

# Abstract

**Rhetorica**Scandinavica, ISBN 1397-0534

No 70, 2015, pp 38--50

Publisher: Retorikförlaget AB

**Author** Jette Barnholdt Hansen, University of Copenhagen.

**Title** "Do as I Do! Imitation in Rhetorical Voice Training" ["Gør som jeg! Imitatio i retorisk stemmebrugsundervisning"].

**Abstract** Imitation as a didactic method in rhetorical voice training primarily involves the teacher's demonstration of vocal exercises. Since such training aims at developing the student's individual voice and performative talent rather than reproducing the teacher's vocal characteristics and body language, it remains a challenge for the teacher not to leave too much of her own individual imprint on a student's *actio*. The article presents a number of pedagogical focus points aiming at ensuring the autonomy of the student within the framework of modern voice training that stays anchored in the classical practice of imitation. Focus points include the deliberate use of meta-communication; explicit and dynamic role assignment for both student and teacher to support vocal growth; and the use of new technology to introduce the student to other model voices.

**Keywords** rhetorical education, imitation, voice training, orality, apprenticeship.

*Jette Barnholdt Hansen, ph.d., er lektor i retorik ved Institut for medier, erkendelse og formidling, Københavns Universitet.*

*E-mail: barnholdt@hum.ku.dk*

Jette Barnholdt Hansen:

## Gør som jeg

### ***Imitatio* i retorisk stemmebrugsundervisning**

*Imitatio* som didaktisk metode i retorisk stemmebrugsundervisning omfatter først og fremmest undervisers demonstration af stemmeøvelser, som siden efterlignes af den studerende. Da undervisningen har til formål at udvikle den studerendes individuelle stemme og performative talent, er det en stående pædagogisk udfordring for en talelærer ikke at præge den studerende for meget med sin *actio*, så undervisers vokale kendetegn og kropssprog reproduceres i for stort omfang. Nogle indsatsområder kan imidlertid sikre, at fokus på den studerendes autonomi fastholdes inden for rammerne af en moderne stemmebrugspraksis, der stadig er forankret i den klassiske *imitatio*-tradition. Det gælder bl.a. bevidst brug af meta-kommunikation, italesættelse af dynamiske roller for både underviser og studerende, der kan understøtte den vokale udvikling, og brug af ny teknologi, som kan introducere nye forbilleder for den studerende.

---

\* Dele af denne artikel er baseret på et kapitel om taleundervisningens etik, som jeg har skrevet sammen med Klemens Kappel i Jette Barnholdt Hansen og Hanne Smith Pedersen (red.), *Stemmen og tilhørerne. Taleundervisning i retorisk perspektiv* (Ödåkra: Retorikforlaget, 2016. Under udgivelse). Jeg har dog kun brugt de afsnit af kapitlet, som jeg selv har skrevet.

Taleundervisning i forbindelse med retorisk praksis har siden antikken med stor sandsynlighed bygget på mesterlæreprincipper.<sup>1</sup> Disse er igen forbundet med en klassisk didaktisk tradition, der bygger på *imitatio*. Det er for eksempel en almindelig praksis, at talelæreren bruger sin egen stemme og krop, når hun demonstrerer øvelser, kommer med forslag til en mundtlig fortolkning af en ytring eller retter den studerendes stemmebrug. Den studerende kommer derfor uvilkårligt til at imitere talelærerens *actio*, når han gentager øvelsen eller tekstpassagen. Der er mange gode grunde til at bevare dette traditionsrige undervisningsmønster. Det er for eksempel ofte langt hurtigere og meget mere præcist at *demonstrere* en øvelse end at skulle forklare den tilbunds gående, og det at have et nært forbillede over en længere periode kan også have en stabiliserende og tryghedsskabende funktion for den studerende. Det er dog samtidig en overordnet pointe i denne artikel, at talelærere bør forholde sig både bevidst og kritisk til brugen af *imitatio*. Det at skulle være en så entydig rollemodel er således forbundet med dels store krav til underviserens egen stemmefunktion, som bør være sund og velfungerende, og dels særlige pædagogiske udfordringer, da man risikerer at komme til at præge den studerende for meget med sin *actio*. Hermed kan man ufrivilligt komme til at uddanne kopier af sig selv – hvilket jo netop *ikke* er formålet med *imitatio* ifølge blandt andre Quintilian.<sup>2</sup>

Artiklen tager udgangspunkt i taleundervisning af voksne med stemmer, som befinder sig inden for normalområdet,<sup>3</sup> og vægter én-til-én-forholdet mellem en talelærer og en studerende, hvor de beskrevne udfordringer med hensyn til *imitatio* er størst.<sup>4</sup> I slutningen af artiklen giver jeg på baggrund af min erfaring som talelærer et bud på, hvordan fokus kan fastholdes på den studerendes autonomi, på udviklingen af hans personlige stemme og på at gøre ham selvhjulpnen – i stand til at tage vare på sin egen stemme.

