

Selvkontrols betydning i folkeskolen

Speciale af Mads Friche

Studienummer: 20141920

Antal tegn i opgaven: 134.472

Læring og forandringsprocesser

Institut for læring og filosofi

Opgaven er ikke fortrolig

Vejleder: Elisabeth Lauridsen Lolle

Indhold

1: Indledning.....	4
2: Problemformulering.....	7
2.1: Underspørgsmål:.....	7
3: Teoretisk udgangspunkt.....	7
3.1: Definition af begrebet selvkontrol	12
3.2: De teoretiske aspekter af selvkontrol	13
3.2.1: Selvkontrol som ressource.....	14
3.2.2: Selvkontrol som personlighedstræk.....	15
3.2.3: Interventionsstudier.....	16
3.3: Isolering af begrebet selvkontrol	16
3.4: Selvkontrol i en undervisningssituation	17
3.4.1: Type 1: Selvkontrol som impulsivitet	18
3.4.2: Type 2: Den akutte og gennemtænkte situation	18
3.4.3: Type 3: Selvkontrol som manglende evne til at tage sig sammen	18
3.4.4: Korrelation mellem prokrastination og impulsivitet	19
3.4.5: Opsummering på forskellige typer af selvkontrol	19
3.5: Illeris læringstrekant	19
4: Metodologi	21
4.1: Metode til observation.....	22
4.2: Metode til fokusgruppeinterview	23
4.3: Udvælgelse af spørgsmål til fokusgruppeinterview	25
4.3.1: Spørgsmål omkring validitet	25
4.3.2: Spørgsmål omhandlende selvkontrol.....	26
4.3.3: Spørgsmål omkring forstyrrelser i undervisningen og lektier.....	27
4.4: Ethiske overvejelser	28
5: Analyse af observationer.....	28
5.1: Lektion 1: Matematik	28
5.2: Lektion 2: Engelsk.....	30
5.3: Lektion 3: Tysk	31
5.4: Lektion 4: Geografi.....	32
5.5: Mellemtime: Bevægelse.....	33
5.6: Lektion 5+6: Dansk	33
5.7: Opsummering på observationer	34

6: Analyse af fokusgruppeinterview	35
6.1: Langsigtede mål i livet.....	36
6.2: Skænderier.....	36
6.3: Økonomi og umiddelbare behov	37
6.4: Tyveri og hemmeligholdelse heraf.....	37
6.5: Kortsigtede og langsigtede valg	38
6.6: Tillid	38
6.7: Forstyrrelser i timerne.....	38
6.8: Skyld	39
6.9: Lektier.....	40
6.10: Sammenfatning af interviewet	40
7.0: Diskussion.....	41
7.1: Validitet og reliabilitet i undersøgelsen	41
7.2: Er begrebet selvkontrol for bredt?	46
7.3: Lav selvkontrol kontra undervisningsmiljø.....	47
7.4: Interventionsstudier og alternativer til behandling af emne	48
8: Konklusion	49
9: Perspektivering.....	51
10: Litteraturliste	51

1: Indledning

Lige siden Platon og Sokrates i Protagoras diskutererede akrasia (Platon 2016), altså spørgsmålet om hvorvidt nogle ville vælge handling B hvis de vidste at handling A var bedst for dem, har selvkontrol været et begreb der har været diskuteret i filosofien og sidenhen indenfor økonomi, psykologi, læring, sociologi og en række andre videnskabelige grene. Der er dog endnu ikke nogen der præcis har kunne svare på hvad det er der gør, at nogle individer har meget svært ved at tøjle deres impulser, beherske sig og tage sig sammen til at få taget opvasken. Selvkontrol handler i bredeste forstand om at prioritere sine langsigtede mål, over de umiddelbare fristelser der måtte dukke op. De fleste vil nok kunne nikke genkendende til dilemmaer omhandlende lektielæsning kontra cafétur, broccoli kontra brunsviger eller det at tage en cigaret, selvom man egentlig gerne ville stoppe med at ryge. For nogle personer lykkes det ofte at træffe den langsigtede og bedste beslutning, mens andre falder i ligeså snart det kan lade sig gøre. Selvkontrol er relevant i en lang række beslutninger på daglig basis, og samtidig et begreb der er blevet undersøgt og defineret indenfor mange forskellige kontekster og en lang videnskabelige grene.

For individet selv er der fundet en signifikant og positiv korrelation mellem sundhed (Lau 2004, Poulton 2011), uddannelse (Tangney et al 2004), lav kriminalitet (Ward 2010) og en sund økonomi (Poulton 2011). At have en god selvkontrol kan altså være med til at fremme mange af de aspekter vi forbinder med et godt liv. Alene dette gør det relevant og vigtigt at forske i begrebet.

Indenfor økonomi er begrebet rationel handlen, defineret med udgangspunkt i at mennesket handler på den måde de vurderer, er bedst. Dette er dog blevet udfordret empirisk flere steder, og det er svært at påvise at mennesket faktisk er en rationel forbruger i mange sammenhænge (Tversky og Kahneman 1974). Her vurderes selvkontrol at være en afgørende faktor i forhold til at være en rationel forbruger, idet det rationelle for forbrugeren er at tænke langsigtet og ikke lade sig påvirke af de umiddelbare fristelser. Det er ikke blot for økonomiske teorier at begrebet er relevant, for den enkelte forbruger er god selvkontrol nemlig også korreleret med en sund økonomi (Piquero et al 2010).

I forhold til psykologi og psykiske lidelser er selvkontrol og fravær heraf, ligeledes et begreb der er bredt anerkendt i forhold til eksempelvis ADHD (Barkley 1997), depression (Rehm 1977) og spiseforstyrrelser (Strayhorn 2002). ADHD er kendetegnet ved blandt andet

opmærksomhedsproblemer og impulsivitet, som også er noget af det der specifikt kendetegner individer med lav selvkontrol. Dette kan gøre disse, og andre begreber svære at skelne fra hinanden fordi deres definitioner og symptomer ofte ligger tæt op ad hinanden, hvilket jeg vil diskutere i et senere afsnit.

Når det kommer til læring, undervisning og pædagogik er selvkontrol også et begreb der bliver diskuteret, om end terminologien også her kan variere. At lære at møde til tiden, at lave lektier, at sidde stille i timen og andre af de obligatoriske dyder der trænes i folkeskolen, involverer også træning af selvkontrol, uden at det dog nødvendigvis ekspliciteres, at det er det, der trænes.

I mit projekt på 8. semester skrev jeg om selvkontrol og læring i folkeskolen, hvor jeg ved at foretage observationer, lave en spørgeskemaundersøgelse samt et lærerinterview, fandt jeg at der var en signifikant positiv korrelation mellem den klasse hvor eleverne havde mest selvkontrol og den klasse der havde de bedste undervisningssituationer vurderet på mængden af uro/forstyrrelser. Dette gjaldt også deltagelse i undervisningen og antal elever der havde læst lektier (Friche 2017). Den undersøgelse foregik på to skoler i Aalborg, der lå i henholdsvis et velhaverkvarter og et socialt boligbyggeri. At der var denne korrelation, siger dog ikke nødvendigvis noget om kausaliteten i forholdet. En sådan korrelation kan skyldes opdragelse, relationer, kultur, homogenitet i klassen og færre psykiske diagnoser i den ene klasse. Det kan også være rent tilfældigt. Det jeg vil undersøge her i dette speciale, er derfor hvorvidt der faktisk er grund til at tro, at denne forskel skyldes mangel på selvkontrol og hvordan det relaterer sig til undervisningen. Det vil jeg gøre ved at tage ud på den af de to skoler, der i sidste opgave udviste ringest selvkontrol, og forsøge at afklare hvordan selvkontrol spiller ind på undervisningssituationerne.

Læring og selvkontrol er hyppigt undersøgt, og selvkontrol er vurderet som det eneste, ud af 32, personlighedsstræk der havde signifikant sammenhæng med at klare sig godt i skolen (Wolfe 1995). Når der kommer til læring, uddannelse og undervisningssituationer, er betydningen af selvkontrol ofte undersøgt med fokus på individet og dennes resultater. Det er dog ikke undersøgt hvordan selvkontrol spiller ind i en social kontekst, som eksempelvis en undervisningssituation, og hvordan den enkelte elevs selvkontrol kan spille ind på de andre elever. En undervisningssituation definerer jeg her bredt som en regulær undervisningstime i folkeskolen. Det kan både være undervisning ved

tavlen, gruppearbejde eller indeholde andre arbejdsformer eller strukturer afhængig af læreren og lektionens formål.

Selvkontrol er i udgangspunktet individuelt, uanset hvilken teori man forsøger at belyse det med, men kan også blive kontinuerligt påvirket af mange udefra kommende faktorer. Hvordan disse faktorer spiller ind på hinanden, og hvordan individet påvirker omverdenen, vil jeg analysere ud fra Illeris' komplicerede læringsmodel (Illeris 2016). Her vil jeg, med udgangspunkt i selvkontrol, analysere mig frem til hvordan en undervisningssituation og elevernes selvkontrol gensidigt påvirker hinanden. Det er klart at det kan være sværere at isolere årsagerne til specifikke handlinger, i en kompleks undervisningssituation end det er i studier hvor man har individet isoleret. Det bliver derfor også sværere at konkludere noget sikkert omkring handlingernes årsag, men dette er en usikkerhed som jeg bevidst går på kompromis med, for i stedet at kunne belyse samspillet i situationen. Jeg mener det er relevant at se på selvkontrol som mere end blot en individuelt funderet teori, og vil derfor forsøge at undersøge hvordan selvkontrol kan vise sig i forskellige undervisningssituationer. For at sandsynliggøre hvorvidt de enkelte handlinger er relaterede til selvkontrol, vil jeg dels spørge eleverne hvad de tænker der sker i undervisningen, men også undersøge hvorvidt de generelt set har meget selvkontrol. Jeg vil derfor kombinere observationer på klassen, med et fokusgruppeinterview hvor jeg forsøger at afdække hvorfor eleverne gør som de gør, samt hvordan de selv italesætter undervisningen og de hændelser der forekommer deri.

En stor del af forskningen indenfor selvkontrol er baseret på individernes egne forklaringer, fordi det ofte undersøges hvad respondentens egen forklaring på dens opførsel er. Et hyppigt brugt eksempel på en specifik type af selvkontrol, er evnen til at sige nej tak til et stykke kage, fordi det står i modstrid med ens langsigtede mål om at tabe sig. Her fandt Baumeister og Heatherton at personer der alligevel vælger kagen, undskyldte sig selv med at "der sker ikke noget ved et stykke", "alle andre spiser den jo", "jeg forbrænder lidt ekstra i morgen" eller "jeg har fortjent det lige i dag" (Baumeister og Heatherton 1996). Der er mange andre eksempler på hvordan respondenter efterfølgende undskylder deres impulsivitet over for sig selv i specifikke situationer, og ligeledes er der vist stor forskel i hvilke undskyldninger man bruger i forskellige kontekster (Jespersen og Møller 2010). Et af de temaer jeg vil arbejde med denne opgave, er hvorvidt de forskellige metoder til at måle nogle aspekter af selvkontrol, nødvendigvis vil gælde alle aspekter af begrebet. Dette vil både være med udgangspunkt i undersøgelsernes metodologi og de anvendte definitioner på selvkontrol.

Idet jeg også er interesseret i elevernes forklaringer på deres handlinger, vil jeg gennem fokusgruppeinterviewet, også forsøge at klarlægge hvad eleverne selv oplever i undervisningssituationen, samt hvordan de i fællesskab danner et billede af deres opførsel. Denne vil jeg sammenligne med hvordan jeg oplever deres undervisningssituation, og hvordan elevernes selvkontrol kan ses i selve undervisningssituationen. Selvkontrol kan være kontekstafhængig og den kan trænes, hvilket gør det interessant i en læringsmæssig sammenhæng (Poulton 2011), der kan dog være utroligt stor forskel på hvordan man måler og definerer selvkontrol, hvilket jeg vil redegøre for i teori afsnittet. Udgangspunktet for undersøgelsen vil være den skole, jeg i sidste projekt fandt, havde den dårligste selvkontrol samt de dårligste betingelser for undervisning i klasserummet.

2: Problemformulering

Hvad betyder selvkontrol hos eleverne i folkeskolen for undervisningssituationen?

