

# Den virkelige interessante interesse

Lars Krogh, Steno Institutet, Aarhus Universitet

*Kommentar til artiklen "Elevens interesse i naturfag – et didaktisk perspektiv" af Niels Bonderup Dohn i MONA, 2007(3).*

Niels Bonderup Dohn (NBD) beskæftiger sig i forrige nummer af MONA med elevens interesse for naturfag. Hans artikel har et dobbelt sigte: dels at levere en afklaring af de allermest grundlæggende begreber og dels at kommunikere egen empirisk interesseforskning fra ture i felten med gymnasiehold i biologi. Jeg har stor sympati for begge bestræbelser og for artiklen, men den giver mig alligevel anledning til at problematisere tre forhold. Det første og mest tekniske aspekt vedrører uklarheder i den teoretiske begrebsætning som NBD overtager fra tysk forskning. Det andet forhold er nært forbundet hermed idet uklarhed i den grundlæggende begrebsætning meget nemt kan påvirke de tolkninger og konklusioner man uddrager af sin empiriske forskning. Denne faldgrube aner jeg at NBD på visse punkter falder i. Endelig giver artiklen mig anledning til det mere holdningsprægede spørgsmål: Hvilken type af interesseforskning er egentlig interessant? Min respons vil herefter følge denne tredelte struktur.

## Den iboende uklarhed i interessebegrebets definitioner

Ifølge den af NBD refererede "tyske" skole i interesseforskningen skal interesse forstås som en relation mellem individ og et (generaliseret) objekt. Man er interesseret i *noget*, fx "egentlige genstande, interesserelaterede aktiviteter og interesseområder" (NBD, s. 9). Dette lyder indlysende og simpelt. I praksis er det imidlertid ganske svært at afgrænse interesseobjektet fra den kontekst som det oftest er indlejret i. Tag fx den omtalte ROSE-undersøgelse som angiveligt undersøger elevens interesse for bestemte indholdsområder i naturfag. Den danske undersøgelse (i uddrag gengivet i Busch, 2004) viser at ca. 2/3 af drengene er ganske interesserede i emnet "Eksplorative kemikalier". Enhver med en vis erfaring fra fx undervisning i kemi vil imidlertid vide at denne interesse for de fleste elevens vedkommende ikke er knyttet til skolefagets teoretiske viden om *emnet* "Eksplorative kemikalier", men derimod til forventningen om bestemte undervisningssituationer (effektfulde demonstrationsforsøg, individuelle

eller gruppevis elevforsøg med vekslende (men sikkert begrænsede) grader af frihed). I dette eksempel hjælper erfaringen os måske med at pejle det mest sandsynlige interesseobjekt, ikke som et teoretisk emneområde – men som en situeret aktivitet. Reelt kan vi dog ikke vide om denne interesse består såfremt elevøvelserne mod sædvane *ikke* udføres i grupper (jf. Mitchell, 1993), eller såfremt eleverne udelukkende får lov til at lave “ufarlige” forsøg til illustration af de teoretiske principper (fx redoxreaktioner). ROSE-undersøgelsens bud på emnemæssig interesse er således overlejret med diverse undervisningsmæssige præferencer. Derfor skal forskeren holde tungen lige i munden når tolkninger og konklusioner skal formuleres. Denne pointe leder os over i næste ikke helt uproblematisk forhold.

## Den vanskelige fortolkning af situeret interesse i forskningsmæssige casestudier

NBD fremlægger en meget illustrativ casebeskrivelse hvor et tilvalghold af gymnasieelever arbejder med populationsbiologi. Læreren kommer – mere eller mindre uforvarende – af sted med at iscenesætte en stikprøveundersøgelse af regnormehyppigheden i forskellige naturområder så den får konkurrenceovertoner. “Der er et væddemål her” (hvem får de fleste, største, længste, tungeste regnorme?). Situationsbeskrivelsen er levende, og som læser lader man sig overbevise om at der er klare *indikationer* på *situeret* interesse hos eleverne undervejs i deres praktiske undersøgelse. De både undervisnings- og forskningsmæssigt interessante spørgsmål er nu hvad eleverne faktisk er interesseret i – og hvilke forhold der har virket interessestimulerende. Til det første fastslår NBD (s. 20) at “*Ifølge den pædagogiske interessedetori må øvelsens indhold være interessen objekt*” – og NBD når i sin tolkning frem til at “*meningsforhandlende konkurrence*” var den væsentligste grund til at øvelsen var sjov (s. 18). Efter min opfattelse kan man problematisere om elevinteressen overhovedet handler om “øvelsen”, og i allerhøjeste grad om den retter sig mod “øvelsen som faglig, indholdsorienteret meningsforhandling”. Umiddelbart virker andre forklarende faktorer mindst lige så meningsfulde ud fra den fremlagte empiri, fx at eleverne opfatter konkurrencen som en fælles og acceptabel “leg” (uden nødvendigt fagligt og meningsskabende islæt), eller eleverne synes at det er sjovt at gøre ting i *fællesskab*, eller eleverne fatter interesse for aktiviteten pga. af dens *skoleoverskridende anderledeshed*. Afhængigt af hvorledes man afgrænser “øvelsen” i forhold til konteksten, kan man strides om hvorvidt det er øvelsen eller konteksten der fanger interessen. Men jeg har svært ved at se den knyttet til øvelsens indholdsmæssige aspekt.<sup>1</sup> Dette problem vil jeg forholde mig mere generelt til nedenfor.

