

# Interessens kvalitet i interesseudviklingen



Morten Rask Petersen, NAMADI,  
Syddansk Universitet

*Kommentar til artiklen "Interesseudvikling gennem Nørddagsprojekt" i MONA, 2012(2)*

I artiklen "Interesseudvikling gennem Nørddagsprojekt" (MONA, 2012(2)) beretter Stine Caspersen (SC) om to frivillige dage med natur/teknik for særligt udvalgte elever fra hhv. 2. og 3. klasse den ene dag og 4. og 5. klasse den anden. Baggrunden for disse dage var elevernes egen henvendelse med ønske om at få mere N/T-undervisning. I artiklen rejser SC en række spørgsmål vedrørende elevers interesseudvikling i naturfagsundervisningen – spørgsmål som eksempelvis forholdet mellem interesse og motivation, hvem skal interesseudviklende undervisning rettes mod, eller spørgsmålet om selve kvaliteten af elevernes interesse. Når jeg her kommenterer på SC's artikel, er det fordi jeg gennem mit ph.d.-studium de seneste år netop har fokuseret på sådanne spørgsmål vedrørende elevers interesseudvikling. Det ville være for omfangsrigt at komme ind på alle tre spørgsmål i denne kommentar. Jeg vil derfor fokusere på det sidste spørgsmål om selve interessens kvalitet.

## *De to former for kvalitet i interessen*

I sin artikel tager SC et teoretisk udgangspunkt i Dewey. Netop Dewey introducerer to forskellige former for nydelse som eleverne kan opleve i undervisningen. Han skriver således:

"Der findes to typer af nydelse. Den ene er en følge af aktivitet. Den er fundet når der foregår succesfuld præstation, mestring ... Den anden type af nydelse opstår fra kontakt. Den markerer modtagelighed. Den har ydre stimuli. Den består i sig selv som en nydelse, ikke som en nydelse af aktivitet. Blot at blive begejstret ud fra eksterne stimuli er ikke en kvalitet af nogen handling hvor man behandler et eksternt objekt konstruktivt. Når objekter bliver gjort interessante, kommer denne sidste type nydelse i spil. Der drages fordel af det faktum at en vis mængde pirring af et hvilket som helst organ giver nydelse.

Denne opståede nydelse bruges til at dække over spændet mellem selvet og det som ikke i sig selv har nogen interesse.” (Dewey, 1913/1975, s. 12-13, forfatterens oversættelse)

Disse to former for nydelse er, som det fremgår, kvalitativt forskellige. Samtidig fremstår begge former for nydelse dog også som en positiv affektiv tilgang der kan tolkes ind i rammerne af Hidi & Renningers (2006) firefasemodel for interesseudvikling som de positive følelser der ledsager en situationel interesse. Dette er netop også hvad SC gør i sin artikel, gennem videoobservationer og interviews.

Hun finder således elever der i situationen er interesserede i ikke bare at puste en lunge op, men også at undersøge lungen og få konkrete erfaringer om de forskellige anatomiske dele som de ellers kun har set “pæne” illustrationer af i bøgerne.

Samtidig finder hun også elever der er så dybt fascinerede af at bruge ild i deres forsøg på at sprænge en ballon at målet ændrer karakter fra det at sprænge ballonen til ilden i sig selv.

Begge former for nydelse bliver altså i situationen, gennem SC’s analysekriterier, opfattet som en situationel interesse, men kvaliteten af disse to former for interesse og nydelse er yderst forskellig.

Elevernes arbejde med lungen og det faktum at de eksempelvis genfinder bronkier og andre anatomiske dele, er et udtryk for en situationel interesse der kan være medvirkende til en egentlig interesseudvikling hos eleverne. Eleverne får på denne vis udvidet deres begrebsforståelse gennem en meningsfuld ageren. De opnår med Deweys (1913) ord det som kaldes en “uddannende erfaring” (min oversættelse af *educative experiences*). Interesseudviklingen bliver således aktiv, og den positive følelsesmæssige oplevelse som eleverne har, giver på denne vis en positiv feedback til elevens individuelle dispositioner for interesse (Petersen, indsendt).