2.1: Underspørgsmål:

Hvordan udtrykker selvkontrol, og mangel på samme, sig i undervisningssituationerne?

Hvordan hænger selvkontrol sammen med Illeris' teori om læringens tre dimensioner?

Hvilken indflydelse har de forskellige typer af selvkontrol på eleven selv og undervisningssituationen i sin helhed?

3: Teoretisk udgangspunkt

For at kunne forstå begrebet selvkontrol og anvende det i praksis, skal jeg derfor først have en klar definition af begrebet. I indledningen argumenterede jeg for hvorfor en klar definition er vigtig, både i forhold til min egen undersøgelse, men også i forhold til at gennemgå forskningen og ikke mindst i diskursen om selvkontrol. Inden jeg påbegynder min egen indsamling af empiri, vil jeg derfor fokusere på at definere begrebet selvkontrol og hvordan jeg vil anvende den i dette projekt. Jeg vil herunder forsøge at indsnævre hvad der er relevant state-of-the-art litteratur indenfor netop dette felt, og samtidig være bevidst om at jeg bevæger mig, fra et forskningsfelt der er præget af individuelt funderede studier, til at undersøge begrebet i en praksiskontekst. Jeg vil derefter, for at kunne gøre mine observationer mere relevante, opdele selvkontrol i tre forskellige undertyper.

Dette gør jeg fordi, det er vigtigt at præcisere, at de forskellige måder hvorpå selvkontrol kan vise sig, kan have forskellig indflydelse på både individet og undervisningssituationerne.

Forskningsinteressen i selvkontrol skyldes, at selvkontrol har vist sig at spille ind i en lang række forskellige aspekter af livet og at manglen på selvkontrol kan have konsekvenser, der rækker betydeligt videre end individet selv (Ward 2010). Selvkontrol er som nævnt også et begreb der er blevet forsket i, i mange henseender lige fra psykologi og uddannelse til sundhed og økonomi. Selvkontrol har, som nævnt, vist sig højt korreleret med en god uddannelse (Tangney, Baumeister & Boone, 2004), lav kriminalitet (Ward 2010), god økonomi (Poulton 2011), sundhed (Poulton 2011), opnåelse af mål i livet generelt (Kruglanski og Köpetz 2010) samt generel tendens til ikke at komme til være afhængig af narkotiske stoffer eller alkohol (Leeman et al 2007). En af de mange undersøgelser der blev foretaget under det longitudinelle Dunedin-studie, blev foretaget af Moffitt et al (2011) hvor 1037 børns selvkontrol blev målt på 9 forskellige måder af både eksterne observatører, forældre, lærere samt børnene selv, i løbet af børnenes 3 til 11 første leveår. De anvendte målemetoder og omfattede blandt andre toleranceniveau, opmærksomhedsniveau, evnen til at sidde stille og lytte, impulsivitet, hyperaktivitet, evnen til ikke at snakke mens andre snakker og flere andre egenskaber. Alle disse relaterer sig i høj grad til impulsivitet og disse parametre korrelerede indbyrdes signifikant (Moffitt 2011). At der var en positiv og signifikant korrelation mellem mange disse karaktertræk, var kun lille del af studiets egentlige formål, som var at undersøge hvordan selvkontrol, kunne bruges som markør i forhold til velstand, sundhed og tryk senere i livet. Selv hos tvillinger som fik den samme opvækst, kunne man i 500 tvillingepar, se en signifikant forskel på hvordan den tvilling med bedst selvkontrol, klarede sig i livet, kontra den tvilling med dårligst selvkontrol (Moffitt et al 2011). De parametre der her blev målt på, i forhold til at klare sig godt i livet, var helbred, uafhængighed fra støtte, økonomi, parforhold og kriminalitet. Tangney et al. (2004) fandt som nævnt en stærk korrelation mellem selvkontrol og fravær af kriminalitet, og rent metodisk anvendtes et skema hvorpå respondenterne på en skala fra 1 til 5 skulle vurdere i hvor høj grad et given udsagn passede på dem selv. Denne undersøgelse, som viste sig bedre til at forudsige kriminalitet end de hidtidige målemetoder, undersøgte heller ikke begrebet i forhold til impulsivitet, som Moffitt et al (2011) eller Leeman (2007) gjorde, ved at udsætte børn for dilemmaer eller observere dem, men derimod ved at spørge dem retrospektivt. Metodologisk set er selvkontrol også blevet undersøgt ved hjælp af tværnsnitsundersøgelser såsom spørgeskemaer

(Tangney et al. 2008) og interviews (Ferrari et al. 2009), men også som retrospektive og longitudinelle kohorte studier (Moffitt et al. 2011).

Udover impulsivitet, er selvkontrol også kendetegnet ved et andet karakteristika, nemlig evnen til at tage sig sammen til at fuldføre opgaver (Tangney et al. 2008). Det kan være i forhold til mindre projekter som at tage opvasken eller større projekter som at gennemføre uddannelsesforløb. Dette karakteristika undersøges ofte retrospektivt ved hjælp af tværsnitsundersøgelser, som baseres på spørgeskemaer eller som en del af longitudinelle studier. Tangney et al. (2008) er opmærksomme på, at der findes forskellige underkategorier af begrebet selvkontrol, men tager i konklusionen ikke højde for at disse ikke nødvendigvis er ens. Der testes altså for både impulsivitet, manglende evne til at tage sig sammen samt en række andre underkategorier af begrebet selvkontrol, men der laves ikke nogen distinktion mellem resultaterne af de forskellige typer. Scorer man højt på impulsivitet og lavt på prokrastination, vil dette altså ikke fremgå af resultaterne. Dette gælder for langt de fleste studier på området, hvilket påpeges af Hoffman et al. (2009).

En anden udfordring rent metodisk har været at undgå at spørgeskemaer bliver tautologiske. Et review af Ward et al (2004) undersøger studierne af forholdet mellem selvkontrol og kriminalitet. Flere af de undersøgte spørgeskemaer indeholdt spørgsmål som eksempelvis: "I took things in stores without paying for them", "I took things away from other children that belonged to them" og "I hit other children" (Ward et al. 2004). At disse karaktertræk forudsiger at man senere i livet er tilbøjelig til at udøve kriminel adfærd, er dog ganske tautologisk idet spørgsmål netop viser at man faktisk udøver kriminel adfærd allerede. Når flere af disse studier, statistisk set rammer bedre i forhold til kriminalitet, kan derfor ligeså vel være et resultat af at en stor del af spørgsmålene, netop spørger ind til om respondenterne i forvejen har kriminelle træk. Rent metodisk ville denne type undersøgelses validitet være højere, hvis man spurgte ind til selvkontrol på andre områder end netop det man undersøgte, for at undgå denne type af tautologier. Når jeg eksempelvis skal undersøge selvkontrol i forhold til læring, vil det derfor ikke give mening at bruge spørgsmål som "Læser du lektier?", "Møder du til tiden?" og "Følger du med i undervisningen?", idet disse karaktertræk jo allerede vil have indflydelse på ens læring, uanset om det skyldes selvkontrol eller ej. At man ikke læser lektier, møder til tiden eller følger med i undervisningen behøver ikke nødvendigvis kun at skyldes dårlig selvkontrol, men kan også være et spørgsmål om kultur, opdragelse, udfordringer i hjemmet og andre prioriteringer og andre udfordringer i livet. De typer

spørgsmål der relateres til læring, behøver heller ikke nødvendigvis at relatere sig til samme type af selvkontrol, men idet definitionen bruges bredt, kommer de altså alle ind under denne definition. Den tautologiske udfordring opstår ligeledes hos Leeman et al (2007), hvor de bruger anvender "Impairment of control – defined as *"a breakdown of an intention to limit consumption in a particular situation"* (Leeman et al 2007), som udgangspunkt for at undersøge hvorvidt denne korrelerer med afhængighed. Her opstår altså også en tautologi, fordi afhængighed netop består i ikke at kunne fravælge specifikke substanser, hvad enten det er alkohol, cigaretter eller narkotika. Her opstår igen en cirkularitet, fordi man definerer impairment of control, på en måde hvorpå det ville være kontradiktorisk hvis ikke det passede med det undersøgte. De relativt mange studier der er lavet på selvkontrol, er med ovenstående in mente, ikke altid lige nemme at sammenligne eller anvende. En fælles konsensus er dog at selvkontrol, uagtet den specifikke definition og kontekst, ser ud til at være et vigtigt personlighedstræk i forhold til få et godt liv, målt på forskellige parametre. Flere studier understreger at selvkontrol indeholder forskellige karaktertræk, men ikke at disse forskellige karaktertræk har forskellige konsekvenser. I litteraturen er der stor forskel på hvorvidt man bruger selvkontrol i en meget impulsiv forstand, i den mindre impulsive forstand hvor individet over en periode bør tage sig sammen til en opgave, eller om man spørger personen om forskellige dilemmaer og personlighedstræk. Det gør det dog betydeligt sværere at sammenligne resultaterne når både metoderne og definitionerne er forskellige.

Jeg har altså tydeliggjort tre problemstillinger, som er essentielle for metodologien:

- 1) Undersøgelsesfeltet må ikke være defineret tautologisk i forhold til det begreb man ønsker at korrelere med.
- 2) Selvkontrol er et begreb som er hyppigt undersøgt, og i mange forskellige definitioner. Der er en stor forskel i både hvordan selvkontrol defineres og anvendes, og samtidig er der adskillige andre begreber der defineres og anvendes på samme måder. I hvor høj grad man kan sammenligne undersøgelser, besværliggøres af både definitionsproblematikken, men samtidig gøres feltet mindre overskueligt af, at begrebet undersøges i mange forskellige videnskabelige felter og med forskellige metoder og definitioner.
- 3) Forskeren bør være opmærksom på hvilken type af selvkontrol der undersøges samt hvordan det undersøges. De forskellige måder selvkontrol kan optræde på, behøver ikke at have de samme konsekvenser.

For at anvende og definere begrebet selvkontrol i et undervisningsmæssigt perspektiv, er det derfor vigtigt at jeg undgår at lave en tautologisk undersøgelse, men derimod fokuserer min undersøgelse på selvkontrol i andre situationer end netop skolen. Fokus bliver altså på hvordan selvkontrol generelt set, spiller ind på det mere specifikke område læring i folkeskolen. Først skal jeg dog præcisere hvordan selvkontrol kan optræde i forskellige kontekster, samt hvordan jeg i min opgave vil opdele de forskellige typer af selvkontrol.

At selvkontrol i forskningssammenhæng oftest er målt på individer i lukkede situationer, og med det formål at vurdere individets selvkontrol, har den helt store fordel at man kan gå i dybden med forklaringer på valgene. Man kan altså i høj grad vurdere hvorvidt specifikke valg og handlinger skyldes selvkontrol. Den fordel har jeg ikke, idet mit primære sigte er at analysere hvordan selvkontrol kan spille ind i en undervisningssituation. Hvis jeg med sikkerhed skulle kunne adskille hvilken opførsel, der i en undervisningssituation skyldes manglende selvkontrol fra hvad der skyldes relationer, klassekultur eller manglende mad og søvn på dagen, ville kræve en yderst omfattende undersøgelse. Det interessante for min undersøgelse er at fokusere på de konsekvenser manglende selvkontrol *kan* have, og sandsynliggøre hvorvidt det er tilfældet i min case. Her vælger jeg altså bevidst at gå på kompromis med validiteten i forhold til handlingens årsag, for at kunne fokusere på konsekvenserne af handlingerne. Når jeg nævner manglende mad eller søvn, som faktorer der kan spille ind på en elevs opførsel, betyder det ikke, at selvkontrol ikke spiller ind, blot fordi eleven har sovet dårligt og skippet morgenmaden. Kravene til selvkontrol bliver bare højere, og et givent symptom på dårlig selvkontrol kan derfor nærmere tilskrives en kombination af lav selvkontrol og dårlig mad og søvn.

For at komme udover den meget brede definition og gøre det mere specifikt hvad jeg taler om, vil jeg opdele begrebet selvkontrol i tre forskellige typer, som kan vise sig på tre forskellige måder. De tre typer af selvkontrol kommer alle sammen ind under den samme brede definition af selvkontrol, og jeg vil i afsnit 3.5 uddybe hvorfor jeg mener en opsplitting af det overordnede begreb selvkontrol er relevant.