1 George A. Kennedy fremhæver *Retorik til Herennius*, den tidligste latinske lærebog og dennes udlægning af *actio*, idet vi ikke har tidligere kilder, som både behandler denne *pars* systematisk og reflekterer over, hvordan man skal undervise i den. Afsnittet om undervisning i *actio* i *Retorik til Herennius* er sandsynligvis delvist baseret på en traktat af den græske videnskabsmand og pædagog Theophrastos (372 f.Kr.-287 f.Kr.), som man mener har inkluderet diskussioner om skuespilleres fremførelse. Se George A. Kennedy: *A New History of Classical Rhetoric* (Princeton: Princeton University Press, 1994), s. 123. I *Retorik til Herennius* opfordres retorikstuderende således til at konsultere dem, som er kyndige, hvilket også synes at implicere en didaktisk tilgang, der er baseret på mesterlære: ”Det er ikke min opgave at give gode råd om stemmestyrke og -fasthed (den ene er jo naturens gave, mens den anden opnås ved pleje) bortset fra at man skal få en metode til at sørge for stemmen fra dem som er kyndige i denne kunst.” (*Retorik til Herennius*, oversat af Søren Hindsholm. København: Gyldendal, 1998, s. 101-102).

2 Øivind Andersen, *I retorikkens hage* (Oslo: Universitetsforlaget, 1995), s. 223.

3 Talelærere med en retorisk uddannelse beskæftiger sig normalt ikke med syge og dysfunktionelle stemmer, som henvises til halslæger og siden til behandling hos logopæder.

4 Taleundervisning kan også foregå på små eller større hold, hvor underviser ikke er i så tæt kontakt med den enkelte studerende. Udfordringerne i forbindelse med stemmebrugsundervisning på hold behandles af Hanne Smith Pedersen i Hansen og Pedersen (red.), *Stemmen og tilhørerne*, 2016.

## Mesterlære

I *Mesterlære. Læring som social praksis* opererer Steinar Kvale og Klaus Nielsen med et dobbelt mesterlærebegreb: *mesterlære som institution* og som *metafor*.<sup>5</sup> De opstiller fire krav til mesterlære som institution: 1) Der skal være tale om et praksisfællesskab. Mesterlære finder normalt sted i en social organisation og forbindes ofte med håndværkerbranchen, hvor en lærling gradvist tilegner sig et fag og dets værdier. 2) Mesterlære implicerer også en tilegnelse af en faglig identitet, idet indlæringen af fagets færdigheder er trin på vejen mod en egentlig beherskelse af det. Man *bliver* på den måde også sit fag. 3) Mesterlære fremstår oftest som læring uden formel undervisning og er knyttet til en social struktur, hvor det er muligt at observere og imitere mesterens, svendenes og de andre lærlinges arbejde. 4) Evalueringen sker via praksis og finder hovedsageligt sted i arbejdssituationen, ved at lærlingen tester færdigheder og modtager feedback.

Mesterlære som metafor betegner en praksis, der ikke er lige så institutionaliseret. Her er der et asymmetrisk forhold mellem en person, der behersker et fag, og en anden person, som endnu ikke gør. Han lærer af den mere erfarne person, der stiller sin viden og kunnen til rådighed, og som derfor får status af rollemodel. Denne udlægning af mesterlæren er altså *personcentreret*, idet mesteren synliggør fagets tænkning og de opgaver, der skal udføres. Samtidig fungerer hun også som efterlignelsesværdig identifikationskilde og forbilledligt eksempel.<sup>6</sup> Hendes selektive intervention kan sammenlignes med opbygningen af et stillads – et støttende redskab, der udvider lærlingens kompetencer, så han bliver i stand til at håndtere opgaver, som han ellers ikke havde formået at løse.<sup>7</sup>

Selvom studerende i mange tilfælde modtager undervisning hos en talelærer for at blive bedre formidlere og ikke er i mesterlære i traditionel forstand, rummer taleundervisning alligevel elementer fra både den prototypiske mesterlære og den ikke institutionaliserede praksis med fokus på læring ved imitation og identitetsdannelse. Som i den institutionaliserede mesterlære er der en faglig identitet forbundet med at være talelærer og rådgiver i mundtlig kommunikation og i nogen grad også med at modtage taleundervisning med henblik på et professionelt virke som mundtlig kommunikator. Taleundervisning indbefatter således en særlig professionslekt om støtte, holdning, klang, artikulation, performativitet og dialogen med et konkret publikum, der medvirker til at skabe et identitetsfællesskab.

Talelærere som faggruppe er desuden ofte kendetegnet ved en særlig stemmebrug, et kropssprog og en holdning, som er tillært via et intenst arbejde med stem-

5 Steinar Kvale og Klaus Nielsen. *Mesterlære. Læring som social praksis* (København: Hans Reitzels forlag, 1999).

6 Denne funktion falder hermed ind under den tredje gruppe af eksempler i Perelman og Olbrechts-Tytecas inddeling fra *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, som udgøres af forbilledlige eksempler, der opstiller en model, som for eksempel kan udgøres af en opbyggelig historie eller en mønsterværdig person, der appellerer til efterligning. Se Charlotte Jørgensen og Lisa Villadsen, *Retorik. Teori og praksis* (København: Samfundslitteratur, 2009), s. 147-48.

7 Kvale og Nielsen, *Mesterlære*, s. 13-19.

men over mange år. Stemmen er et vigtigt instrument for de fleste mennesker, men for talelærere i særdeleshed. De er i høj grad deres stemme. Stemmen er således et redskab, et udtryksmiddel og en vigtig del af deres troværdighed, idet stemmebrugen både vidner om faglig kunnen og stemmehygiejne: at talelærerne som faggruppe ikke kun advokerer for en hensigtsmæssig og sund brug af stemmen, men at de også selv tager vare på deres stemme og plejer den for eksempel ved at varme op og undgå belastende faktorer som røg- og støjfyldte miljøer.

