The Rhetoric of PowerPoint." *Seminar.net International journal of media, technology and lifelong learning* Vol.2, Issue 1 (2006).

Referanseliste

- Andersen, Øivind. *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget, 1995.
- Aristoteles. *Retorikk*. Oslo: Vidarforlaget, 2006.
- Bakken, Jonas. *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2009.
- Bakken, Jonas. "Retorisk skrivepedagogikk." *Norsklæreren*, no. 2 (2009): 32-40.
- Beattie, Geoffrey. *Visible Thoughts: The New Psychology of Body Language*. London: Routledge, 2003.
- Behnke, Ralph, and Chris R. Sawyer. "Anticipatory Anxiety Patterns for Male and Female Public Speakers." *Communication Education* 49, no. 2 (2000): 187-95.
- Campbell, Kim, David L. Mothersbaugh, Charlotte Brammer, and Timothy Taylor. "Peer versus Self Assessment of Oral Business Presentation Performance." *Business Communication Quarterly* 64, no. 3 (2001): 23-42.
- Cheng, Winnie, and Martin Warren. "Peer Assessment of Language Proficiency." *Language Testing* 22, no. 1 (2005): 93-121.

- Clark, Herbert H., and Richard J. Gerrig. "Quotations as Demonstrations." *Language* 66, no. 4 (1990): 764-805.
- Dam, Helene. "Hvordan arbeide med muntlig formidling i skolen?" I *Muntlig norsk*, red. Frøydis Hertzberg og Astrid Roe. Oslo: Tano Aschehoug, 1999.
- Danielsen, Mette. "Norskfaget og de tause elevene." I *Muntlig norsk*, red. Frøydis Hertzberg og Astrid Roe, 1999.
- Eriksson, Anders "Retorikens didaktik." *Rhetorica Scandinavica* 38 (2006): 26-43.
- Fafner, Jørgen. *Retorik: klassisk og moderne: indføring i nogle grundbegreber*. København: Akademisk Forlag, 2005.
- Foss, Sonja and Cindy L.Griffin, "Beyond Persuasion: A Proposal for an Invitational Rhetoric", *Communication Monographs* 62 (1995).
- Gelang, Marie. *Actiokapitalet – retorikens ickeverbale resurser*. Åstorp: Retorikforlaget, 2008.
- Grace, Debra M., and Jeanette W. Gilsdorf. "Classroom Strategies for Improving Students' Oral Communication Skills." *Journal of Accounting Education* 22, no. 2 (2004): 165-72.
- Haber, Richard J., and Lorelei Lingard, A. "Learning Oral Presentation Skills. A Rhetorical Analysis with Pedagogical and Professional Implications." *Journal of general Internal Medicine* 16 (2001): 308-14.
- Hansson, Stina, og Anders Eriksson. "Prosjektpresentation: Retoriska övningar." *Rhetorica Scandinavica* 9 (1999): 54-59.
- Hellspång, Lennart "Progymnasmatat och genre-teori." *Rhetorica Scandinavica* 20 (2001): 32-51.
- Hellspång, Lennart, og Per Ledin. *Vägar genom teksten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Hertzberg, Frøydis. "Arbeid med muntlige ferdigheter." I *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*, red. Kirsti Klette. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt, 2003.
- Hertzberg, Frøydis. "Tusenbenets vakre dans." *Rhetorica Scandinavica* 18 (2001): 92-105.
- Hertzberg, Frøydis. "Vurdering av muntlig - det går an." I *Muntlig norsk*, red. Frøydis Hertzberg og Astrid Roe. Oslo: Tano Aschehoug, 1999.
- Jers, Cecilia Olson *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. Malmö Universitet, 2010.
- Johansen, Anders. *Talerens troverdighet*. Oslo: Universitetsforlaget, 2002.
- Kendon, Adam. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Kjeldsen, Jens E. "Visuel retorik." Universitetet i Bergen, 2002.
- Kjeldsen, Jens E. "The Rhetoric of PowerPoint." *Seminar.net International journal of media, technology and lifelong learning* Vol.2, Issue 1 (2006) URL: www.seminar.net/files/Kjeldsen_powerpoint.pdf
- Klette, Kirsti, Svein Lie, Øistein Anmarkrud, Nina E. Arnesen, Ole.K. Bergem, Marianne Ødegaard, og Jo R. Zachariassen. *PISA+ : Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Oslo: Norges Forskningsråd, 2008.
- Klette, Kirsti. "Challenges in Strategies for Complexity Reduction in Video Studies. Experiences from the PISA+ Study: A Video Study of Teaching and Learning in Norway." I *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*, red. Tomáš Janík and Tina Seidel. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, 2009.
- Kress, Gunther. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010.
- Langan, Mark A m.fl.. "Peer Assessment of Oral Presentations: Effects of Student Gender, University Affiliation and Participation in the Development of Assessment Criteria." *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30, no. 1 (2005): 21-34.
- Lie, Svein. "Veldig sånn festejente." I *Språk i Oslo. Ny forskning omkring talespråk*, red. Janne Bondi Johannessen og Kristin Hagen, 78-95 Oslo: Novus 2008
- LK06. *Kunnskapsløftet Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Utdanning- og forskningsdepartementet. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2006.
- Lyng, Selma Therese. *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.
- Løvland, Anne. "Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaa-