3.1: Definition af begrebet selvkontrol

For at kunne undersøge begrebet, er det som sagt en nødvendighed at begrebet er klart defineret. Det overordnede begreb jeg vil tage udgangspunkt i, i denne opgave, er den klassiske definition fra Mischel's skumfidustest:

"Selvkontrol er evnen til at tilsidesætte umiddelbare behov, til fordel for langsigtede mål." (Mischel 2015)

Mischels oprindelige skumfidustest undersøgte selvkontrollen hos en række børn, ved at tilbyde dem en skumfidus (eller et andet stykke slik efter børnenes valg) nu og her, eller to stykker om 15 minutter hvis børnene kunne afstå fra at spise det stykke der lå lige foran dem. Her er både gevinsten og tidshorizonten tilpasset de 32 børn, som alle var mellem 3 og 6 år. Her kan man indvende at børnenes generelle sliktrang, deres forståelse af tiden, hvornår de sidst havde spist, samt deres tillid til at belønningen faktisk kom, også kunne være medvirkende faktorer til børnenes valg, og denne problematik er svær at undgå ved undersøgelser, der kun tager sigter mod selvkontrol i et specifikt aspekt og situation.

Definitionen fra Mischel (2015) er overordnet set ganske rammende for, hvad jeg vil fokusere på i denne opgave, idet den omfatter alle de undertyper jeg senere vil præsentere. Fælles for alle typerne er netop, at der bør være et langsigtet mål, som bliver undertrykt. Når det kommer til læring, bliver abstraktionsniveauet dog lidt højere end når vi snakker skumfiduser, idet det langsigtede mål med læring i en undervisningssituation, vil være meget mindre åbenlyst for eleven end en skumfidus på bordet. I fokusgruppeinterviewet skal jeg derfor sikre mig følgende:

- 1) Har eleverne noget langsigtet mål?
- 2) Forstår eleverne relationen mellem deres nuværende valg og det langsigtede mål?

For at min undersøgelse skal give mening, skal jeg sikre mig at disse kriterier bliver opfyldt, for ellers har resultaterne ikke relevans i forhold til min definition. Ad 1 gælder det eksempelvis at eleverne nødvendigvis må have et langsigtet mål, der hedder at få en god uddannelse eller et godt job, uden at dette dog behøver være nærmere præciseret. Hvis eleven eksempelvis allerede nu ved at vedkommende skal arbejde i farens firma efter folkeskolen, har denne elev måske ikke nogen reelt mål med at gå i skolen. Hvis eleven ikke ved, hvad vedkommende vil efter endt skolegang, og ikke er opvokset med en forståelse om at skolen er vigtig for fremtiden, så opfylder vedkommende heller

ikke kravene. Disse langsigtede mål behøver dog ikke nødvendigvis være konkret definerede, men kan også godt blot være et udtryk for, at man egentlig godt ved man burde følge med i skolen, fordi det gavner ens fremtid (Mischel 2015). Det er altså et spørgsmål om at træffe det valg, man mener er mest fornuftigt på sigt, og ikke nødvendigvis opstillet ligeså eksplicit som en skumfidus eller to på et bord. Ad 2 gælder det ligeledes at eleven skal være klar over hvad de konkrete valg betyder i forhold til det langsigtede mål, eller det valg som vurderes mest fornuftigt på sigt, af personen selv. Dette krav kan også være kritisk og kræver ligeledes et betydeligt abstraktionsniveau, idet det kan være en udfordring at lave de specifikke lektier, fordi man gerne vil have et godt job 15 år senere, hvilket kan gøre det svært at afgøre de specifikke mål. Er der ikke denne konflikt mellem umiddelbar lyst og langsigtet mål, vil selvkontrol ikke spille ind på adfærden (Mele 1987, Mischel 2015). For at vurdere gyldigheden for denne præmis i et fokusgruppeinterview, kræver det at jeg specifikt spørger ind til hvad elevernes langsigtede planer er. Hvis en af disse præmisser ikke er opfyldt, vil det derfor være umuligt at konkludere noget omkring selvkontrol ud fra elevens valg og prioriteringer.

3.2: De teoretiske aspekter af selvkontrol

Selvkontrol er i litteraturen blevet undersøgt med forskellige fokuspunkter, dog alle med udgangspunkt i individet og ikke i en kontekst som eksempelvis en undervisningssituation. Forskningen er i høj grad empirisk baseret, og har i overvejende grad været indenfor det psykologiske felt. Metodisk har selvkontrol været undersøgt som eksperimentelle studier, tværsnitsundersøgelser, kohortestudier, feltstudier samt reviews heraf (McGuire 1997). Selvkontrol har været undersøgt indenfor mange områder, hvoraf jeg har udvalgt tre hovedgrupper indenfor litteraturen, som jeg finder særligt relevant i forhold til min problemstilling:

- Selvkontrol som ressource
- Selvkontrol som personlighedstræk
- Selvkontrol strategier og interventioner

De to første kerneområder er med til at definere det teoretiske psykologiske aspekt, mens det tredje er mere praksisorienteret i forhold til forbedring af selvkontrol og betydningen af at blive bedre til det.

3.2.1: Selvkontrol som ressource

Studierne omhandlende selvkontrol som ressource, har det udgangspunkt at selvkontrol er en ressource man kan løbe tør for, hvilket er relevant for hvordan selvkontrol kan vise sig i en undervisningssituation og i løbet af en hel skoledag. Baumeister og Heatherton (1996) var de første til at anvende begrebet depletion (herefter benævnt udtømmning), om det fænomen at selvkontrol tilsyneladende er noget der kan opbruges og forringes hvis det har været brugt. Altså en ressource som individet besidder en vis mængde af, og en ressource som bliver tæret på når det bruges. Udtømmningen af selvkontrol er ofte blevet sammenlignet med udtrætningen af en muskel, som bliver træt når den bruges. Musklen og selvkontrollen vil stadig være tilstede, men i mindre grad i stand til at fungere optimalt (Baumeister et al., 2006). Denne midlertidige udmattelse og tilhørende nedsatte kapacitet vil dog rette sig selv efter tid, og kan i nogen grad fremskyndes ved indtag af kulhydrater (Galliot et al., 2007). At selvkontrol kan udtømmes, gælder også når det kommer til områder der ikke hører under samme domæne, eksempelvis sult, koncentration og økonomiske beslutninger (Hagger et al., 2010). Det vil sige at hvis du har udøvet selvkontrol til at sige nej til fristende mad og til at koncentrere dig i lang tid, så vil du være mindre tilbøjelig til at kunne udøve selvkontrol efterfølgende i en økonomisk kontekst (Ibid.). I undervisningssituationer hvor der kan opstå udfordringer og behov af mange typer, kan udtømmning derfor sagtens være relevant for den samlede udøvelse af selvkontrol. Teorien omkring udtømmning er empirisk bakket op af eksperimentelle studier, hvori deltagerne er blevet udsat for en række enten-eller valg, hvor de skulle vælge en hurtig belønning eller en større belønning som først kom senere. Her er deltagerne der har sovet og spist godt, langt mere tilbøjelige til at vælge langsigtede belønninger (Strayhorn 2002). Udgangspunktet er altså, et enkelt individ ad gangen i en situation hvor man kunne isolere så mange variable som muligt, fordi der ikke var en distraherende omverden eller et samspil med andre individer. Denne gren af forskningen har ofte anvendt selvregulering og selvkontrol synonymt, men med definitioner der ligger så tæt op ad hinanden at forskellen blot er semantisk. For alle de anvendte definitioner gælder det valget mellem umiddelbar fristelse og langsigtet mål i en eller anden formulering. Visse studier påviser at en øget belønning, kan modvirke den nedsatte evne til at bruge sin selvkontrol (Robinson et al., 2010).

Det er ikke lykket tilhængere af ressourceteorien at påvise en konsistent sammenhæng mellem blodsukker og selvkontrol. De studier der har forsøgt, har kunne finde en sammenhæng, men ikke

noget der ikke blot kunne forklares med sult og/eller søvn (Kurzban 2010). På trods af at man ikke rent fysiologisk kan påvise den, har teorien dog stor empirisk opbakning. Hvordan kravene er til at genopfylde ressourcen og træne den mest effektivt, står dog stadig hen i det uvisse og er måske også af individuel karakter. Et relativt nyt studie indikerer at mennesker med god selvkontrol, i langt mindre grad får udtømt deres selvkontrol, end folk med relativt lidt selvkontrol (Niven 2013). Forskellen mellem personerne med god og dårlig selvkontrol, bliver derfor forstærket når der tæres på ressourcen.

Enkelte studier indikerer også at social interaktion kan forårsage udtømmning af ens selvkontrol, i højere grad end situationer hvor man er alene (Finkel 2006). Udtømmning af ressourcen der er opstået i en situation hvor man har været alene, kan dog godt påvirke efterfølgende sociale situationer. At social interaktion muligvis kan forstærke udtømmningen, er en faktor som er yderst relevant i forhold til at undersøge selvkontrollen i en undervisningssituation.

3.2.2: Selvkontrol som personlighedstræk

At selvkontrol er en del af personligheden og fungerer på tværs af kontekster, er grundlaget for eksempelvis det tidligere omtalte longitudinelle Dunedin studie (Poulton 2011). Her fandt man, som nævnt, korrelationer mellem selvkontrol hos børn og deres succes indenfor forskellige områder i livet såsom sundhed, uddannelse, kriminalitet, parforhold og stofmisbrug. Selvkontrol endda vigtigere end socioøkonomi i opvæksten (Poulton 2011). Forskningen på området er fokuseret omkring spørgeskemaer eller konkrete valg mellem to muligheder, afhængig af alderen på de adspurgte. I virkelighedens verden vil muligheder ofte være mere nuancerede, men de to valgmuligheder er ofte brugt for kvantificerbarhedens skyld (Howard 1990). En hyppigt brugt spørgeskema, som jeg selv har taget udgangspunkt i, er Tangney's fra 2008. I dette spørgeskema kan spørgsmålene både på selvopfattelse af evnen til eksempelvis koncentration, evnen til at tage sig sammen og evnen til at møde til tiden (Tangney 2008). Denne gren af forskningen er ikke modstridende med udtømmningsteorien, men har blot et andet fokus. Observation er også brugt og nogle gange i samme studier som spørgeskemaundersøgelserne, for at tjekke validitet. Her observerer man individet i praksis for at vurdere hvorvidt individets evne til at udøve selvkontrol, stemmer overens med individets svar i forhold til samme emne. I Danmark bruges begge disse til at diagnosticere ADHD, som også kan ses som en diagnose der helt eller delvist udspringer af manglende selvkontrol (DuPaul et al. 1998). Den eksperimentelle version hvor (oftest) børn

udsættes for konkrete valg med eksempelvis skumfiduser foran sig, er også benyttet ofte, men har den begrænsning at den ofte knytter sig specifikt til slik og sukkertrang og ikke til et bredere spekter af selvkontroludøvelse (Mischel 2015).

3.2.3: Interventionsstudier

Et tredje forskningsfelt, og måske det mest relevante i praksis, er feltet der omhandler interventionsstudier og metoder til forbedring af selvkontrol. Indenfor dette felt findes der rigtig mange studier, og mange af disse studier har ikke fulgt et specifikt teoretisk udgangspunkt, eller været præcise i deres metode, hvilket har gjort det svært at sammenligne dem på tværs (Abraham et al., 2008). Mitchie (2009) har dog sammenstykket en metaanalyse omkring disse studier ved at kontakte forskerne efterfølgende og derefter lave en sammenlignelig oversigt over studierne. Konklusionen heraf var at selvovervågning i kombination med en af de fire andre ofte benyttede strategier var mest effektivt (Mitchie 2009). De fire andre redskaber der blev brugt i interventionsstudierne, var henholdsvis fastsættelse af konkrete mål, feedback, evaluering af målopnåelse og skabelse af intention. Selvovervågning er helt konkret blot et spørgsmål om, hvorvidt man er opmærksom på den adfærd der kan være problematisk. Eksempelvis kan neglebidere godt bide negle, uden rigtigt at være opmærksomme på at de gør det, hvor det kunne gavne dem at overvåge deres egne handlinger mere. På samme måde kunne tænkes, at urostiftere i et klasserum ikke nødvendigvis er opmærksomme på den uro og de forstyrrelser de skaber. Afsnittet her omkring interventionsstudier kunne uddybes betragteligt, men idet jeg ikke selv laver et interventionsstudie, vil jeg ikke gå mere i dybden med det teoretiske grundlag herfor i denne opgave, men blot nævne at der findes en del forskning på området, der i lighed med de andre typer forskning, kan være svære at sammenligne grundet metodologiske og semantiske forskelle.

