

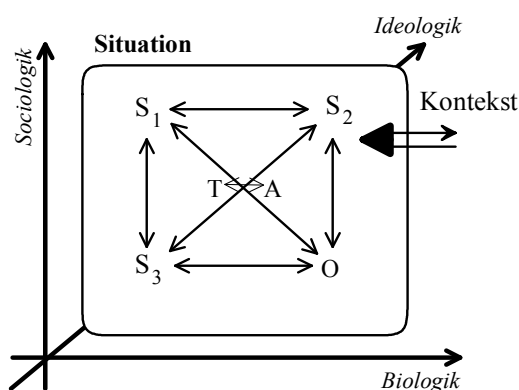
FORESTILLINGER OM KOMMUNIKATIONSSITUATIONER

Af Jeppe Bundsgaard (Syddansk Universitet)

Når internettet gør sit indtog i skolen, vil hyperteksterne føre eleverne til tekster som læreren ikke har autoriseret. Det betyder at elever som ellers har kunnet hvile i tryk forvisning om at man kunne stole på det der var skrevet med maskinskrift, nu skal til selv at kunne vurdere om en tekst er til at stole på. Hvad der egentlig skal til for at eleverne kan foretage en sådan vurdering, afhænger bl.a. af hvilket udgangspunkt eleverne har. I denne artikel foretager jeg en analyse af skærm-læsningsstrategier med henblik på at vurdere elevernes forestillinger om den kommunikationssituation de indgår i for derigennem at opstille en typologi over forestillede kommunikationssituationer.

Kommunikationssituationen

En kommunikationssituation kan beskrives med nedenstående abstrakte model:



*Model 1. Model over kommunikationssituation (efter
Bang og Døør 1995)*

Modellen adskiller sig fra andre kommunikationsmodeller bl.a. ved at der er ikke to, men tre deltagende personer eller grupper af personer. S1 og S2 er det man traditionelt kalder afsender og modtager, mens S3 kan kaldes påvirkende og påvirket. S3 er alle de personer der

på den ene eller den anden måde påvirker eller påvirkes af den dialog S1 og S2 fører. Personer har *forudsætninger* for at udtale sig om og forstå et givent emne, *institutionelle og personlige relationer, interesser* i en given konstitution af verden og et *mål* med dialogen. Endelig har S1 en intenderet modtager, en person (eller en gruppe af personer) til hvem meddelelsen er rettet. Disse faktorer står i et dialektisk forhold til hinanden.

Modellens O er det dialogen handler om, emnet. Omtalte personer henregnes til S3. O er ikke personer, medmindre dialogen er fremmedgjort: Når personer alene er midler eller omtales som genstande.

A er de *artefakter* kommunikationen medieres i og af. Artefakter består på den ene side af et medium og på den anden – eller bag ved mediet – af en teknologi med hvilken S1 og S2 frembringer mærker i mediet og får adgang til dem.

Alle faktorerne i modellen er forbundet med dialektiske pile. Det betyder at de står i et dialektisk forhold til hinanden, hvor en af faktorerne dominerer den anden (markeret ved den store pil med retningen af det store pilehoved). S2 og S1's forestilling om S2 påvirker fx hvad S1 siger og gør.

Sådan er alle kommunikationssituationer konstitueret. En konkret kommunikationssituation kan beskrives med indsættelse af de indgående faktorer i denne model, som jeg da kalder *den reale kommunikationsmodel*. I den konkrete situation har vi en mere eller mindre udfoldet og bevidst forestilling om hvem & hvad der indgår og hvordan situationen er konstitueret. Vi har i vores (betragtning af en) dialog *en forestillet kommunikationsmodel*. I denne artikel vil jeg undersøge forskellige typer af forestillede kommunikationsmodeller.

Analyse: Læse- og vurderingsstrategier

Artefaktet og planlægning af søgning

Jeg lægger fokus på en undersøgelse af S2's forestillede kommunikationsmodel og undersøger altså ikke hvordan S1 forestiller sig og intenderer kommunikationen. Det er særlig S2s forestilling om artefaktet og S1 empirien giver mig mulighed for at undersøge, men jeg vil her holde mig til S2s forestilling om S1s intention med meddelelsen¹.