1 Nogle vil formentlig her indvende at “øvelsen” skal forstås som en *integreret* faglig, social og identitetsskabende proces, fx med henvisning til Wengers (1998) begreb om læring i praksis. Men dels konstituerer dette korte og relativt utypiske skoleindslag næppe en praksis, og dels ligger der en indbygget konflikt mellem et integrativt læringssyn og en interesseforskning som først bliver brugbar når den bliver specifik.

Artiklen illustrerer også på anden vis hvorledes begrebslig utydelighed kan give problemer for forskningsmæssig tolkning. NBD anfører (s. 16) at “*situationel interesse blev også fanget af ahaoplevelser*” (“umiddelbare fascination, overraskelse eller opdagelse”). Her vil jeg mene at ahaoplevelsen som psykologisk kategori er et *særligt udtryk* for situeret interesse, *ikke interessens årsag*. Den tyske interesseforskning som NBD henholder sig til, indfører begrebet *Interestingness* (Krapp et al., 1992) til at indfange og udskille omgivelsesfaktorer fra den personlige oplevelsestilstand. Dette forskningsprogram har fokuseret på hvordan forskellige omgivelsesfaktorer påvirker den situerede interesse. Årsagen søges i *Interestingness* mens virkningen er psykologisk og dermed en distinkt anderledes kategori. Risikoen for at sammenblende årsag og virkning mindskes såfremt man fastholder denne distinktion.

## Og nu til spørgsmålet om den interessante interesse – i undervisning og forskning

NBD's undersøgelse dokumenterer overbevisende hvorledes eksperimentelt feltarbejde i biologi kan give eleverne en god oplevelse. Det kan i nogle situationer være et helt legitimt mål i sig selv, fx når et nyt hold elever skal rystes sammen. Efter min opfattelse bliver interesseforskningen imidlertid først for alvor didaktisk interessant når den klart inddrager *faget* i et dannelses-, lærings- eller rekrutteringsperspektiv. Den gode oplevelse er *i sig selv* ikke interessant nok! Interessant er den gode oplevelse der modvirker fremmedgørelse over for naturfaglige problemstillinger i et hyperkomplekst samfund, den der driver eller understøtter faglig læring, og den der overskrider øjeblikket og udvikler sig til personlig interesse for naturfag og naturvidenskabelige karriereaspirationer. Her ligger de virkelige udfordringer for en naturfagsdidaktisk interesseforskning.

Aktuelt ved man meget lidt om hvorledes interesse og læring spiller sammen. I et review over forskningen i situeret interesse (Schraw & Lehman, 2001) fastslås det at man ikke engang på et overordnet niveau kan redegøre for sammenhængen mellem interesse, forudgående viden og læring. Logisk nok indebærer det at forskningen p.t. er meget langt fra at kunne levere en procesrettet og praksisnær forståelse af disse faktorerers samspil sådan som det udfoldes i konkret naturfagsundervisning. NBD forsøger med sine tolkninger at placere sit projekt i dette interessante og underbelyste felt, hvilket er al ære værd.

Både dannelses- og rekrutteringsperspektivet kræver indsigt i hvorledes situeret oplevelse kan vokse indad og etablere en blivende relation. Mange af tidens rekrutteringstiltag over for unge afspejler diverse institutioners tro på at en situeret interesse affødt af den gode “naturfagevent” (fx fysik-/kemi-show og Physics on Stage) vil føre til vedvarende interesse for naturfag og naturfaglige karrierer. En sådan filosofi hviler imidlertid på et meget spinkelt grundlag; fx hedder det hos Schraw & Lehman

(2001): “*Very little is known about this developmental process even though it carries tremendous educational implications for educators*”.

Dette citat er i øvrigt interessant idet det indikerer at for at forstå udviklingen af interesser hos den enkelte må man forstå den enkeltes udvikling som person. Sammenhængen mellem specifikke objektrettede interesser og mere generelle personlighedstræk (fx “basic needs”, værdier etc.) er både teoretisk og empirisk meget ringe belyst (jf. Krapp, 2002). I hvert fald føjer det en væsentlig, ny dimension til den hidtidige interesseforskning: nemlig hvad den enkelte elev bringer med sig ind i naturfagsundervisningen – af personlighedstræk, erfaringer og primærsocialisering. Kun ved at inddrage disse vil man være i stand til at levere fyldestgørende svar på hvorfor piger typisk er mindre interesserede i naturfag end drenge, og hvorfor interessen for naturfag typisk daler efter 3.-5. klasse og i særdeleshed i senmodernitetsprægede samfund (fx Schreiner, 2006).

Hermed være fremdraget nogle forskningsspørgsmål som jeg personligt ville helige mig med stor interesse.

## Referencer

- Busch, H. (2004). Pige- og drenge-emner i naturfag. *Aktuel Naturvidenskab*, 5, s. 33-35
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, s. 383-409.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K.A. (1992). Interest, Learning and Development. I: K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (red.), *The Role of Interest in Learning and Development* (s. 3-25). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, s. 424-436.
- Schraw, G. & Lehman, S. (2001). Situational Interest: A review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 13, s. 23-52.
- Schreiner, C. (2006). *Exploring a ROSE-garden: Norwegian youth's orientations towards science – seen as signs of late modern identities*. Dissertation, Faculty of Education, University of Oslo.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.