3.3: Isolering af begrebet selvkontrol

Udover at selvkontrol, som tidligere nævnt har mange forskellige definitioner og samtidig ligger tæt op ad eksempelvis selvregulering, selvdisciplin, viljestyrke og andre lignende begrebet med lignende definitioner, er der også en udfordring i forhold til at adskille begrebet fra en række andre begreber der kan vise sig på samme måde som fravær af selvkontrol. Både i forhold til at gennemgå litteraturen på området, og på at observere i praksis, vil selvkontrol være vanskelig at isolere. Udøvelse af selvkontrol vil i en vis udstrækning være præget af både kultur, opdragelse, familiære omstændigheder, tidligere skolegang og en lang række andre faktorer, samtidig med at et individs

handlinger ikke nødvendigvis vil kunne tilskrives enkelte begreber, men vil i virkeligheden være langt mere komplekse. Det der undersøges når man snakker selvkontrol, vil derfor ikke kunne adskilles fra deres sammenhæng med disse begreber eksplicit, men vil kunne fungere som markør i forhold til elevens nuværende karaktertræk (Tangney et al 2008). Hvorvidt disse karaktertræk havde været anderledes, hvis eleven var vokset op under andre vilkår, er derfor svært at sige noget om. En af pointerne med at spørge ind til forskellige aspekter af selvkontrol, er at forsøge at komme omkring selvkontrol i den specifikke situation, som eksempelvis kunne være "må man spise slik før aftensmad". Hvis dette var det eneste spørgsmål, ville den enkelte elevs opdragelse blive betydeligt mere udtalt, og man ville derfor ikke kunne sige noget generelt om selvkontrol som ressource. Formålet med at afprøve selvkontrollen i forskellige kontekster, er derfor at forsøge at adskille det fra en enkelt specifik situation og et enkelt karaktertræk (Moofit et al 2011).

I forhold til definitionen af selvkontrol og den måde det kan vise sig på i klasseværelset, er det bemærkelsesværdigt hvor tæt denne kan knytte sig til diagnosticering af ADHD. Ifølge sundhedsstyrelsen er begge de to mest anvendte diagnoser for ADHD (DSM-5 og ICD-10), karakteriseret ved tre kernesymptomer; opmærksomhedsvanskeligheder, hyperaktivitet og impulsivitet (Sundhedsstyrelsen, 2015). Alle disse tre kernesymptomer ved ADHD, kunne også være oplagte tegn på manglende selvkontrol. Eller måske er ADHD i høj grad forårsaget af manglende selvkontrol. Der er dog den forskel i de to definitioner, at selvkontrol er afhængig af et langsigtet mål, hvilket ADHD ikke i sin definition involverer. Er der ikke et langsigtet mål tilstede på nogen måde, kan man derfor ikke, ud fra definitionen som jeg bruger, tilskrive at en handling skyldes manglende selvkontrol. Som observatør der ikke har mulighed for at undersøge dette, vil den måde ADHD kan vise sig på i klassen, altså kunne forveksles med manglende selvkontrol.

3.4: Selvkontrol i en undervisningssituation

Selvkontrol er både relativt bredt og relativt komplekst, og jeg vil nu skitsere nogle af de måder hvorpå manglende selvkontrol kan vise sig i løbet af skoledagen. Qua min definition så er der mange måder hvorpå selvkontrol konkret kan vise sig i løbet af en skoledag. Der er dog forskellige handlinger som kan tilfredsstille definitionen, men som ikke nødvendigvis er tæt knyttet til hinanden.

3.4.1: Type 1: Selvkontrol som impulsivitet

Mangel på selvkontrol kan vise sig i akutte situationer, hvor personer er meget impulsstyrede eller har en lav koncentrationsevne (Piquero 2010). I skolen kan det vise sig ved at elever pludselig ikke kan sidde stille, begynder at snakke højtlydt eller nemt bliver forstyrret af de andre elevers gøren og laden. Det er altså situationer som ikke bliver overvejet eller gennemtænkt, men blot kommer som automatisk reaktion. Denne gren af selvkontrol er den der ligger tæt op ad definitionen på ADHD, men som altså stadig er kendetegnet ved at der skal være en interessekonflikt.

3.4.2: Type 2: Den akutte og gennemtænkte situation

Imellem disse to yderpunkter er der også situationer, som har karakter af både at være akut og gennemtænkt. Bliver man eksempelvis tilbudt et stykke kage, mens man egentlig er på slankekur, vil man blive stillet overfor en umiddelbar nydelse, der står i et modsætningsforhold til et langsigtet ønske om at tage sig. Her har valget karakter af at være en stillingtagen, uden at det er et valg man aktivt skal tage sig sammen til at lave i løbet af en periode. Mange af de dilemmaer der findes i spørgeskemaer omkring selvkontrol, inklusiv det jeg har lavet, vil høre ind under denne kategori. Bliver man eksempelvis stillet overfor valget mellem en biograftur nu eller to biografture om tre måneder, vil dette være en situation hvor man gennemtænker situationen, men også skal svare (relativt) akut. Denne type ligger sig altså imellem de to andre, og har i høj grad vundet indpas fordi den er nem at undersøge i spørgeskemaer.

3.4.3: Type 3: Selvkontrol som manglende evne til at tage sig sammen

Udover høj impulsivitet kan manglende selvkontrol også vise sig som fravær af evnen til at tage sig sammen. Formuleringer i den stil bliver ofte nævnt i litteraturen, men der bliver ikke eksplicit skelnet mellem denne og ovenstående impulsstyrede udtryk. Begge bliver blot konnoteret som lav selvkontrol. Evnen til at tage sig sammen vil jeg betegne som værende det der sker når man i løbet af en periode, ikke får gjort det man skulle. Det kunne være at læse lektier. Har man kontinuerligt og bevidst udskudt at få gjort dette, for til sidst at erkende at man ikke når det, er det i min optik en anden form for manglende selvkontrol end den man mangler hvis man er meget impulsiv. Begge disse opfylder ganske vist min definition, (og alle de gængse definitioner), men der er markant forskel på hvor bevidste valg det er, der træffes.

3.4.4: Korrelation mellem prokrastination og impulsivitet

Efter at have gennemgået de tre typer af selvkontrol, vil jeg kort skitsere forholdet mellem type 1, som er meget impulsiv, og type 3 som er relateret til prokrastination. Begge disse hører altså under begrebet selvkontrol ud fra definitionen, og de fleste studier i selvkontrol relaterer sig også til begge disse typer, uden dog at lave distinktioner imellem dem. Disse to personlighedstræk behøver dog nødvendigvis følges ad. Ferrari (1993) fandt at disse to træk var moderat positivt korrelerede, men ikke mere end det. Gustavson et al (2014) finder ligeledes en moderat og positiv korrelation mellem prokrastination og impulsivitet, og denne korrelation mener de er genetisk bestemt. Et hyppigt forekommende fællestræk for prokrastination og impulsivitet er, ikke så overraskende, evnen til at nå langsigtede mål (Gustavson et al 2014). Qua definitionen af selvkontrol, virker det åbenlyst at begge træk korrelerer positivt og stærkt med denne, men fundene er mest interessante fordi de afslører at de to træk indbyrdes ikke nødvendigvis hænger sammen. Forbedring af prokrastination og impulsivitet er begge vigtige faktorer i forhold til at prioritere langsigtet, men hvis man skal kunne specificere forskning og interventioner af forskellig slags på sigt, er det vigtigt at skelne mellem dem de to og være præcis i forhold til hvad man undersøger.

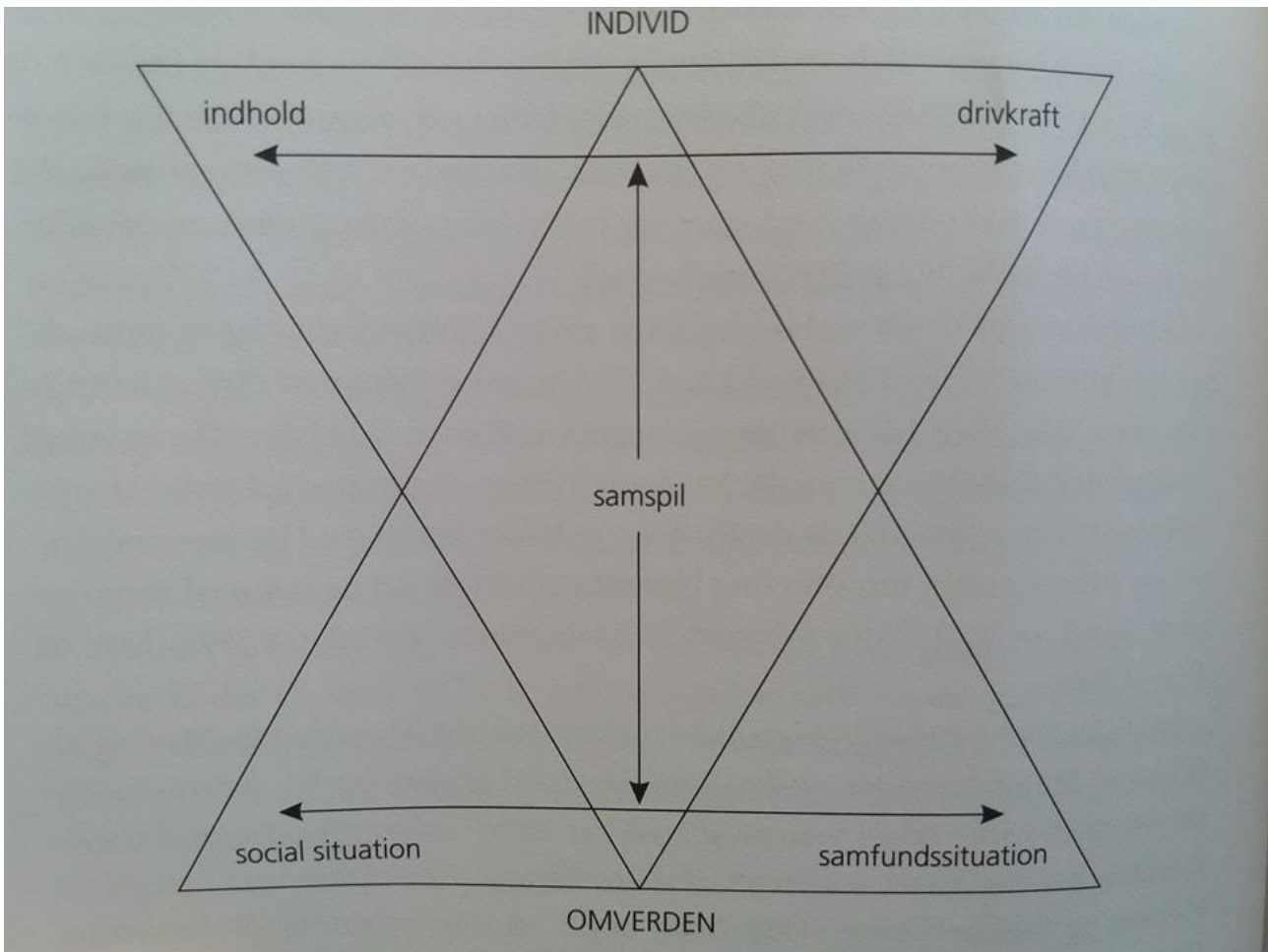
3.4.5: Opsummering på forskellige typer af selvkontrol

Selvkontrol er altså begreb der spænder vidt og som viser sig på mange forskellige måder, men som der overordnet set ikke differentieres mellem i litteraturen. Alle typerne overholder definitionen på selvkontrol, på trods af de fungerer på vidt forskellige måder og i vidt forskellige kontekster. Jeg vil i min opgave differentiere imellem disse tre typer og argumentere for hvorfor man i forskningen og ved interventioner, ligeledes bør specificere eller revidere begrebet selvkontrol for at kunne målrette projekter, forskning og tiltag. Det er i sig selv ikke problematisk at have et overordnet begreb der hedder selvkontrol, som dækker over flere begreber, men jeg mener at det er problematisk at man i litteraturen ikke skelner mellem de forskellige måder selvkontrol kan vise sig på.