Evaluering og feedback er ligeledes en essentiel del af taleundervisning – undervisers konkrete, konstruktive og kammeratlige feedback<sup>8</sup> er en forudsætning for, at en studerende tør eksperimentere med sin stemme og på den måde udvikle sig.

På trods af disse elementer fra den institutionelle mesterlære er taleundervisning dog primært knyttet til mesterlære som metafor. En talelærer udgør på flere måder en rollemodel for sin studerende: Hun besidder den viden og kunnen, som den studerende efterspørger. Den studerende efterligner desuden sin underviser, når hun demonstrerer øvelser – dog naturligvis med henblik på at frigøre og udvikle egne vokale kompetencer.

## Imitatio i den klassiske tradition

Traditionel taleundervisning ud fra mesterlæreprincipper synes altså at have samme formål som Quintilians didaktiske metode, hvor efterligningen af et forbillede har til formål at virke forløsende på den studerendes egen skaberkraft.<sup>9</sup> Det at imitere anses i bog 10 af *Institutio Oratoria* for at være en universel regel i livet (*omnis vitae ratio*).<sup>10</sup> Mennesker efterligner altid det, som de beundrer hos andre:

It is for this reason that boys copy the shapes of letters that they may learn to write, and that musicians take the voices of their teachers, painters the works of their predecessors, and peasants the principles of agriculture which have been proved in practice, as models for their imitation.<sup>11</sup>

Også Augustin anser efterligning som noget naturligt i fjerde bog af *De doctrina christiana* – den måde, som børn lærer sprog på. Augustin synes således at vægte *imitatio* højere end retorisk teori (*ars*) i forbindelse med uddannelsen til retor:

Da nu små børn kun lærer at tale ved at lære sig de voksnes sprog, hvorfor skulle man så ikke uden nogetsomhelst kendskab til retorik kunne blive taler ved blot at læse og lytte til de veltalendes formfuldendte taler og efterligne dem i videst muligt omfang?<sup>12</sup>

8 “De tre k’er” som rettesnor for feedback er formuleret af Christian Kock og hentet fra Eva Heltberg og Christian Kock (red.), *Skrivehåndbogen* (København: Gyldendal, 1997), s. 272.

9 Øivind Andersen, *I retoriikkens hage*, s. 223.

10 Quintilian, *Institutio Oratoria* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979), X.I.2.

11 Ibid.

12 Aurelius Augustin: *Om den kristne taler*. Oversat af Niels W. Bruun (København: Arnold Busck, 1972), IV.3.5.

Ligesom Augustin indskriver også Vincenzo Galilei sig i den klassiske *imitatio*-tradition. Galilei var en hovedskikkelse i det florentinske akademi *Camerata* i slutningen af det 16. århundrede, hvis diskussioner om musik, retorik og digtning havde direkte betydning for operaens konstitution som genre. Den studerende – her den kommende professionelle sanger og musiker – opfordres til at lytte til *flere* forbilleder og lægge mærke til særlige aspekter af deres retoriske fremførelse, som siden kan være normsættende. Som i afsnittet om *actio* i den romerske lærebog *Til Herennius* (3.20) er der også hos Galilei fokus på ”de kyndige”, her de dygtige skuespillere og deres fremførelse, som fremstilles som forbilledlige.<sup>13</sup> Bemærk den nuancerede karakteristik af enkelte mundtlighedskriterier og vokale attituder, der for eksempel er forbundet med social status og følelsesmæssig affekt. Denne detaljerige karakteristik af stemmebrug er en sjældenhed i primærkilder om *actio*, hvorfor citatet er valgt som illustrerende eksempel:

Bardi: Blandt de mange antikke talere udtrykte de to berømte, som jeg just omtalte, affekterne på samme måde i deres taler, og sådan gjorde siden også enhver agtværdig antik musiker. Hvis de [moderne komponister] ønsker at forstå, hvordan de gjorde, vil det glæde mig at vise dem, hvor og af hvem de nemt og uden besvær, og endog med den største velbehag, kan lære dette, og det følger nu. Når de for at fornøje sig går til tragedieopførelser og komedier opført af *I Zanni*,<sup>14</sup> lad dem da begrænse deres umådeholdne latter, og i stedet observere på hvilken måde og med hvilken tonehøjde (høj eller lav), lydstyrke, betoning og gestik, artikulationens hurtighed eller langsomhed en herre taler med en anden. De skal, idet de tager hensyn til alle disse kvaliteter, være opmærksomme på forskellen, når en herre taler med sin tjener, eller en tjener med en anden [tjener]. De skal bemærke, når det sker, at det er en fyrste, der taler med sine undersåtter eller tjenere, eller en ydmyg ansøger, der tilbyder sig selv; hvordan en rasende eller ophidset person taler, eller en gift kvinde, en pige, en lille rolling, en snedig skøge, eller hvordan den forelskede i samtale med sin elskede prøver at overtale hende til det, som han ønsker; hvordan de klagende eller skrigende, eller en sky person eller én, der jubler af glæde [alle sammen bruger stemme og gestik forskelligt]. Ud fra disse karakteristikker, observeret med opmærksomhed og flittigt undersøgt, ville de være i stand til at sætte en norm for, hvad som passer til udtrykket for en hvilken som helst ide, som de måtte støde på.<sup>15</sup>

Quintilian betoner ikke kun betydningen af store mestre, som for eksempel Cicero, men også *underviserens* rolle som det nære og afholdte forbillede, der med sin levende stemme (*vita vox*) opfordres til dagligt at deklamere egne tekster for eleverne:

He should declaim daily himself and, what is more, without stint, that his

13 Se note 1.

14 *Zanni* er navnet på en komisk tjenerskikkelse inden for *commedia dell'arte*. Her refereres der dog sandsynligvis til et samtidigt italiensk skuespiller-kompagni.