¹ I en længere udgave af nærværende artikel behandler jeg også S2s forestillinger om artefaktet

De eksempler jeg anvender, stammer fra et interview jeg foretog med grupper af elever fra 6. og 9. klasse på en skole på Fyn i forbindelse med mit ph.d.-projekt om danskfagets IT-didaktik. Interviewet foregik ved at eleverne arbejdede med en række opgaver jeg havde udformet på min hjemmeside. Se www.jeppe.bundsgaard.net/phd/udkast/delprojekter/elevinterview. Opgaverne havde alle Katrine som hovedperson; i den opgave jeg citerer dialogfragmenter fra her, havde Katrines veninde Pia fortalt Katrine at Coca-Cola havde indgået en aftale med Warner Bros. om at Warner Bros. betalte Coca-Cola for at reklamere for den første Harry Potter-film. Eleverne skulle nu med Katrine undersøge om Pias oplysninger var sande og hvad der lå bag dem. Se www.jeppe.bundsgaard.net/phd/udkast/delprojekter/elevinterview/opg2. Der var flere lag af reale kommunikationssituationer. For det første var der min kommunikation med eleverne – mundtligt og gennem internetartefaktet – her var elevernes kammerater som også skulle igennem interviewet og derfor indimellem opfattede det som en konkurrence, og deres lærere centrale S3-er. Det næste lag var Katrines fiktive diskussion med Pia og informationssøgning på internettet. Og den tredje situation var den, som jeg særlig undersøger i denne sammenhæng, hvor eleverne kommunikerer med hinanden og med internetindholdsproducenter som Coca-Cola, Warner Bros., E-pressen osv. Endelig er der den nærværende kommunikationssituation hvor jeg (S1) læser elevernes (S3) dialoger (O) som tekst og skriver om dem til min læser (S2).

Søgning og surfing

Jeg havde konstrueret opgaven således at Katrine formulerer en mistillid til Pias forestillinger om sammenhængen af aftalen – og mindre mistillid til at der faktisk skulle eksistere en aftale mellem Coca-Cola og Warner Bros. Katrine undrer sig over at det skulle være Coca-Cola der var den modtagende part og ikke Warner Bros. Jeg havde på den måde lagt op til at eleverne skulle søge efter den tekst Pia havde sine oplysninger fra, vurdere kvaliteten af den side og derefter forsøge at finde andre sider om samme emne. Efter at eleverne havde forberedt deres søgning kom de til opgave 2b der angav hvordan Katrine havde tænkt sig at gå frem: Finde Pias kilde og vurdere den, finde sandheden og gøre noget. Eleverne kunne nu klikke sig ind på de tre trin og hjælpe Katrine med opgaven.

Metodisk har det vist at bl.a. en analyse af tekstlæsningsstrategier kan give mig en indsigt i elevernes forestillede kommunikationssituation.

Nedenfor har jeg skematisk fremstillet to typer læsestrategier, hver især med et antal undertyper. Typerne har jeg frembragt primært gennem analyse af elevernes dialoger, som jeg gennemgår nærmere nedenfor. Sekundært har jeg foretaget en mere fænomenologisk analyse for at få en skematik der omfatter de væsentlige træk ved både orienterings- og indholdsstrategier.

Centrallæsning	Hvor opmærksomheden orienteres mod midten af skærmen
Periferilæsning	Hvor opmærksomheden orienteres mod skærmens periferi
Lineær læsning	Hvor skærmen læses fra det øverste venstre hjørne mod nederste højre

Oversigt 1. Tre forskellige orienteringslæsestrategier

Fokuslæsning	Hvor læseren læser strategisk efter det hun søger
Overblikslæsning	Hvor læseren danner sig et overblik over teksten foran hende
Nærlæsning	Hvor læseren læser teksten
Skimming	Hvor læseren læser teksten for at fornemme af hvad den handler om
Forstyrrelse	Hvor læseren fanges af noget irrelevant i sammenhængen