3.5: Illeris læringstrekant

For at kunne undersøge selvkontrol i en undervisningssituation, er det vigtigt at man ikke kigger på eleven isoleret set, men ser eleven som en del af en kontekst. Derfor har jeg valgt at benytte Illeris' komplicerede læringsmodel, fordi den netop understreger hvor kompleks læring er, og hvordan eleven som individ, ikke kan isoleres fra sine omgivelser i bred forstand. Samtidig viser modellen

også forholdet mellem den akutte sociale situation, som for mit vedkommende er undervisningssituationen, og samfundssituationen som er de vedvarende forhold eleven befinder sig i, herunder familie, boligsituation, økonomiske forhold med mere. For at kunne vurdere begrebet selvkontrol i en kontekst og konsekvenserne heraf, er kompleksiteten i elevens situation en grundpræmis. Illeris' komplicerede læringsmodel viser netop hvordan eleven og omverdenen altid forholder sig til hinanden og nødvendigheden af at se elevens læring i samspil med omverdenen:



Figur 1: Illeris' komplicerede lærings trekant

Illeris oprindelige lærings trekant består af den trekant der primært relaterer sig til individet og indeholder drivkraft, indhold og samspil. Drivkraft er for Illeris beskrevet som motivation, følelser og vilje (Illeris 2016), og herunder hører eksempelvis begrebet selvkontrol hvis man ser begrebet som en ressource. Indholdsdimensionen refererer til viden, forståelse, færdigheder, holdninger og adfærdsmønstre (Illeris 2016). Ser man selvkontrol som et personlighedstræk, kunne man placere selvkontrol her, men idet han har vilje placeret som en drivkraft, ser Illeris nok nærmere selvkontrol

som en del af individets drivkraft. Drivkraften og indholdet har indflydelse på hinanden begge veje, således at drivkraften spiller ind på indholdet og indholdet spiller ind på drivkraften. Både indholdet og drivkraften spiller også ind på omverdenen og omvendt.

I den udvidede model (Figur 1) er der tilføjet yderligere en trekant, der viser samspillet mellem individet, dennes sociale situation og dennes samfundssituation. Den sociale situation beskriver Illeris som den aktuelle situation eleven befinder sig i, eksempelvis en undervisningssituation, mens samfundssituationen er elevens mere generelle plads i samfundet, som omhandler familie, socioøkonomi mm. I en undervisningssituation er det tydeligt at hele klassen deler den samme sociale situation, som altså på den måde bliver influeret af alle eleverne (og læreren) og samspillet med deres respektive personer. En elev i en undervisningssituation vil derfor i første led blive påvirket af den aktuelle situation, som altså omfatter alle de andre elever samt deres drivkraft og indhold, men vil i andet led også kontinuerligt blive påvirket af de andre elevers samfundssituation idet den påvirker de andre elever. Når jeg analyserer undervisningssituationerne, er det derfor vigtigt at have denne kompleksitet for øje, og være opmærksom på at min egen tilstedeværelse ligeledes har indflydelse på undervisningssituationen.

Forbedring af selvkontrol, vil i Illeris' terminologi være et godt eksempel på læring. Definerer man, som Illeris, læring som *"enhver proces der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"* (Illeris 2016), vil en forbedring i selvkontrol være et godt eksempel på en sådan varig kapacitetsændring. Samtidig vil en forbedring i netop den kompetence fremme drivkraften i forhold til ny læring, hvis altså der er langsigtede mål i forhold til at bruge læringen. Hvis indholdet i læringen er spændende nok fordi det der skal læres eksempelvis, er at blive god til et specifikt computerspil, kan det være rigeligt motivation i sig selv, og dermed kræve ikke nødvendigvis kræve selvkontrol. Selvkontrol, som en del af drivkraften, bliver først aktuel idet indholdet i sig selv ikke er motiverende nok og samtidig bliver den kun aktiveret hvis der er et langsigtet formål med læringen (Münster 2016). I forhold til undervisningssituationer kan selvkontrol, derfor være ret relevant for mange elever.

4: Metodologi

Mit epistemologiske udgangspunkt for empiriindsamlingen er socialkonstruktivistisk og mit sigte er at få indblik i hvordan eleverne italesætter deres egne valg og undervisningssituationerne. Mit

socialkonstruktivistiske afsæt er i Berger og Luckmann's (1966) udlægning af den sociale konstruktion af virkeligheden. Det der er vigtigt i forhold til undersøgelsen, er hvordan eleverne italesætter og begrundes deres egne valg i nogle mere eller mindre specifikke situationer, samt hvordan de sammen konstruerer virkeligheden. Når det kommer til uro i klassen, eller elevernes beskrivelser af deres egne oplevelser, vil min indgangsvinkel derfor være den måde de italesætter de specifikke situationer, deres oplevelser og deres personlige valg på. Den viden jeg finder frem til, siger derfor ikke nødvendigvis noget om hvad de specifikke observerede handlinger skyldes, men giver derimod et på bud på hvordan selvkontrol *kan* have indflydelse på en undervisningssituation.

4.1: Metode til observation

Mine observationer foregår over en hel skoledag, hvor jeg sidder bagerst i klassen uden at blande mig, og tager alle de noter jeg finder relevante i forhold til læring, uro og selvkontrol. Skoledagen varer fra 8 til 14.50 og indeholder 6 forskellige lektioner, samt en halv time der er sat af til bevægelse. Jeg har ikke observeret eleverne i pauserne. Mine notater blev renskrevet da jeg kom hjem fra skoledagen og er vedlagt som bilag 1. I dette afsnit vil jeg analysere lektionerne en ad gangen, for til sidst at opsummere mine data og vurdere hvordan selvkontrol, uro og læringens tre dimensioner fungerer i løbet af denne skoledag. For en observatør vil det altid være svært at vurdere hvad bevæggrundene for de observeredes handlinger er, så jeg vil så vidt muligt undgå at tolke for meget på de enkelte individers valg, men i stedet forsøge at beskrive konsekvenserne for handlingerne i forhold til resten af klassen. Der er i udgangspunktet 27 elever i klassen, men to var fraværende denne dag og yderligere tre var fraværende efter frokostpausen på grund af planlægning af en fodboldturnering.

I analysen af observationerne vil jeg koble de specifikke situationer og gennemgående temaer fra skoledagen til læringens tre dimensioner, og analysere mig frem til hvordan læringen i klasserummet fungerer på denne skole. Her vil jeg udvælge de situationer jeg finder relevante i forhold til enten selvkontrol eller læringens tre dimensioner hos Illeris (2016). Jeg vil gøre mig umage for ikke blot at udvælge situationer hvor manglende selvkontrol har en negativ indflydelse på læringen generelt, men også fokusere på episoder hvor god selvkontrol hos eleverne kan være med til forbedre læringsmiljøet.

4.2: Metode til fokusgruppeinterview

I fokusgruppeinterviewet vil jeg have mulighed for at høre hvordan eleverne italesætter de problemstillinger jeg præsenterer for dem, og ud fra deres synspunkt få en viden om hvorfor de selv mener, at de handler som de gør. Det minder om en helt almindelig samtale, men hvor jeg som ordstyrer bestemmer hvad vi snakker om, og stiller spørgsmål når de enkelte emner er uddebatterede. Idet jeg laver et fokusgruppeinterview med eleverne, vil det være muligt for eleverne at udtrykke synspunkter der ikke normalt er tilgængelige (Kvale og Brinkmann 2009). Selvom et af emnerne jeg gerne vil komme ind på, er elevernes selvkontrol i situationer der ikke relaterer sig til undervisning eller skolen, er det ikke sikkert at jeg nødvendigvis ud fra elevernes udtalelser vil kunne sikre mig at svarene relaterer sig til selvkontrol, da selvkontrol rent definitions-mæssigt læner sig tæt op ad mange andre karaktertræk. Det er heller ikke sikkert at elevernes forklaringer på hvorfor de gør som de gør, nødvendigvis er korrekte. Et fokusgruppeinterview defineres af Bente Halkier som *"en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne, som forskeren har bestemt"* (Halkier 2008). Her skal jeg dog udnytte de muligheder der er i valget af fokusgruppeinterview, idet jeg kan forsøge at spørge så meget ind til de enkelte temaer, at jeg får en mere sikker viden om hvordan eleven begrundes sine valg, og samtidig få de andre elevers umiddelbare respons til disse. Målet er ikke at opnå konsensus omkring individuelle bevæggrunde, og derfor skal jeg også være opmærksom på at undgå at eleverne taler hinanden for meget efter munden. Dette vil jeg forsøge at undgå ved at sørge for at det ikke er den samme elev der svarer først på alle spørgsmålene, men at de alle elever som minimum skal svare først på et spørgsmål der relaterer sig til selvkontrol. Herefter kan gruppen så diskutere spørgsmålene i plenum, mens jeg fungerer som ordstyrer. På den måde håber jeg på at få en individuelt funderet respons, der dog i alle tilfælde også bliver vendt i gruppen for at få den livlige og kollektive ordveksling der kan give mere spontane og emotionelle synspunkter mulighed for at komme frem (Brinkman og Kvale 2009). Jeg vil i udgangspunktet lade eleverne snakke ud, for at sikre mig de får sagt det der er relevant, hvis der opstår uventede emner som kunne være relevante at spørge ind til, vil jeg gøre det når de har snakket færdig.

Interviewet foretages med en gruppe på seks elever, som deres lærer har udvalgt til mig, med intentionen om at det skulle være en gruppe der er repræsentativ for klassen, i forhold til at følge med i undervisningen og overholde klassens regler i timerne. Jeg har specifikt bedt om elever der

var forskellige på de relevante punkter, for at sikre mig at der er repræsentanter for alle vigtige karakteristika i forhold til undersøgelsen (Halkier 2016).

Interviewet foregår i skoletiden og på deres egen skole. Jeg vil indlede med at præsentere mig selv og kort forklare hvad formålet med vores snak er. Det er min intention at holde interviewet meget uformelt, og lade eleverne tale. Hvis det bliver nødvendigt, vil jeg sørge for at de ikke snakker i munden på hinanden, men intentionen er at lade diskussionerne tage de drejninger tager.

Analysen af fokusgruppeinterviewet vil udgangspunktet være kodning, kategorisering og begrebsliggørelse (Halkier 2016). Pointen her er at kunne indeksere dataene og gøre det mere overskueligt både for undertegnede og læseren. Ved at bruge disse redskaber er det nemmere at danne sig et overblik over materialet ved at sortere det i temaer. Begrebsliggørelsen betyder at jeg sætter nogle koder i kategorier i forhold til teorien (Halkier 2016). Det vil i dette tilfælde være at gøre det eksplicit hvornår jeg finder udsagn der relaterer sig til selvkontrol eller læring. Eftersom disse er omdrejningspunktet for interviewet, vil det givetvis være de fleste udtalelser, og for overskuelighedens skyld vil disse derfor blive begrebsliggjort i bilag 2. Fokuspunktet i begrebsliggørelsen vil qua min socialkonstruktivistiske tilgang til projektet, være på hvordan eleverne fremstiller dem selv og deres valg, samt deres opførelse i undervisningssammenhænge. Opfølgende spørgsmål vil derfor ofte have karakter af "Hvorfor vælger du sådan?", "Hvordan er din opførelse hvis der opstår uro?" og "Hvad er din rolle i klassen?". På den måde kan jeg få en bredere viden om hvordan eleverne hver især (og sammen), italesætter undervisningen, dem selv og de valg de træffer i undervisningen. Jeg vil dog forsøge at forholde mig åbent til elevernes fortællinger forsøge ikke at dreje samtalen over på specifikke temaer, hvis der opstår noget der er uventet relevant i forhold til undersøgelsen (Halkier 2016).

I diskussionen vil fokus være på at sammenholde de to analyser, for derefter at kunne besvare spørgsmålet om hvorvidt der er behov for at implementere træning af selvkontrol i folkeskolen. For at besvare dette vil jeg kombinere analysere fra observation og fokusgruppeinterview og diskutere hvordan og i hvilken grad selvkontrol har indflydelse på læringens tre dimensioner og omvendt. Jeg vil her også berøre det normative aspekt omkring læring af selvkontrol, for at besvare underspørgsmålet der går på hvorvidt vi bør implementere træning af selvkontrol samt hvem vi bør

gøre dette af hensyn til. Dette vil blive diskuteret med afsæt i både analysen og diskussionen omkring indflydelsen på læringens tre dimensioner.