15 Vincenzo Galilei: *Dialogo della musica antica e moderna* [Firenze 1581] (Faksimile, Roma: Reale Accademia d'Italia, 1934), s. 89-90. (Min oversættelse).

class may take his utterances home with them. For however many models for imitation he may give them from the authors they are reading, it will still be found that fuller nourishment is provided by the living voice, as we call it, more especially when it proceeds from the teacher himself, who, if his pupils are rightly instructed, should be the object of their affection and respect.<sup>16</sup>

I forbindelse med imitation af eksempeltekster advares der mod ukritisk imitation af forbilleder, som kan lede til, at eleverne ender med også at imitere deres fejl:

For despite their greatness they are still but mortal men, and it will sometimes happen that their reader assumes that anything which he finds in them may be taken as a canon of style, with the result that he imitates their defects (and it is always easier to do this than to imitate their excellences) and thinks himself a perfect replica if he succeeds in copying the blemishes of great men.<sup>17</sup>

Eleven bør således altid vide hvilke aspekter af eksempelteksten, som er efterlignelsesværdige, og hvorfor de er det:

Consequently it is of the first importance that every student should realize what it is that he is to imitate, and should know why it is good.<sup>18</sup>

Selvom de sidste to citater tager afsæt i imitation af litterære eksempeltekster, er de beskrevne forbehold meget relevante for en diskussion af moderne stemmebrugsundervisning – at man ikke skal imitere en rollemodel ukritisk, og at man skal fokusere på særlige efterlignelsesværdige aspekter og vide, hvorfor de er værd at imitere. Citaterne kan således bruges som hjemmel for en problematisering af den imiterende vokale dialog, der stadig kendetegner moderne stemmebrugsundervisning. Undervisers demonstrering og den studerendes efterfølgende imitation kan *ikke* undværes, men underviser bør kende til metodens faldgruber og bør derfor ledsage sin vokale demonstration af forklaringer og præcise angivelser af, *hvilke aspekter* af den vokale demonstration, som den studerende skal fokusere på at efterligne.

## Imitatio i taleundervisning

Det er karakteristisk, at taleundervisningens mesterlæreprincipper er så selvfølgelige og alment accepteret i den stemmepædagogiske praksis, at denne fremgangsmåde ofte ikke diskuteres eksplicit i faglitteraturen eller i de stemmepædagogiske håndbøger.<sup>19</sup> Her et illustrativt eksempel:

16 Quintilian, *Institutio Oratoria*, II.2.8.

17 Ibid., X.1.25.

18 Ibid., X.2.18.

19 Det er fx sigende, at mesterlære som overordnet didaktisk metode ikke diskuteres i Margaret Greene & Lesley Mathiesons omfangsrige kapitel ”Management and Treatment: Principles and Techniques” i lærebogen *The Voice and Its Disorders* (London and Philadelphia: Whurr’s Publishers, 2001) om stemmebrugsmetoder, der alle i større eller mindre omfang bygger på mesterlære.

I *Stemmens funktioner og fejlfunktioner* italesætter Egil Forchhammer det didaktiske forløb som et *samarbejde*, der forudsætter et *tillidsforhold* mellem klient og talelærer. Klienten skal gøre selve arbejdet, mens det er talelærerens opgave at vejlede og analysere det, som sker under processen.<sup>20</sup> En gennemgående brug af pronominet ”vi” vidner om *imitatio* som pædagogisk fremgangsmåde: Det er tydeligt, at Forchhammer udfører øvelserne sammen med sin klient, som hermed har mulighed for at efterligne ham under indlæringen af øvelserne:

Vi lader kæben glide ned under indåndingen og derefter blødt glide op til den absolut passive udånding, så den høres som et pust på læberne. Når denne funktion foregår tilstrækkelig afspændt lader vi kæben blive nede i udåndingen samtidig med at vi forlænger gæbefornemmelsen helt ned i svælget og runder læberne frem i en å-form, stadig med passiv udånding.<sup>21</sup>

Man kan argumentere for, at eksemplet er paradigmatiske. Der har sandsynligvis altid været tradition for at kombinere taleundervisning, mesterlære og *imitatio*, og det er derfor vanskeligt at finde eksempler på stemmebrugslitteratur, som *ikke* på den ene eller anden måde underforstår principper, som er forbundet hermed.