Oversigt 2. Fem forskellige indholdslæsestrategier

Jeg skelner mellem orienteringslæsestrategier og indholdslæsestrategier. Orienteringslæsestrategier er måder at bevæge blikket hen over siden på. *Centrallæsestrategien* kan sammenlignes med måden vi læser et billede på (og den minder vel også om den måde vi møder verden med synet: Vi fokuserer på det der er i midten af vores synsfelt – lige frem for os). De fleste professionelle hjemmesider er bygget op omkring et centrum hvor det der af virksomheden opfattes som det væsentlige for S2 (det der kan føre til forøget salg af virksomhedens varer) er placeret. Ud mod alle fire kanter af skærmen findes links til mere perifere oplysninger i forhold til S1s interesser. Det er disse oplysninger læseren i *periferilæsningen* er ude efter. Den tredje strategi, *lineær læsning*, er den mere traditionelle orienteringsstrategi; det er den måde vi gennem vores indkulturering har vænnet os til at læse på. Måske fordi eleverne i mange sammenhænge vil opleve at de andre strategier

– som ikke er læs-det-hele-strategier – vil føre til succes for det givne læseprojekt, kan den lineære læsestrategi komme under fornyet pres. Den har altid skullet trænes, og nu nok mere end tidligere. De tre orienteringslæsestrategier kan kombineres til forskellige indholdslæsestrategier. Den lineære læsning kan fx udøves med forskellig hurtighed og vil da føre til *nærlæsning* eller *skimning*, centrallæsningen kan i sig selv være forbundet med forstyrrelse – hvis læseren hele tiden fanges af det der er midt på skærmen og “glemmer” sit projekt på grund af alle de flotte effekter, mens en centrallæsning i kombination med periferilæsning kan være indholdsmæssigt udtryk for en fokuslæsning. *Fokuslæsningen* er mit udtryk for det der sker særlig når læseren forsøger at surfe sig igennem en hypertext til en tekst med det indhold læseren søger. Fokuslæsningen adskiller sig fra *overblikslæsningen* derved at læseren ikke nødvendigvis interesserer sig for S1s intendede budskab, men derimod for noget i den sammenhæng helt perifert, som så til gengæld *nærlæses*. I fokuslæsningen danner læseren sig altså ikke nødvendigvis et overblik over teksten.

Det er min tese og tolkning at disse strategier i kombination afspejler forskellige forestillinger om S1. I Dialogfragment 1 møder Ibs centrallæsning Elisabeth centralt og perifert orienterede læsning – og dermed deres forskellige indholdslæsestrategier.

Ib	Går bare ind på dot com. Her. (<i>Klikker på det øverste link i Altavistas søgeside. Coca Colas side kommer frem</i>). Okayyye.
Inger	Åhr, århar.
Ib	Coke music. (<i>Ib kører med musen fra den ene runde kugle der vokser og formindskes rytmisk til den næste – han og Inger læser navnene op på skift</i>)
Inger	Vanilla Coke, Oh!
Ib	American [Idol]
Elisabeth	[Partnership (<i>peger på den sidste af cirklerne, der hedder Youth Partnership</i>). Uarh, jeg ved ikke (<i>lavt</i>)
Ib	(<i>klikker på Youth Partnership – og Elisabeth trækker sin tvivl i sig. Billedet kommer frem</i>). Så skal vi se.
Elisabeth	Bare lav den større nu.
Ib	Oukay. Tiger Woods. (<i>En stemme og nogle lyde</i>). [uhørligt (<i>læser op eller gentager et ord fra filmen der kører på siden</i>)]
Inger	[uhørligt]
Elisabeth	Jeg tror ikke der er så meget der. [uhørligt]

Inger	[uhørligt] (<i>Elisabeth og Ib kigger nærmere på skærmen efter andre muligheder</i>)
Ib	Ja, det er i hvert fald ikke det her vi skal bruge.
Elisabeth	Skal vi prøve at klikke på noget af det her oppe. (<i>Ib kører med musen hen over bjælken med muligheder oppe i toppen af siden, standser 3/4 henne</i>)
Ib	”What do you think?” Det kan vi godt gå ind på det her.
Elisabeth	Så prøver vi. (<i>Ib klikker</i>)
Ib	”Name”, vi skriver bare mit. (<i>går i gang med at udfylde et skema hvor man kan skrive sin mening om sitet, de specifikke sider de netop har været inde på osv.</i>)
Inger	År, skuffende.
Elisabeth	Hvad er det, hvad skal vi skrive? Hvad skal vi bruge det til at skrive noget der?
Ib	Ja men det er fordi vi sender så noget til dem og så får vi svar. (<i>Kikker på uret</i>) nej, det kan vi altså ikke nå på ... to minutter. Det kan vi vist godt glemme.

Dialogfragment 1. Læsestrategier, Elisabeth og Ib, 6. kl.