4.3: Udvælgelse af spørgsmål til fokusgruppeinterview

Hvis jeg skal kunne svare på spørgsmålet i min problemformulering, uden at lave de fejl jeg skitserede i teori afsnittet, bliver der altså flere forskellige kategorier af spørgsmål jeg skal omkring. Jeg har valgt at inddele typerne af spørgsmål i tre dele, og jeg vil i dette afsnit argumentere for hver enkelt del samt de specifikke spørgsmål. Jeg gør det klart for eleverne inden start, at hverken deres forældre eller lærere får at vide hvad de har svaret på de forskellige spørgsmål. Flere af spørgsmålene kan principielt føre til nogle historier som eleven ikke ønsker kommer videre, og her vælger jeg at prioritere at få historien, frem mod at love ikke at videreførelse dem af etiske hensyn (Halkier 2008). Jeg vil fra starten af interviewet gøre det klart at eleverne ikke behøver at blive enige om svaret, og at det således er helt acceptabelt at have en anden holdning end klassekammeraterne. Eleverne kender hinanden i forvejen, hvilket vil gøre at de i forvejen har nogle roller i forhold til de andre elever. Klasselæreren som har udvalgt eleverne til mig, har gjort det med instruktionen om at udvælge tre elever af hver køn, som i hendes øjne er forskellige i forhold til selvkontrol og opførsel i undervisningen. Baggrunden for dette er at jeg vil have den bredest mulige differentiering, for at få kunne vurdere hvordan de forskellige typer elever italesætter dem selv i forhold til undervisningssituationerne. Jeg er ikke på forhånd bekendt med hvem af eleverne der ifølge læreren har bedst selvkontrol eller opfører sig mest eksemplarisk i klassen. I fokusgruppeinterview anbefales en præsentationsrunde (Halkier 2016) for at sikre sig at alle kommer i gang med at sige noget. Denne har jeg fravalgt, dels fordi eleverne kender hinanden og dels fordi jeg sikrer mig at alle kommer i gang med at sige noget, når jeg stiller dem de indledende og individuelle spørgsmål.

4.3.1: Spørgsmål omkring validitet

For at sikre mig validitet i min undersøgelse bliver jeg nødt til at stille spørgsmål så jeg opfylder de krav jeg har stillet. Jeg bliver først og fremmest nødt til at gøre klart, hvorvidt jeg opfylder de præmisser jeg har skitseret tidligere, nemlig hvorvidt eleverne har nogle langsigtede mål, samt at de ved hvordan skolen relaterer sig til disse mål. For overhovedet at kunne tale om selvkontrol i min definition, er dette krav altså ufravigeligt. Åbningsspørgsmålet vil være relativt nemt og et spørgsmål, hvor alle eleverne vil have et eller andet svar. Eleverne har alle haft

studievejledningssamtaler med henblik på netop ønsker om job og uddannelse i fremtiden, og har derfor forholdt sig til emnet tidligere. Dette vil jeg undersøge ved følgende spørgsmål og observation af de diskussioner det afleder:

- 1) Hvad skal i leve af om 20 år?
- 2) Hvordan kommer i til at leve af det?

Med de to spørgsmål regner jeg med at kunne dække de nævnte præmisser ind og dermed sikre at eleven har et langsigtet mål om uddannelse. Jeg vil bede eleverne hver især svare på begge spørgsmål og derefter lade dem diskutere det der nu måtte falde dem ind i den forbindelse.

4.3.2: Spørgsmål omhandlende selvkontrol

Denne del af interviewets tre kategorier omhandler selvkontrol, mens det næste afsnit kommer til at fokusere på afbrydelser i undervisningstimerne. Spørgsmålene har jeg udvalgt, omformuleret og oversat fra Tangney og Baumeister's 10 - Item Self-Scoring Self-Control Scale (2008). Jeg har tilpasset dem så de dels relaterer sig til den valgte definition af selvkontrol, men også giver mening i forhold til at det er en dansk 9. klasse der skal svare på spørgsmålene. Jeg konkluderede tidligere at "undersøgelsesfeltet må ikke være defineret tautologisk i forhold til det begreb man korrelerer med", og for at imødekomme dette vil jeg fokusere på spørgsmål der ikke direkte relaterer sig til opførelse i skolen. De spørgsmål eleverne skal besvare, vil derfor være omhandlende selvkontrol i andre sammenhænge end skolen. I forhold til type 1 selvkontrol, som er den mest akutte, vil jeg primært basere analysen på observationerne. Jeg vil dog også spørge ind til hvordan de selv opfatter undervisningssituationerne, for at afdække hvordan de selv italesætter disse og hvorvidt de overhovedet mener der er uro. Nogle af spørgsmålene er således i forhold til deres type 2 selvkontrol, hvor jeg vil forsøge at få eleverne til at forklare, hvorfor de vælger som de gør, når de bliver stillet overfor nogle dilemmaer.

- 1) Kan du finde på at spise slik lige før aftensmaden, selvom du godt ved det er usundt?
- 2) Kommer du nemt op at skændes eller slås med dine venner når i leger?
- 3) Bruger du dine penge meget hurtigt når du har nogen?
- 4) Kan du finde på at tage ting der ikke er dine egne?
- 5) Vil du helst have 100 kr. i dag eller 200 kr. om en måned?

- 6) Vil du helst have et gavekort til din yndlingsrestaurant som du kan bruge nu eller to gavekort der først må bruges næste år?

Her er i alt seks spørgsmål, hvor jeg vil lade hver elev lægge ud med at svare på et af spørgsmålene. På denne måde kan jeg få et indblik i hvad den enkelte elev tænker, inden spørgsmålet kommer til diskussion i hele gruppen. Hvor lang tids diskussion hver enkelt spørgsmål lægger op til, og hvor mange eksempler og historier der dukker op, vil jeg lade være helt op til eleverne. Jeg vil ikke afbryde deres diskussion, medmindre de kommer helt ud på et sidespor der ikke har relevans.

4.3.3: Spørgsmål omkring forstyrrelser i undervisningen og lektier

Den sidste del af interviewet har til formål at belyse forstyrrelser i undervisningen og få et bud fra eleverne på hvad disse skyldes. Under en tidligere undersøgelse har jeg som nævnt belyst at klassen var meget præget af uro, og at denne uro var højt korreleret med elevernes ringe selvkontrol (Friche 2017). For at få belæg for at vurdere om der reelt er tale om mere end blot en tilfældig korrelation vil jeg derfor forsøge at få elevernes forklaring på hvad det er der sker (Saltofte 2016). Pointen er her at få nogle forskellige og nuancerede forklaringer fra eleverne og dermed få et indblik i elevernes livsverden (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg vil være bevidst naiv under interviewet og være så åben som mulig, overfor mulige forklaringsmodeller som jeg ikke selv havde regnet med at få. Først efter interviewet vil jeg sortere i materialet og vurdere relevansen af det, med det in mente at der netop kan være ting der overhovedet ikke relaterer sig til selvkontrol, som kan være skyld i mange af forstyrrelserne. Jeg vil stille spørgsmålene i plenum og lade gruppen bestemme hvem der svarer og hvor mange svar og diskussioner der kommer frem.

- 1) Er der tit forstyrrelser i timerne?
- 2) Kan i finde på at snakke i timerne?
- 3) Hvorfor tror i at der er uro i timerne?
- 4) Får i lavet jeres lektier?

Svarene og diskussioner der bliver udledt af disse spørgsmål, vil altså udgøre udgangspunktet for denne del af analysen. Jeg vil som nævnt i metoden analysere elevernes fortællinger ved brug af kodning, kategorisering og begrebsliggørelse (Halkier 2016), og efterfølgende sammenholde elevernes fortællinger med mine observationer i klassen. Det sidste spørgsmål kan forhåbentlig være med til at afdække hvordan elevernes type 3 selvkontrol er. Altså deres evne til at tage sig

sammen til "noget", som altså i dette tilfælde er lektier. På denne måde håber jeg at få et indblik i alle tre typer af selvkontrol og hvordan de giver sig udslag.

4.4: Ethiske overvejelser

Eleverne har inden interviewet fået lidt information omkring projektet og indvilliget i at deltage. I udgangspunktet vil interviewet ikke omhandle personfølsomme oplysninger, men idet der er lagt op til diskussion, vil det være svært at sikre sig mod at der kommer noget personfølsomt frem i interviewet. Jeg vil dog for en sikkerheds skyld anonymisere eleverne, klassen og skolen, således at eventuelle oplysninger ikke kan spores tilbage til dem. Efter interviewet gav jeg eleverne min e-mailadresse og fortalte dem at de kunne skrive til mig hvis de havde fortrudt nogle svar af den ene eller den anden grund. Dette er der indtil videre, ikke nogen der har benyttet sig af.

5: Analyse af observationer

I dette afsnit vil jeg analysere mine observationer fra skoledagen, og forsøge at vurdere hvordan de forskellige typer af selvkontrol viser sig i klasserummet og hvordan det spiller ind i forhold til undervisningen. Efterfølgende vil jeg analysere fokusgruppeinterviewet for at kunne give et bedre bud på, hvordan eleverne italesætter problematikken omkring uro i klassen og høre hvordan de selv prioriterer deres umiddelbare impulser kontra deres langsigtede mål.

5.1: Lektion 1: Matematik

Allerede fra starten af dagen viser der sig en situation der kan indikere dårlig selvkontrol, idet lektionen først starter efter ca. fem minutters forsinkelse, da eleverne er lidt langsomme til at finde på plads og finde deres ting. Denne type selvkontrol kan både relatere sig til type 1, type 2 og type 3, men i situationen kan jeg ikke vurdere hvordan forsinkelserne er opstået. At det tager lidt lang tid at finde på plads kunne som sagt godt være et tegn på dårlig selvkontrol, men samtidig kunne det også bare være "normalen" at første time først starter fem minutter efter klokken ringer. Idet lærerens reaktion ikke indikerer at det er problematisk, antager jeg at det i udgangspunkt er blevet en slags standardmargin for hvornår eleverne forventes at være på plads. Læreren gennemgår nogle opgaver der er rettet fra en tidligere aflevering, mens eleverne sidder rimeligt stille og lytter. Der bliver snakket lidt hist og her, men så vidt jeg kan høre er det fagligt og i forhold til forståelse af rettelserne. De første ti minutter, udviser eleverne god selvkontrol og koncentration, hvorefter eleverne sidder og arbejder med et nyt opgavesæt hver for sig. Eleverne har fået lov til at høre

musik, men skal ellers sidde på deres plads og arbejde individuelt. For fleres vedkommende går der dog ret lang tid med at vælge musik, og der opstår også hurtigt lidt småsnak omkring musik hvor flere elever tilsyneladende ikke har selvkontrol nok til at fokusere på undervisningen. Her er det primært type 1 selvkontrol der er på spil, idet det er impulsive og fokus på mange forskellige ting på en gang. Da en elev fra første række vender sig om for at sige noget ikke-fagligt til en elev bagved, er der i løbet af ganske kort tid blevet betydeligt mere støjende, idet flere følger trop. Begge disse elever mangler klart type 1 selvkontrol, men hurtigt viser det sig at næsten hele klassen bliver forstyrret. Flere elever sidder nu med høretelefonerne om halsen, mens musikken stadig spiller og jeg kan høre musik fem-seks steder fra, samtidig med at elevernes samtaler nu udelukkende handler om musik og langsomt går over i andre ikke-faglige ting. Efter eleven fra første række havde vendt sig rundt, opstod der altså en form for kædereaktion, som først påvirkede to andre elever bagved og sidenhen spredte sig til næsten hele klassen. Denne situation opstår umiddelbart som en feedback-mekanisme mellem en enkelt elevs manglende drivkraft i forhold til at holde fokus på matematikken. Efter eleverne begyndte at finde musik frem, faldt fokus hos alle eleverne markant, og især en elev som efterfølgende vendte sig om, havde umiddelbart stor betydning for resten af lektionen. Det samspil som denne elev har med drivkraften hos eleven på rækken bagved, og efterfølgende resten af klassens drivkraft i forhold til det faglige, lader til at være stor. Læreren var adskillige gange nødt til at hæve stemmen, men virkede til at acceptere et tilsvarende højere støjniveau jo længere timen skred frem. At der samtidig stadig var to piger og en dreng på bagerste det række der var fuldt optagede af at lave matematik, tyder på at de enten har god selvkontrol, at de synes matematik er meget spændende eller de har en eller anden form for motivation til netop dette. Den ene pige havde læreren nede og hjælpe med en enkelt opgave, men bortset fra det virkede de altså til at være både i stand til at løse det indholdsmæssige og samtidig være motiverede til at gøre det. Disse tre elever snakkede kun kort indbyrdes, hvilket tydeligvis var et indholdsrelateret spørgsmål der blev diskuteret. Alle tre hørte musik og havde høretelefoner der ikke bare kunne spille musik, men også havde god isolation og dermed kunne skærme fra støjniveauet, hvilket. Her var både indholdsdimensionen og drivkraftdimensionen velfungerende, mens der samtidig var lavet en præventiv indsats mod støjniveauet i klassen. I forhold til Illeris komplicerede læringstrekant, tyder det på at disse piger netop ikke ønskede for meget påvirkning af den sociale situation de befinder sig. At de har anskaffet sig netop disse høretelefoner kunne også