Formålet er da heller ikke at kritisere sammentænkningen, men at synliggøre den og pege på de pædagogiske udfordringer, der er en konsekvens heraf. Talelærere kan således let komme til at præge deres studerende for meget. Netop fordi undervisningen er så kropslig, og fordi den er bygget op omkring en vokal dialog, der omfatter demonstration og imitation, overføres ikke kun aspekter af underviserens egen stemmebrug, men ofte hele hendes *actio*: kropsholdning, gestus og vokale fremførelse.<sup>22</sup> Dette kan stå i vejen for en udvikling af den studerendes personlige stemme og individuelle talent (*natura*). Som underviser må man derfor have blik for, hvornår man kan trække sig tilbage fra det performative rum for at give maksimal plads til den studerende.

I *Den menneskelige stemme* beskriver Susanna Eken et dynamisk lærer/elev-forhold. Den studerende går fra ikke at have overblik og teknisk kunnen – og derfor have brug for underviserens demonstration – til langsomt at oparbejde viden og fysisk fornemmelse for den hensigtsmæssige stemmebrug. I den sidste fase forvandler underviser sig derfor også fra mester til konsulent, idet der er fokus på elevens selvstændighed.<sup>23</sup>

At undervisningen har til formål at udvikle den studerendes personlige stemme og performative talent samt gøre ham selvhjulpnen kan italesættes allerede i en indledende samtale, hvor talelæreren kan spørge ind til den studerendes ønsker og behov. Når talelæreren siden har lavet en detaljeret analyse og vurdering af den stu-

20 Viggo Forchhammer, *Stemmens funktioner og fejlfunktioner* (København: Hans Reitzels forlag, 1974), s. 69.

21 Ibid., s. 70-71.

22 For en dybgående redegørelse for det retoriske *actio*-begreb, se Marie Gelang, *Actiokapitalet – retorikens icheverbala resurser* (Åstorp: Retorikforlaget, 2008).

23 Susanna Eken, *Den menneskelige stemme* (København: Hans Reitzels forlag, 1998), s. 103.

derendes stemmefunktion, kan de to sammen lave en forventningsafstemning og formulere nogle konkrete milepæle for forløbet. På den måde tildeles den studerende med det samme et medansvar for det pædagogiske forløb.

I samtalen er det også vigtigt at få afklaret eventuelle uoverensstemmelser. Nogle studerende kan for eksempel have et ønske om at få lavet deres stemme helt om, så den lyder som en anden persons stemme. I sådanne tilfælde må talelæreren med hjemmel i både stemmeteori og den klassiske retoriske didaktik forsøge at etablere enighed om nogle hensigtsmæssige og realistiske mål, som kan nås i kraft af øvelser, der er udvalgt specielt til den studerende og tager afsæt i hans særlige udfordringer og potentialer.

I visse tilfælde kan det også være vigtigt indledningsvist at sætte ord på taleundervisningens fysiske mesterlære-ramme. For nogle klienter kan det føles grænseoverskridende, at en underviser træder ind i deres personlige rum, rører ved dem og korrigerer deres kropsbrug for eksempel i forbindelse med øvelser for den dybtliggende vejrtrækning. At italesætte dette som en pædagogisk konvention kan virke afdramatiserende.

Under demonstration, der inkluderer fysisk kontakt, er det desuden vigtigt at finde frem til den rigtige måde at berøre en studerende: Man skal hverken virke afvisende eller nærgående, men derimod professionel. Inden man begynder at lave øvelser, bør man også spørge om lov: ”Må jeg lige vise dig, hvordan du skal gøre ved at holde dig på maven?” Hvis den studerende vægrer sig, må man forklare og demonstrere øvelsen for ham i stedet for. I nogle sammenhænge kan det være en god idé at bede den studerende om at lægge sin hånd på det aktuelle sted på kroppen, hvorefter man selv lægger hånden oven på den studerendes hånd.

Tre vigtige indsatsområder i det pædagogiske forløb kan være med til at sikre fokus på den studerendes autonomi: *metakommunikation*, *konstruktive roller* og *inddragelse af ny teknologi*.

## Metakommunikation

Metakommunikation er en effektiv måde at gøre sin studerende selvhjulp. En del kunnen og viden inden for stemmebrug falder ind under betegnelsen ’tavs viden’: praktiske og erfaringsbaserede former for viden, som ikke er ekspliciteret.<sup>24</sup> Tone Saugstad sætter denne viden i relation til det aristoteliske *phronesis*-begreb (praktisk klogskab), idet den indbefatter god dømmekraft, situationsfornemmelse og evne til at gøre det, som er hensigtsmæssigt, på det rigtige tidspunkt ud fra det rette motiv<sup>25</sup> – altså *kairos* i undervisningssituationen.<sup>26</sup>

24 Den ungarsk-britiske kemiker og videnskabsfilosof Michael Polanyi (1891-1976) introducerede begrebet for at fastslå, at en række handlinger (fx at cykle) implicerer en omfattende viden om både omverdenen og kroppen. Denne viden kan dog ikke uden videre gøres bevidst: man kan fx ikke bevidst erkende den viden, som skal til for at cykle.

25 Tone Saugstad, *Praktikkens læringslandskab* (København: Akademisk forlag, 2003), s. 315-16.

26 Begrebet *kairos* sammenfatter princippet om retorikkens tætte binding til sin situation. Se

En måde at videregive denne vigtige del af stemmepædagogikken er at meta-kommunikere om de fremgangsmåder og normer, som man – ofte ubevidst – følger.