- ping.” Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag, 2006.
- Magin, Douglas, and Phil Helmore. ”Peer and Teacher Assessments of Oral Presentation Skills: How Reliable are They?” *Studies in Higher Education* 26, no. 3 (2001): 287-98.
- Nyrnes, Aslaug ”Retorikk som didaktikk.” *Rhetorica Scandinavica* 2 (1997): 54-63.
- Penne, Sylvi. *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo, 2006.
- Rygg, Kjersti Bjartnæs *Muntlige presentasjoner på ungdomstrinnet: Oppvisning for læreren eller informasjonsformidling til medelever?*, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo 2010.
- Rådberg, Ingemar ”Den antika krammodellen.” *Rhetorica Scandinavica* 11 (1999): 46-52
- Svenkerud, Sigrun, Kirsti Klette, and Frøydis Hertzberg. ”Muntlige ferdigheter i klasserommet.” *Nordic Studies in Education* 1 (2012).
- Svennevig, Jan. *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2009.
- Tannen, Deborah. *Conversational Style. Analyzing Talk among Friends*. Norwood NJ: Ablex., 1984.
- Tannen, Deborah. *Talking Voices. Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Tønnesson, Johan L. ”Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper”. Dr.art-avh., Universitetet i Oslo, 2004.
- Wiese, Jeff, Paul Varosy, and Lawrence Tierney. ”Improving Oral Presentation Skills with a Clinical Reasoning Curriculum: a Prospective Controlled Study.” *The American Journal of Medicine* 112, no. 3 (2002): 212-18.

Appendiks: Transkripsjonsnøkkel

.	Fallende intonasjonskontur
?	Stigende intonasjonskontur
,	Fortsettende intonasjonskontur, som når du leser opp en liste
(.)	Pause mindre enn 0,5 sek
(...)	Pause mellom 0,5 og 1,0 sek
(1,5)	Pauser lengre enn 1,0 sek blir skrevet med tall
:	Forlengelse av foregående lyd, jo flere ”:” jo lengre lyd
ord	Trykksterkt ord eller stavelse
[ord]	
[ord]	Overlappende tale
-	Avbrutt ord
—	Avbrutt intonasjonsenhet
°ord°	Lav stemmestyrke
ORD	Høy stemmestyrke
↑	Stigende intonasjon i ytringsdelen som følger etter tegnet
↓	Synkende intonasjon i ytringsdelen som følger etter tegnet
(ord)	Usikker transkripsjon
X	Uhorbar stavelse
(HOST)	Ikke-språklige lyder
((peker))	Beskrivelser av ikke-språklige handlinger og andre kommentarer.