Ibs opmærksomhed fanges af de iøjnefaldende bolde der skifter form – han centrallæser. Elisabeth indleder også med at centrallæse, men hendes strategi viser sig at være fokuslæsning, idet hun bliver opmærksom på ordet partnership – et ord hun associerer til ordet partnere, som hun i forberedelsen til søgningen havde udviklet som et ord der skulle søges efter.

Elisabeth fortsætter sin fokus – og vurderer den potentielle tekst – der står nemlig “Youth Partnership” – og hun siger lavt “Uarh, jeg ved ikke”, det var jo ikke den slags partnership hun var ude efter. Men Ib klikker ufortrødent på linket og Elisabeth trækker tavst sin tvivl i sig.

På næste side fanges Ib straks af skærmens centrum igen – Han siger “Tiger Woods” (en kendt golfspiller der er afbilledet midt på skærmen), mens Elisabeth danner sig et overblik (hvordan kan jeg ikke se af videoen) og siger “Jeg tror ikke der er så meget der”. Ib erklærer sig enig – og Elisabeth foreslår at de skal periferilæse: “Skal vi ikke prøve at klikke på noget af det heroppe?”. Nu læser Ib lineært – kører musen fra den ene link til den næste – og fokuslæser tilsyneladende også, da han stopper to tredjedele henne ved “What do you think” og formoder at det kan være en anvendelig link: “Det kan vi godt gå

ind på det her” (elevernes engelsklæsekompetence er for nogens vedkommende – deriblandt Ibs – ret svag). Elisabeth indvilliger og Ib centrallæser igen – der er et skema hvor man kan skrive sin mening om sitet og om de specifikke sider de netop har været inde på. Men Ib antager at det er et spørgsmål-svar-skema hvor de kan stille et spørgsmål og få svar fra Coca-Cola: “Ja, men det er fordi vi sender så noget til dem og så får vi svar.”

Jeg tolker Ibs forestilling om S1 som meget vag og flydende, bedst metaforiseret ved læreren, der beredvilligt står klar til at svare ærligt og redeligt på de spørgsmål Ib stiller. En undersøgelse af Ibs deiksisbrug underbygger denne kategorisering. Som indledning til interviewet havde jeg forklaret eleverne at jeg havde lavet nogle sider på nettet, som de skulle arbejde med og at jeg indimellem ville spørge til det de gjorde. Alligevel opfatter Ib senere producenten af opgaverne som et ubestemt “de”, da han spørger til hvad en given opgave går ud på: “Ja, men sagde de ikke vi skulle finde en anden én” (l. 251). Denne omtale af tekstproducenter har jeg bl.a. set gymnasieelever praktisere ved arbejdet med en bog om fremmedord af Jørn Lund (jf. Lindø 2000:194-200). Selv om der kun er én forfatter, omtaler eleverne ham som et “de” – og tillægger ham ofte i samme bevægelse uimodsigelig autoritet: Det står der, ergo er det sandt.

Over for Ibs forestilling står Elisabeth. Hun er tydeligvis klar over at S1 ikke har hendes spørgsmål i centrum for sine meddelelser, at hun ikke er den intenderede modtager for meddelelsen. Og hun bruger fokuslæsningsstrategien til at finde ind i de områder af hyperteksten hvor svaret på hendes spørgsmål kunne være at finde.

Ib er bærer af en Type I-forestilling og Elisabeth af en Type II-forestilling om kommunikationssituationen i Oversigt 4 på side 10.

Vurdering af indhold og anvendelighed

Læsningen er ikke kun bestemt af orienteringen og af indholdsbestemmelsen, men afgøres også særlig i forbindelse med hypertekster af tekstvurderingsmetoder og -kriterier.

Det er en kompetence der bliver særlig central ved hypertekster, at kunne forestille sig og vurdere en potentiel tekst ud fra nogle få træk ved den (fx blot linkteksten og den sammenhæng den står i på et site eller sidens titel og de kontekster nøgleordene står i som de fremstilles på en søgemaskines linkside). En hypertekst er kendetegnet ved at den består af én tekst der faktisk er foran læseren nu og her, og derudover af en række potentiel-

le tekster, der kan nås ved klik på links. Læseren har sjældent mulighed for at læse alle sammen – og derfor er vurdering af de potentielle og faktiske tekster nødvendig.