Hvis man indleder en lektion med opvarmning af den studerendes stemme og krop, er det vigtigt at huske at begrunde opvarmning, redegøre for forudsætningerne for en vellykket opvarmning og forklare, hvorfor man går frem på den måde, som man gør. Hvis talelæreren udelukkende laver øvelser med sin studerende uden at metakommunikere, vil den studerende ofte kun fokusere på at huske øvelserne og ikke de bagvedliggende principper.

Mange talelærere er erfarne og empatiske lyttere, der med det samme kan høre, hvordan en stemme har det, og ved, hvad de skal gøre for at få den til at fungere hensigtsmæssigt. Men nogle gange glemmer de at sætte ord på deres indre tankestrøm, der afspejler deres viden, erfaring og kunnen – ord der kunne være en hjælp til selvhjælp for den studerende, for eksempel: ”Nå, den klangøvelse fungerer ikke så godt i dag! Lad os gå væk fra den. Man skal ikke stå og slide med en øvelse. Det kommer der ikke noget godt ud af. Vi kan komme tilbage til den om lidt, når vi har lavet nogle andre opvarmningsøvelser. Jeg kan høre, at tungen ligger lidt for langt tilbage, så lad os lige lave nogle tungestræk, inden vi fortsætter med klangøvelserne.”

Det kan naturligvis også hjælpe at optage timerne og nedskrive øvelserne sammen. I den forbindelse har man mulighed for udførligt at forklare den studerende, hvad øvelserne gør godt for, og hvorfor man netop lavede dem i dag, hvor der måske ventede en særlig krævende opgave, eller den studerende var lettere indisponeret. I den forbindelse kan man naturligvis også diskutere alternative praksisser. I mange tilfælde har taleøvelser form som en række byggeklodser, som man kan sætte sammen på mange måder alt efter deres konkrete formål. En studerende vil derfor hurtigt selv kunne eksperimentere og kreere nye øvelser, der har den samme eller andre funktioner, hvis han altså forstår de bagvedliggende principper.

En udbytterig øvelse i forbindelse med hensigtsmæssig opvarmning, hvor man også afbryder den imiterende dialog for en periode, er at bede den studerende om selv at varme sin stemme op foran underviseren. Når opvarmningen er færdig, kan man diskutere dens progression og effekt på hans stemme.

## Konstruktive roller

Et andet indsatsområde er underviserens og den studerendes roller i det pædagogiske forløb. Her giver det mening at benytte begreberne *persona* og *second persona*.

*Persona*-begrebet sættes ofte i relation til teatret: *per sonare* (at klinge igennem) refererer til den maske, som bl.a. tragedieskuespillerne i det antikke Grækenland bar. Begrebet har siden fundet vej via litteraturvidenskaben til den retoriske kritik, hvor det betegner en retors selvfremstilling – hans strategiske vinkling af sin per-

---

Øvind Andersen: ”Rette ord i rette tid. Kairos i klassisk retorikk,” *Rhetorica Scandinavica* 4 (1997) og Jørgensen og Villadsen, *Retorik. Teori og praksis*, s. 85-86.

sonlighed, der ofte er knyttet til kommunikationens overordnede formål.<sup>27</sup> Begrebet bruges primært i tekstkritik, men kan også anvendes i forbindelse med et mundtligt didaktisk rum. Enhver stemmebrugsunderviser opbygger således bevidst eller ubevidst en underviserrolle i form af et professionelt jeg, hvilket i de gode tilfælde både tjener undervisningen, den studerende og talelæreren selv. Det er for eksempel vigtigt at kunne lægge sine personlige bekymringer fra sig, når man træder ind i et undervisningsrum, ellers kan man ikke indgå i en professionel relation til sin studerende.

En bevidsthed om denne rolle og dens funktion kan desuden hjælpe med til et godt forløb, hvor den studerende gradvist bliver mere og mere selvhjulpent. Det er dog ikke altid, at disse persona-konstruktioner er lige vellykkede. Susanna Eken karakteriserer rammende en række genkendelige mindre hensigtsmæssige typer: den dominerende og selvudfoldende underviser, der optræder autoritært, den overvenlige pædagog med for stor grad af omsorg, og endelig den eftergivende pædagog, der ikke sætter grænser og stiller krav.<sup>28</sup>

Men hvad kendetegner en hensigtsmæssig underviser-rolle?

Først og fremmest bør den være *fleksibel*, så taleundervisningens overordnede formål understøttes: at gøre den studerende selvhjulpent.

I begyndelsen af et forløb er der ofte behov for stor grad af styring, og talelæreren vil i mange tilfælde være nødt til at træde i karakter som den efterlignelsesværdige rollemodel og bruge sin egen krop og stemme, når hun demonstrerer øvelser. Nogle gange er det endda nødvendigt at udføre krops- og stemmeøvelser sammen med den studerende, der måske er meget genert og føler sig utilpas i den nye og uvante situation.

Når forløbet er godt i gang, vil det tit være en god idé at trække sig lidt fra det performative rum for at give mere plads til den studerendes egen stemme. Talelæreren skal nu bruge mere tid på at forklare frem for at demonstrere.

I det fremskredne undervisningsforløb vil talelæreren og den studerende ofte have opbygget et fælles indforstået sprog, så forklaringer og demonstrationer næsten ikke er nødvendige. Den studerende vil normalt også selv have varmet op på forhånd, så tiden for eksempel kan bruges på fremførelsen af en tekst og det fortolkende arbejde med den. Talelæreren underviserrolle har hermed skiftet karakter fra rollemodel til sparringspartner.