være et tegn på at de er vant til at skulle bruge dem på den måde. Dog kan det også være et tegn på at de blot er bevidste om deres egen fravær af selvkontrol, og derfor ved at de også har svært ved at koncentrere sig når der snakkes højtlydt. Uanset hvad årsagen er, er det dog en intervention der virkede for de omtalte elever. Resten af klassen lod sig relativt let forstyrre, da først en elev havde vendt sig om og startet støjen. At de lader sig forstyrre så let, kan tolkes som lav selvkontrol hos alle eleverne (på nær de to piger og den ene dreng der arbejdede godt) (Moofit et al. 2011), men kan også være et kulturelt spørgsmål, en vane eller noget helt fjerde. Selvom jeg derfor ikke kan tilskrive uroen i netop denne undervisningstime, som værende på baggrund af dårlig selvkontrol, så kan kædereaktionen ses som et eksempel på hvad der kan opstå, hvis ganske få elever har meget dårlig selvkontrol.

5.2: Lektion 2: Engelsk

Anden lektion udviklede sig markant anderledes i forhold til støj og koncentration, men hvorvidt det netop skyldes selvkontrol, er usikkert. Ved timens start sænkes støjniveauet kortvarigt, mens den nye lærer præsenterer dagens program. Mens dette står på, er der stadig to-tre elever der småsnakker, hvilket læreren vælger at ignorere. Herefter vises en engelsk dokumentar omkring terrorisme, som tilsyneladende fanger alle elevernes opmærksomhed. Efterfølgende diskuteres filmen på engelsk og sættes i kontekst med tidligere gennemgået materiale indenfor samme emne. Følger man ressourceorien indenfor selvkontrol, så er det næppe fordi eleverne pludselig har fået fornyede ressourcer uden hverken mad eller pause, så forklaringen skal nok snarere findes i at emnet er så spændende, at motivationen til at deltage er helt anderledes. Her er det altså den undervisningens indhold, der har indflydelse på elevernes drivkraft og motiverer dem til at følge med. Opmærksomheden skyldes tilsyneladende oprigtig interesse fra de andre elever og der kommer gang i mange diskussioner omkring krig, religion og frihed. At der er muslimske elever i klassen, og at der har været muslimsk terror i Danmark, får efter en elevs udsagn emnet til at virke mere aktuelt (Bilag 2). De to elever der i sidste time havde startet uroen, var i denne time meget med i undervisningen, stillede flere spørgsmål og formulerede sig godt på engelsk. En del af emnet relaterede de et til et computerspil som de to, og flere andre drenge fra klassen, så vidt jeg kunne vurdere, spillede ret ofte. Da læreren forsøgte at stoppe diskussionen for at snakke om lektier til næste time, fortsatte drengene dog med at snakke indbyrdes om computerspillet. At de omtalte elever kunne assimilere det faglige til både deres klassekammerater og til et computerspil, havde

dog vakt en helt anden motivation for at deltage end jeg observerede i første time. I denne lektion var selve indholdet i lektionen, eller måske relationen til læreren, altså motivation nok til at de elever der i første time havde været mest urolige, ville engagere sig i undervisningen, og endda havde endda viden de kunne assimilere indholdet til (Illeris 2016). Drivkraften hos eleverne her var dog tydeligvis interesse i indholdet i lektionen, og at de deltager er derfor mere et spørgsmål om at det faglige stof er underholdende end at de har selvkontrol. Eller rettere, kravene til deres selvkontrol er lavere, fordi emnet er interessant. At lige præcis disse elever er optagede af diskussionen på klassen, resulterer umiddelbart også i at der er god ro i resten af klassen. Modsat i første lektion hvor netop disse elever var med til at starte uroen, var der altså ikke noget uro at spore i denne lektion, hvilket måske er fordi de tre elever var motiverede til at deltage i undervisningen.

5.3: Lektion 3: Tysk

Uroen i klassen steg gevaldigt efter klassen havde fået fem minutters pause og kom ind til en vikar der forsøgte at sætte dem i gang med tysk. Vikaren er instrueret i at sætte klassen i gang med nogle online opgaver, hvilket også sker, men mængden af fagligt relevante samtaler er næsten ikkeeksisterende under hele lektionen. Vikaren har ikke haft klassen tidligere og flere af drengene i klassen snakker højt på tværs af rummet om ikke-fagligt stof, og der opstår en form for konsensus blandt eleverne om at der bare skal snakkes på tværs af klassen. Enkelte elever finder frem til den hjemmeside hvor opgaverne ligger, hvilket kan være et tegn på god selvkontrol, mens flertallet af klassen sidder og snakker højt og laver ikke-fagligt stof på nettet. Vikaren forsøger at få klassen på sporet, men bliver mødt af et aggressivt "hvad vil du gøre ved det?" fra en af eleverne. Både vikaren og jeg opfattede det truende. Vikaren lader kommentaren passere og undgår yderligere konfrontationer, mens han dog må sande at kun ganske få elever faktisk får lavet noget relevant. Truende adfærd er et typisk kendetegn for personer med lav selvkontrol (Piquero et al 2010), og at det lige går udover vikaren, er givetvis fordi eleven godt ved at den ikke går hos de normale lærere. Resten af klassen reagerer dog heller ikke på at vikaren siger de skal lave deres opgaver, men sidder primært og snakker ikke-fagligt hele timen. Alt i alt en lektion hvor kun meget få elever udviser selvkontrol nok, til at få lavet noget, mens resten af klassen snakker alt for meget og højt og en enkelt elev udviser truende adfærd overfor vikaren. I det klassen har en ny vikar, gør at alle relationer samt klassens normale regler, tilsyneladende bliver brudt. Dette stiller over en bred kam, langt

større krav til elevernes individuelle selvkontrol, fordi de befinder sig i en anden undervisningssituation end normalt hvor relationen til læreren ikke er til stede.

5.4: Lektion 4: Geografi

I denne lektion bliver undervisningssituationens præmisser ændret, idet eleverne skal arbejde i grupper. Læreren kommer ind mens vikaren stadig er i klassen og der stadig er meget støj og meget lidt faglighed. Læreren får dog råbt eleverne ned og introduceret indholdet for timen, hvilket er projektarbejde i grupper. Eftersom eleverne er spredt ud over et større gangareal, hvilket giver god ro, men jeg observerer også hurtigt at de tilsyneladende bare er stille så det er mindre tydeligt at de ikke snakker om det de burde snakke om. Et par af eleverne forsøger at benytte min tilstedeværelse til at starte samtaler om diverse emner med mig, fremfor at lave gruppearbejdet, mens de fleste bare helt ignorerer min tilstedeværelse og blot snakker med deres klassekammerater i gruppen som om det var en fritime. De havde dog lært at slå over i geografi, når de vurderede at læreren var indenfor hørevidde. Dette kan hænge sammen med flere typer selvkontrol, idet type 1 og type 3 i høj grad kombineres. Det at tage sig sammen til at lave opgaverne, bliver sværere hvis eleven er omgivet af andre elever med samme problem, og samtidig så vil impulsivitet fra enkelte elever, ofte kunne få en hel gruppe til at mislykkes. Det virkede dog også til at en enkelt gruppe fungerede rigtig godt, fordi tre af medlemmerne insisterede på at lave noget. Her var en af de mest urolige drenge fra den foregående time, placeret i en gruppe med tre piger, og de havde held til at få gruppen til at fungere. Dette giver derfor en markant anden dynamik i forhold til selvkontrol, når den urolige elev ikke får noget feedback på uroen eller har nogle til at forstyrre ham. Hvad der ellers var af relationer i gruppen, skal jeg ikke kunne sige, men den tidligere urolige drengs selvkontrol fungerede fint i denne konstellation. Idet præmisserne for denne lektion var anderledes end de tidligere, var det altså også andre indikationer på selvkontrol der viste sig. Sådan som eleverne sad placerede var det dog ikke larmen på klassen der kunne være skyld i at de ikke koncentrerede sig, fordi støjniveauet var rimeligt over hele linjen. Det lykkedes dog kun for en enkelt gruppe at holde fokus gennem hele lektionen. Det var ikke selvvalgte grupper eleverne sad i, så det var ikke fordi de sad sammen med deres bedste venner alle sammen, men på trods af dette var der altså en eller anden kollektiv enighed om at de ikke behøvede lave noget i de fleste grupper. Dette kan tilskrives kultur, motivation eller vaner, men også manglende selvkontrol (Piquero et al. 2010). Hvordan rollefordelingen er i grupperne og hvordan det i de enkelte grupper "beslattes" at de ikke vil lave

noget, gik jeg ikke nærmere ind i, men som jeg oplevede det, var at der højest var en ud af de 6 grupper der fik lavet noget fagligt når læreren ikke var der.

5.5: Mellemtime: Bevægelse

Her var undervisningssituationen også markant ændret, idet den stod på stikbold i gymnastiksalen. Der var flere elever der af forskellige årsager ikke mente de kunne deltage, men de 20 elever der deltog fulgte reglerne. Det så dog mere ud til at det var selve aktiviteten der optog eleverne, end det var deres selvkontrol der fik dem til at engagere sig.

5.6: Lektion 5+6: Dansk

I den sidste lektion var vi tilbage ved en traditionel undervisningssituation i klassen, og det så overordnet ud til at eleverne var trætte. At de både havde haft bevægelsestime og frikvarter til at spise i, var ikke noget der havde en åbenlys positiv effekt. Der gik ti minutter over tid, før de sidste elever var kommet ind efter pausen og undervisningen kunne begynde. I lektionens første del, diskuterede de en novelle, hvor der kun var fem elever der deltog aktivt. Lærers stikprøvespørgsmål tydede da også på, at der ikke var andre der havde læst novellen. At de ikke havde læst lektier kan tolkes som værende et resultat af dårlig type 3 selvkontrol. Der kom nogle desperate gæt fra elever, der til at starte med gerne ville snyde læreren til at tro de havde læst novellen, men lidt senere gik der sport i at række hånden op og sige nogle åbenlyst forkerte og fjollede ting. Tre af drengene, som også tidligere har gjort sig bemærket, rakte skiftevis hånden op og fortalte om hvordan de to andre drenge var med i novellen og gjorde mærkelige ting. Dette morede tydeligvis eleverne selv, og jeg tror dette var tilstrækkelig motivation til at holde legen gående. Lærers svar var hver gang at de skulle huske at læse til næste gang, og det virkede til at eleverne ikke synes det var et problem at få at vide flere gange. Udover de fem som havde læst og de tre drenge som forsøgte at være morsomme på hinandens bekostning, var resten af klassen ikke ret optagede af hvad der foregik på tavlen. Alle sad med computeren fremme, og det var tydeligt, at der ikke foregik ret meget fagligt. Da de tre drenge ikke længere var interesserede i at opdigte novelle for klassen, skulle de på anden vis stadig have opmærksomhed og så steg lydniveauet dramatisk. Læreren hævede stemmen nogle gange, men uden rigtigt at få bugt med larmen. Da det kom til sidste lektion og eleverne fik lov at arbejde med deres stil, var der ikke meget arbejdsomhed at spore. De satte sig i grupper rundt omkring i klassen og på gangen og så vidt jeg kunne høre var næsten alle grupperne i gang med at hyggesnakke, uden at få skrevet ret meget ned. To elever sad

sammen, men med hver deres høretelefoner på og arbejde. Det var to af de tre elever der også tidligere havde arbejdet flittigt og brugt deres høretelefoner som høreværn for støjen i klassen. Den tredje elev der i første time havde brugt høretelefoner som høreværn, sad og snakkede med en gruppe andre elever. At denne tredje ikke længere havde fokus på det faglige kan enten skyldes at han, hvis man følger ressourceteorien, er løbet tør for selvkontrol. Det kan dog også skyldes at han blot er placeret i en gruppe hvor dynamikken og relationerne påvirker ham anderledes. Læreren var rundt til grupperne og hørte efter om de havde nogle spørgsmål, men uden at forsøge at tage konflikterne og få dem til at arbejde mere fagligt. Lektionen afslørede altså fravær af selvkontrol i forhold til både type 1 og type 3. Dog var der to elever der insisterede på at lave noget, eller var så tilpas opmærksomme på deres egen lave selvkontrol, at de tog høretelefoner på. Her er det interessant at bevidstheden om at man bliver nemt forstyrret og får svært ved at koncentrere sig, fordi man sidder i en larmende klasse, får eleven til at finde på en modreaktion mod dette, idet eleven har et langsigtet mål om at gøre det godt i skolen. Det er altså en intervention, der går ind og sørger for at koncentrationen ikke bliver ødelagt af manglende type 1 selvkontrol. En intervention der indikerer rigtigt god langsigtet selvkontrol, men også bevidstheden om at koncentrationen kan forsvinde, hvis ikke der gøres noget.