Mangler vurderingen bliver surfing en planløs og tilfældig. Da Ib i Dialogfragment 1 kommer ind på siden “What do you think” ser han i sin centrallæsning et felt hvor man kan skrive sit navn og derunder et felt hvor der er plads til kommentarer. I forventning om at siden er lige det han har brug for, går han i gang med at udfylde felterne – og formulerer sin forestilling på Elisabeth spørgsmål om hvad han vil med det: Denne side passer lige i vores kram.

Når læseren ikke næsten ikke-vurderer som Ib, foregår vurderingen mere eller mindre efter nedenstående oversigt. Oversigten bygger delvis på mine analyser af elevernes vurdering af potentielle og faktiske tekster, men repræsenterer også min egen mere selvundersøgende, fænomenologisk udviklede kategorisering.

Vurdering af troværdighed og interesser

I denne sammenhæng nøjes jeg med at antyde hvordan eleverne vurderede S1-forudsætninger og -intentioner. Internettet adskiller sig fra hidtidige massemedier derved at selve publikationen af tekster ikke kræver særlig kapital eller store produktionsapparater. Med publiceringssites som webbyen.dk og tripod.com, hvor Pias kilde ligger, kan enhver med computer og internetforbindelse og ganske lille computerkyndighed og tid, publicere tekster. Det betyder at vi som læsere i højere grad end tidligere må være i stand til at vurdere S1s forudsætninger (og interesser og mål).

Metode. At vurdere en potentiel og evt. faktisk tekst

- 1) Læseren kommer til et hyperlink, hvor konteksten tyder på at den er relevant
- 2) Læseren opstiller en *hypotese om indholdet* af den forestillede potentielle tekst på baggrund af linkets nære og fjernere kontekst
 - På sider på et site undersøges:
 - linkets fremtræden (placering, grafik, effekter)
 - teksten på linket
 - beskrivelsen af teksten
 - linkets kontekst (den omkringstående tekst)
 - På søgemaskiners linksider undersøges:
 - sidens titel
 - nøgleordenes kontekst
 - domæne og øvrig url
- 3) Læseren vurderer den forestillede tekst ud fra sin forestilling
- 4) Læseren vurderer indledende den faktiske tekst, før hun læser den nærmere
 - kigger på form og fremtræden (herunder billeder, layout, mængden af indhold, formuleringer, stavning osv.)
 - kigger efter fremhævede ord, skimmer og overblikslæser
 - tager hensyn til den tidligere kontekst (fx “når den foregående side linkede hertil, må der være noget brugbart”)

Oversigt 3. Metode til vurdering af potentielle og faktiske tekster.

En af elevernes opgaver i interviewene var at foretage en vurdering af troværdighed. I alle tilfælde byggede vurderingerne på en analyse af teksten. I nedenstående Dialogfragment 2 har jeg netop vist eleverne den side hvor Pia har sine oplysninger fra. Michael er fra vores hidtidige samtale klar over at jeg ønsker en vurdering af troværdighed, og det er den han, i sammenhængen uopfordret, giver her hvor han læser at en engelsk boghandlerkæde har forbudt Harry Potter.

Michael	Najm, det der ser ikke umiddelbart specielt sandfærdigt ud. (<i>Læser</i>) Der. (<i>Griner og læser op fra siden</i>) Naj. Det ikke sandfærdigt. Man forbyder Harry Potter på grund af er for magisk. Jaer. Den tror vi på (<i>Smiler. Klikker vinduet med Save Harry frem igen</i>). Men det står der jo der.
---------	--

Dialogfragment 2. Michael vurderer siden “Vidste du at...”

Michael har endnu ikke set den del af teksten hvor Pia har læst at Coca-Cola får penge fra Warner Bros., så han vurderer sidens troværdighed som helhed. Michael vurdering bunder i en undersøgelse af indholdet – det er “for langt ude” at forestille sig at nogen skulle

forbyde at sælge Harry Potter fordi han er for magisk.

Flere af eleverne i interviewene vurderede troværdigheden af Pias kilde gennem en påpejning af sætningens modalitet, som Thorbjørn i dette fragment:

Thorbjørn	”Det er <i>vist</i> noget med at Coca-Cola...” De siger jo ikke...
Louise	Prøv lige at køre op igen. Jeg skal lige læse det.
Michael	Ja.
Thorbjørn	”Det er <i>vist</i> noget med at de får penge for at reklamere for Harry Potter-filmen.”