Den studerendes rolle er lige så vigtig som talelæreren i den professionelle relation. Den kan opfattes som *second persona* (den implicite tilhører), når talelæreren altså italesætter den studerendes rolle i *sin* kommunikation under taleundervisningen.<sup>29</sup> Hvis hun er bevidst om vigtigheden af den, kan hun med sit sprog medvirke

27 Se Roger Cherry, "Ethos Versus Persona. Self-Representation in Written Discourse," *Written Communication* 15 (1998) og Charlotte Jørgensens og Lisa Villadsens udlægning af begrebet i *Retorik. Teori og praksis*, s. 88-89.

28 Susanna Eken, *Den menneskelige stemme*, s. 91-93.

29 Begrebet *second persona* for en diskurs' implicite tilhører blev introduceret af Edwin Black i "The Second Persona," *Quarterly Journal of Speech* 56 (1970). Det er en pointe i hans ideologikritiske diskurs, at denne publikumskonstruktion kan anses for at være et synek-dokisk tegn på afsenders verdenssyn, hans ideologi.

til at få den studerende til at tage ansvar og være medskabende i undervisnings-situationen. Dette kan opnås ved dialog. Det er for eksempel vigtigt helt fra begyndelsen af forløbet at opfordre den studerende til at sætte ord på sin oplevelse af en øvelse og gerne også appellere til hans selvstændige refleksion: ”Lige nu bruger vi m-øvelsen til at optimere din klang, men kunne man også bruge denne øvelse til noget andet?”

Senere vil man kunne lade den studerende stå for deciderede indslag i undervisningen. Han kan for eksempel udføre nogle nye øvelser fra en stemmebrugsbog, som talelæreren siden kommenterer og evt. korrigerer, eller præsentere et udvalg af strofiske digte, der træner bestemte mundtlighedskriterier.

På linje med talelæreren professionelle rolle skal italesættelsen af den studerendes rolle også konstrueres med respekt for hans autonomi og rumme mulighed for forandring: Den studerende må ikke låses fast. Han bør hele tiden have mulighed for at udvikle sig frem mod større og større grad af selvstændighed. Til sidst skal han kunne tage vare på sin egen stemme i kraft af det sunde fundament af viden og kunnen, som han har opbygget sammen med sin talelærer.

## Inddragelse af ny teknologi

Ny teknologi kan også være med til at variere stemmebrugsundervisningen og bryde den imiterende dialog mellem underviser og studerende.

Man kan for eksempel se videoer og analysere forbilledlige retoriske fremførelser. Her kan man inddrage klassisk teori om *imitatio*: Det vil således være oplagt at betragte dette videomateriale som en eksempeltekst. På baggrund af en grundig analyse af ytringens indhold, form og dens retoriske situation kan man udpege de særligt efterlignelsesværdige aspekter og diskutere, hvorfor de er forbilledlige, og hvordan man kan lade sig inspirere af dem som et led i en personlig udvikling. Denne udvikling frem mod selvstændighed og selvhjulpethed kan yderligere styrkes ved at anvende Christina Matthiesens metode: elevstyret *imitatio*, hvor den studerende selv skal finde ytringer, som han synes er efterlignelsesværdige – i første omgang på baggrund af fascination.<sup>30</sup> Denne brug af *imitatio* vil fremstå som ’bro’ mellem teori og praksis, en metafor som både Dale Sullivan og Christian Kock anvender.<sup>31</sup> *Imitatio* kan således være med til at anskueliggøre, hvordan retorisk teori kan anvendes i et konkret tilfælde. I taleundervisning vil inddragelse af videomateriale ydermere fjerne fokus fra undervisers stemme i kraft af inddragelse af andre forbilleder. Som Robert Terrill pointerer, vil det her være nødvendigt at skelne tydeligt mellem den fortolkende og fremførende rolle. Den studerende skal besidde ”a divided attention” – evne at skelne mellem nærlytningen/analysen af andres og produktionen af egne

30 Christina Matthiesen, *Elevstyret imitatio. En retorisk skrivepædagogik i teori og praksis* (København: Københavns Universitet, 2013).

31 Dale Sullivan, ”Attitudes toward Imitation: Classical Culture and the Modern Temper,” *Rhetoric Review* 8 (1989), s. 11 og Christian Kock, *Retorisk praksis* (Ödåkra: Retorikforlaget, 2013), s. 103.

ytringer.<sup>32</sup> På den måde bliver den studerende også opmærksom på at være omgivet af ytringer, som har været med til at forme og stadig former nye ytringer. Den studerende får altså en intertekstuel forståelse af sig selv som kommunikator i en både historisk og samtidig kontekst: ”Such a student imagines herself neither to be declaiming in isolation nor speaking into the ether, but always to be in dialogue with innumerable other texts and thus formed, in part, through them.”<sup>33</sup>

Lydprogrammer som *Audacity* og *Praat*, der kan downloades fra internettet, giver også mulighed for gode optagelser af den studerendes egen stemmebrug, som siden kan studeres nøje i kraft af selve lydoptagelsen og et spektrogram på computerskærmen, der for eksempel præcis angiver tempo og længden af pauser. Her kan underviser og studerende også på baggrund af analysen udhæve særligt vellykkede – og hermed også efterlignelsesværdige – passager i den studerendes formidling. Den studerende bliver på den måde også i stand til at efterligne *sig selv*.