Omvendt forholder det sig i eksemplet med fascinationen af ilden. Eleverne oplever her at få en umiddelbar nydelse i situationen. Denne nydelse er dog flygtig idet den ikke varer længere end til ilden slukkes igen. Eleverne står ikke tilbage med en uddannende erfaring. Dermed har selve arbejdet med ilden ikke været værdifuldt for eleverne.

I dette tilfælde bliver interesseudviklingen passiv og må derfor forventes at have langt mindre indflydelse på elevens fremtidige potentiale for at engagere sig i relaterede emner. Fascinationen af ilden vil formodentlig stadig være der, men da den ikke er koblet til en konkret værdi af ilden, bliver den ved med blot at være en stimulering frem for en uddannende erfaring.

Det er altså ikke ligegyldigt hvordan en situationel interesse opstår, hvis den skal føre til en ændring i positiv retning af elevernes interesseudvikling. Dette har naturligvis også konsekvenser for hvorledes man som lærer kan planlægge sin undervisning i retning af at gøre den mere interessant for eleverne.

### *Didaktiske overvejelser for interesseudvikling*

Der findes altså en række generelle virkemidler til at få elever (og mennesker generelt) til at rette deres opmærksomhed mod et bestemt sted. Det er således et generelt træk for mennesker at blive interesseret i noget om eksempelvis død, fare, magt og sex (Schank, 1979) ligesom overraskelser og mangelfulde oplysninger kan være med til at øge nysgerrigheden i en bestemt retning. Hvis interesseudvikling derfor blot handlede om at fange interessen, ville der således være givet et sæt tråde som enhver lærer ville kunne trække på og derved øge interessen hos eleverne. Problemet med disse generelle træk er at det netop er dem der giver den passive interesseudvikling og dermed faktisk ikke bidrager væsentligt til elevernes interesseudvikling selvom eleverne nok i situationen udviser interesse. Den aktive interesseudvikling sker gennem elevernes egne handlinger. I SC's artikel viser hun netop med al tydelighed at det der optager eleverne, er at de didaktiske rammer er tilrettelagt således at de kan udbygge og differentiere deres allerede eksisterende viden. Den elev der selv satte hele idéen med ild i gang, udtrykker efterfølgende at han gerne ville have været stoppet. Eleven sidder altså tilbage med en opfattelse af at det måske nok var sjovt og interessant i situationen, men udbyttet har været fraværende, og faktisk ville han gerne at SC havde stoppet det.

Dette viser netop hvor svært det er for elever at overhøre disse generelle træk og fokusere på den aktive handling. Der er derfor nogle overvejelser man skal gøre sig som lærer når man gerne vil have eleverne til at blive mere interesserede. Hvad er det eleverne skal blive interesserede i, og hvad er formålet med at få eleverne interesserede?

I den henseende er det godt at SC bringer fokus på Deci & Ryans (2002) tre basale behov: autonomi, kompetence og social relaterbarhed (min oversættelse af *social relatedness*). Netop gennem en planlægning af undervisningen der tilgodeser disse tre basale behov, kan man som lærer lægge grunden for en interesseudvikling. Det er dog ikke tilstrækkeligt kun at tilgodeser disse basale behov. Såfremt eleverne ikke fokuserer på handling og undersøgelse af objektet, men måske mere har fokus på den kontekstuelle stimulation, så får eleverne ikke værdi af denne situationelle interesse. Som en af eleverne i SC's artikel giver udtryk for, så skal der være en udfordring. Denne udfordring skal ligge i selve det faglige indhold. Det er således arbejdet med det faglige indhold der skal opleves gennem de tre basale behov.

Udfordringen er ikke at få gjort eleverne interesserede. Udfordringen er at få gjort dem interesserede i det man som lærer mener de skal være interesserede i.

## Referencer

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Arcturus Books Edition, 1975.
- Hidi, S. & Renninger, K.A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 4 (2), s. 111-127
- Petersen, M.R. (indsendt). The Positive Feedback Model of Interest Development. *Educational Psychologist*.
- Schank, R.C. (1979). Interestingness: Controlling Inferences. *Artificial Intelligence*, 12, s. 273-297.