Dialogfragment 3. Thorbjørn vurderer troværdighed gennem modalitetsanalyse

Som det fremgår var elevernes vurderingskriterier indholdsorienterede. Deres vurdering kunne også have orienteret sig mod formmæssige aspekter, såsom kvaliteten af layoutet, organiseringen af teksten, åbenheden om kommunikationssituationen osv. Thorbjørn og Michaels analyser falder inden for type III-forestillingen om kommunikationssituationen i Oversigt 4 på side 10.

Ingen af de elever jeg interviewede, stillede af sig selv spørgsmål til de fremsatte udsagns troværdighed, og ingen af dem var af sig selv i stand til at stille spørgsmål til S1-forudsætninger, -interesser og -mål. Når jeg stillede dem spørgsmålet, var de dog i forskelligt omfang i stand til at tage det op og diskutere det med mig, og når jeg viste dem vej gennem en undersøgelse af hvem der er bagmanden til teksterne, kunne de fleste deltage og gennemføre en vurdering af forudsætninger og intentioner (de dannede sig en type IV-forestilling).

Jeg tolker elevernes tilgang til undersøgelse af sidernes troværdighed som et udtryk for at de i deres anvendelse af internettet uden for den situation jeg havde sat dem i, ikke forholder sig til de mere skjulte sider af S1s forudsætninger, interesser og mål. Alt overvejende bærer de således på type I og II-forestillinger om kommunikationssituationen. Der var flere elever som simpelthen ikke forstod eller accepterede mit spørgsmål om, hvorvidt man kunne stole på Pias kilde. Det stod der jo, og så måtte det passe.

Typer af forestillede kommunikationssituationer

På baggrund af ovenstående analyser – og igen suppleret med en mere fænomenologisk analyse har jeg nedenfor opstillet fire almene typer af forestillede kommunikationssituationer set fra S2s synsvinkel.

Type I

S2 forestiller sig en diffus afsender (ofte omtalt som “de” – også selv om der kun er en person som S1). O for S1 og teksten formodes at være det O S2 søger tekster om. Teksten tillægges autoritativ status – når det står der må det passe.

Type II

S2 forestiller sig hvem der er afsender og gør sig derudfra overvejelser over hvor i hypertexten oplysningerne skal findes. Dvs. S2 har en forestilling om dele af S1s forudsætninger og intentioner, men sikkert mindre om interesser.

Type III

Som II. Men med kritisk stillingtagen til S1s forudsætninger og interesser. Forholder sig til om teksten er troværdig ud fra en undersøgelse af indholdet på siden.

Type IV

Som III. Går tillige bag om siden og forsøger at finde sidens producent og derudfra gøre sig overvejelser over hans, hendes eller deres forudsætninger, interesser og mål.

Oversigt 4. S2: Typer af forestillede kommunikationssituationer

Typerne kan godt forstås som udtryk for niveauer i erkendelse og forståelse. Men det er min opfattelse at vi ikke for tid og evighed og altid og i alle situationer er bærere af den samme type. Den person som er bærer af type IV-forestillingen i en situation (fx den kritiske tv-seer) kan godt i en anden situation være bærer af en Type I-forestilling (fx den tilidsfulde leksikonlæser).

Men jeg er også af den opfattelse at det er en væsentlig opgave for skolen og det efterfølgende uddannelsessystem at arbejde på at gøre børnene i stand til at have type IV-forestillinger om kommunikationssituationen.

Litteratur

- Bang, Jørgen & Jørgen Døør. 1995: Sprogteori VIII. Doktrin, Modalitet & Deixis. Tre essays i dialektisk sprogteori. Odense.
- Bundsgaard, Jeppe. 2002: “Forestillinger om kommunikationssituationer”. http://www.jeppe.bundsgaard.net/phd/artikler/Real_og_forestillet_kommunikationsmodel.php4.

- Bundsgaard, Jeppe. 2002: "Notat om elevinterview". http://www.jeppe.bundsgaard.net/phd/udkast/notater/Notat_om_elevinterview.php4
- Lindø, Anna Vibeke. 2000: *Dialogisk diskursanalyse. En historisk, teoretisk og analytisk undersøgelse af sproglig opmærksomhed*. Odense.