## Konklusion

Taleundervisning er normalt forankret i en særlig type mesterlære, der benytter sig af *imitatio* som pædagogisk fremgangsmåde, og jeg mener, at metoden fortsat er den mest effektive måde at undervise i stemmebrug på. Stemmebrugsundervisere bør derfor fortsat uddannes til at kunne være rollemodeller i en undervisningssituation. Dette kræver, at kommende talelærere *selv* modtager undervisning i stemmebrug med henblik på at udvikle deres vokale potentiale og eliminere uhensigtsmæssige vaner. På linje med andre fysiske færdigheder, skal den hensigtsmæssige stemmebrug også holdes ved lige. Stemmebrugsundervisere bør derfor varme op dagligt. Det er også en god ide løbende at påtage sig vokale opgaver for at bevare en smidig og velfungerende stemme, der kan fungere som instrument i en efterlignende undervisningssituation – fuldstændig i tråd med Quintilians tilskyndelse til daglig deklamation. Stemmebrugsundervisere bør desuden have indgående anatomisk og fysiologisk viden om stemmeapparatet, så de kan lave en præcis analyse og vurdering af den studerendes stemmefunktion.

Denne viden vil også hjælpe dem med at forholde sig bevidst og kritisk undervejs i den imiterende dialog med den studerende, så kun særlige aspekter af underviserens stemmebrug efterlignes. Som jeg her har argumenteret for, kan den imiterende dialog mellem underviser og studerende med fordel også brydes i stemmebrugsundervisningen. Det gøres ved bevidst brug af metakommunikation, og det kan gøres gennem italesættelse af dynamiske roller for både underviser og studerende, der kan understøtte den vokale udvikling. Endelig kan man inddrage videomateriale, der introducerer nye forbilleder, som den studerende kan lade sig inspirere af på vejen mod at blive en både personlig, selvstændig og selvhjulpent mundtlig formidler.

32 Robert Terrill, ”Mimesis, Duality, and Rhetorical Education,” *Rhetoric Society Quarterly* 41 (2011), s. 311.

33 *Ibid.*, s. 309.

## Litteratur

- Andersen, Øivind. *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget, 1995.
- Andersen, Øivind. "Rette ord i rette tid. Kairos i klassisk retorik," *Rhetorica Scandinavica* 4 (1997): 21-28.
- Augustin, Aurelius. *Om den kristne taler*. Oversat af Niels W. Bruun. København: Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck, 1972.
- Black, Edwin: "The Second Persona," *Quarterly Journal of Speech* 56 (1970): 109-119. Se også norsk oversættelse af Lars Nyre med introduktion ved Lisa Storm Villadsen: "Den andre persona," *Rhetorica Scandinavica* 9 (1999), 4-16.
- Cherry, Roger D. "Ethos Versus Persona. Self-Representation in Written Discourse," *Written Communication* 15 (1998): 384-410.
- [Cicero]. *Retorik til Herennius*. Oversat af Søren Hindsholm. København: Gyldendal, 1998.
- Eken, Susanna. *Den menneskelige stemme*. København: Hans Reitzels forlag, 1998.
- Forchhammer, Egil. *Stemmens funktioner og fejlfunktioner*. København: Munksgaard, 1974.
- Galilei Vincenzo. *Dialogo della musica antica e della moderna*. [Firenze, 1581]. Faksimile, Roma: Reale Accademia d'Italia, 1934.
- Gelang, Marie, *Actiokapitalet – retorikens ickeverbale resurser*. Åstorp: Retorikforlaget, 2007.
- Greene, Margaret, og Lesley Mathieson. *The Voice and Its Disorders*. London & Philadelphia: Whurr's Publishers, 2001.
- Hansen, Jette Barnholdt, og Hanne Smith Pedersen (red.). *Stemmen og tilhørerne. Taleundervisning i retorisk perspektiv*. Ödåkra: Retorikforlaget, 2016. Under udgivelse.
- Heltberg, Eva, og Christian Kock. *Skrivehåndbogen*. København: Gyldendal, 1997.
- Jørgensen, Charlotte, og Lisa Villadsen. *Retorik. Teori og praksis*. København: Samfundslitteratur, 2009.
- Kennedy, George A. *A New History of Classical Rhetoric*. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- Kock, Christian. *Retorisk praksis*. Ödåkra: Retorikforlaget, 2013.
- Kvale, Steiner, og Klaus Nielsen. *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels forlag, 1999.
- Matthiesen, Christina. *Elevstyret imitatio. En retorisk skrivepædagogik i teori og praksis*. Ph.d.-afhandling. København: Københavns Universitet, 2013.
- Saugstad, Tone. *Praktikkens læringslandskab*. København: Akademisk forlag, 2003.
- Sullivan, Dale. "Attitudes toward Imitation: Classical Culture and the Modern Temper," *Rhetoric Review* 8 (1989): 5-21.
- Terrill, Robert. "Mimesis, Duality, and Rhetorical Education," *Rhetoric Society Quarterly* 41 (2011): 295-315.
- Quintilian. *Institutio Oratoria*. Loeb Classical Library. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.