5.7: Opsummering på observationer

Denne skoledag var i meget lille grad præget af god selvkontrol, faglighed og fordybelse, men havde derimod gennemgående et højt støjniveau og en ret stor gruppe elever der det meste af dagen forstyrrede sig selv og de andre. I første, tredje og femte lektion er det tydeligt at en relativt lille gruppe elever, er årsagen til at hele klassen kommer ud af kurs og støjniveauet bliver hævet betragteligt. En meget lav selvkontrol og høj impulsivitet hos nogle elever, var i denne klasse nok til at gøre betragtelig skade på hele undervisningssituationen. De fleste andre elever er med til at øge støjniveauet efterfølgende, men det er altså en relativt lille gruppe der ofte tog initiativet til at hæve støjniveauet. Her kunne det være interessant at se hvordan en skoledag ville se ud, hvis man fjernede disse tre elever fra klassen. En positiv og bemærkelsesværdig observation var at tre elever havde investeret i høretelefoner med god lydisolering, og kunne bruge dem til at holde støjen ude. Dette viste sig brugbart i flere timer, og det var tydeligt at det netop var disse elever der var mest oplagte i forhold til at få noget ud af undervisningen. Dette kan skyldes at de er bevidste om at de har svært ved at koncentrere sig i en støjende undervisningssituation, og har derfor fundet en måde

at omgå dette. At man ikke kan sidde stille, fokusere på undervisningen, tyer til trusler, bruger for lang tid på at vælge det musik man vil høre eller kommer til enighed om ikke at lave noget i grupperne, er alle sammen attributter der *kan* tilskrives manglende selvkontrol. Observationerne vist også flere typer af selvkontrol i spil, især type 1 der relaterer sig til impulsivitet og koncentration, havde indflydelse på undervisningssituationerne. Dog var det også interessant at se hvordan gruppearbejde, i en enkelt gruppe kunne få en af de ellers meget urolige elever, til at arbejde fagligt. Her kunne det være konteksten og relationerne der ændrede præmisserne, således at selvkontrollen hos den urolige elev ikke blev udfordret så meget. Det kan også være fraværet af andre urolige elever, der gjorde det uinteressant for den enkelte elev at være urolig. I forhold til den aktive deltagelse på klassen, var der ikke mange der havde noget at bidrage med, når det kom til novellen som skulle være læst hjemmefra. Jeg tolker det som om at det skyldtes, at langt de fleste elever ikke havde taget sig sammen til at læse lektier, og altså mangel på type 3 selvkontrol. Det var i overvejende grad fraværet af disse to der viste sig, på nær hos de omtalte elever med høretelefonerne. Her var det interessant at se at elevernes bevidsthed omkring koncentrationsproblemer, der relaterer sig til den akutte type 1 selvkontrol, blev forsøgt afhjulpet af høretelefoner, der relaterer sig til et mere gennemtænkt valg, som forhindrer eleven i at miste koncentrationen.

Det er dog også, som tidligere nævnt, attributter og episoder der kan tilskrives mange andre faktorer såsom kultur, opdragelse, vaner, manglende søvn eller mad den ene dag og givetvis flere forskellige andre faktorer. Her har observationsmetoden altså en klar mangel, nemlig at man ikke får belyst hvorfor eleverne handler som de gør. Det er dog også vigtigt at påpege at kultur, relationer, søvn og lignende andre faktorer ikke fjerner kravet til selvkontrol, men blot ændrer kravene. Gode relationer kan gøre det lettere at udøve selvkontrol, mens dårlig søvn kan gøre det sværere (Piquero 2010). Næste skridt er derfor fokusgruppeinterviewet, hvor formålet er at belyse elevernes intentioner, for bedre at kunne vurdere hvorfor de handler som de gør.

6: Analyse af fokusgruppeinterview

I analysen af denne del af empirien, har jeg som nævnt taget udgangspunkt i Halkiers metode til kodning, kategorisering og begrebsliggørelse (Halkier 2016). Selve koderne og kategorierne er skrevet i marginen i interviewet (Bilag 2), og dette afsnit vil derfor tage udgangspunkt i disse og

samtidig tage konkrete eksempler derfra til begrebsliggørelse og videre analyse. Jeg vil tage de koder/temaer som kom op i interviewet og sammenholde dem med teorien, for at forklare hvorfor det er relevant for denne analyse. At jeg vælger koder og kategorier i marginen, mens jeg laver begrebsliggørelsen her i opgaven, skyldes at jeg mener det kræver mere brødtekst at lave begrebsliggørelsen, som samtidig kan indgå direkte i besvarelsen af opgavens problemformulering.

6.1: Langsigtede mål i livet

En af præmisserne for at kunne tale om selvkontrol overhovedet, er som sagt at man skal have et langsigtet mål, man kan prioritere sine handlinger i forhold til (Mischel 2015). Hvis eleverne ikke har en ide om hvad de skal bruge folkeskolen og læringen i folkeskolen til i forhold til resten af deres liv, ville det altså ikke kunne lade sig gøre at snakke om selvkontrol i forhold til læringen. I fokusgruppeinterviewet var det dog tydeligt, at eleverne hver især havde gjort sig tanker om deres fremtid, og hvordan de via forskellige uddannelsesinstitutioner kom dertil. En enkelt elev ville gerne være kassedame, men ellers krævede de resterende elevers ønsker om fremtiden, at de tager en uddannelse efter folkeskolen. I de senere spørgsmål kom det også frem at eleverne gjorde sig overvejelser omkring sundhed og økonomi. De seks elever i mit fokusgruppeinterview har altså alle en forståelse for hvordan de valg man træffer, kan være med til at spille ind senere i livet. Dette betyder ikke nødvendigvis at alle handlinger og al læring i timerne, sættes i relation til fremtidige ønskescenarier, men at de overordnet set har nogle langsigtede mål. Både i forhold til selve jobønskerne og planlægning af vejen dertil, var eleverne overordnet set ret afklarede. Hvorvidt disse ønsker ændrer sig senere, er i denne sammenhæng mindre relevant.

6.2: Skænderier

Et af de personlighedstræk som ofte viser sig tydeligt hos mennesker med lav selvkontrol, er at de nemt kommer op at skændes med andre, og har svært ved at styre deres temperament i sådanne situationer (Caspi et al 1995). Her er det kun en enkelt elev der selv mener han har svært ved at styre sit temperament indimellem, og han demonstrerer det også ved at være ved at hidse sig op under selve interviewet. Da eleven forklarer sit eget temperament, starter han med at negligere det, men ender så op med at formulere det som om han ofte kommer op at skændes, samtidig med at han forklarer at det er fordi "de andre er idioter" (Bilag 2, side 3). Usikkerheden i selve svaret og det faktum at eleven fokuserer på at placere skylden eksternt, er karaktertræk der tyder på at eleven

godt ved at det er forkert. Hvad der er den primære årsag til de mange skænderier, er derfor svært at fastslå, men havde eleven haft god type 1 selvkontrol, burde dette kunne undgås.

6.3: Økonomi og umiddelbare behov

At shoppe impulsivt fremfor at spare op, er endnu et typisk tegn på lav selvkontrol (Moffitt 2011). Den elev (E3) der blev spurgt direkte om hvor hurtigt han bruger penge, svarede at han ret hurtigt fik brugt sine konfirmationspenge, men samtidig også at han helt generelt bare ikke har ret mange penge. At man i 7. klasse ikke vælger at spare op af sine konfirmationspenge, kan være et tegn på lav selvkontrol, men det kan også skyldes at man for første gang har lidt økonomisk frihed, som man gerne vil nyde. Noget der i højere grad tyder på lav selvkontrol, kan være deres prioriteringer i forhold til de senere spørgsmål hvor de skulle vælge mellem nu og her belønninger, eller større belønninger senere. I Spørgsmål 7 (Bilag 2, side 4) vælger fem ud af seks elever at få 100 kr. nu, fremfor 200 kr. om en måned. At kunne forrente sine penge med 100% på en måned, men at afslå det, tyder på meget ringe selvkontrol, især fordi eleverne ikke som sådan stod og havde nogle vigtige udgifter at dække. Pengene ville nu og her gå til tøj, netflix, smøger og burgere, på trods af at eleverne altså reflekterer over at de kan få dobbelt så meget af deres respektive ønsker allerede om en måned. Dette betragter jeg som et tydeligt tegn på lav selvkontrol af type 2.

6.4: Tyveri og hemmeligholdelse heraf

Dette spørgsmål var henvendt til E4, men endte med primært at omhandle E2, og peger på to vigtige faktorer i undersøgelsen. For det første tyder det, ligesom i afsnit 6.2, på at E2 er en elev med meget lav selvkontrol, men også en elev der er ret kompleks, hvor man derfor ikke nødvendigvis vil kunne tilskrive den lave selvkontrol som den primære drivkraft for hans handlinger. At han både stjæler cykler og lyver om det, kan tolkes som at han har meget lav selvkontrol i forhold til at vide hvad han må og hvad han ikke må. Tyveri og løgne kan dog også tolkes som dårlige vaner, dårlig opdragelse eller en dårlig omgangskreds i fritiden. Disse faktorer vil alle sammen være med til at øge kravene til hans selvkontrol, hvilket han tilsyneladende ikke er i stand til at modstå. Et andet problem er at de andre udtalelser fra hans side bliver sværere at stole på, idet han tilsyneladende lyver overfor mig i dette spørgsmål. I situationen vurderede jeg dog, at det var fordi cykeltyveri var strafbart at han løj. De andre spørgsmål som ikke umiddelbart ville føre til strafbare forhold, vurderer jeg dog at jeg godt kan bruge.

6.5: Kortsigtede og langsigtede valg

Hvorvidt man vælger kortsigtet eller langsigtet, er det klart mest brugte spørgsmålstype i undersøgelser omkring selvkontrol (Piquero et al 2010), hvilket heller ikke er mærkeligt når definition jo går på umiddelbare behov kontra langsigtede valg. I mine koder fra fokusgruppeinterviewet har jeg ni steder noteret kortsigtede valg, mens jeg kun to steder har noteret langsigtede valg, samtidig med at de andre spørgsmål generelt antyder lav selvkontrol. Ved flere af spørgsmålene modificerede jeg endda tidshorisonten, således at det langsigtede valg var relativt tæt på (eksempelvis en måned), hvor det ofte er længere perioder man skal vente. Begge de langsigtede valg blev truffet af E1, mens de andre elever altså hælder mod kortsigtede valg. Svarerne her stemmer procentuelt rimeligt overens med den spørgeskemaundersøgelse jeg lavede på samme skole, men i en anden klasse, i et tidligere projekt (Friche 2017). Eftersom denne type spørgsmål er de mest brugte i forhold til selvkontrol, samt at der er overensstemmelse mellem svarene i fokusgruppeinterviewet og i min tidligere spørgeskemaundersøgelse, synes jeg det er rimeligt at konkludere, at eleverne umiddelbart ikke har tilstrækkelig selvkontrol. Hvorvidt det så går udover undervisningen og mulighederne for læring vil jeg vende tilbage til i diskussionen senere.

6.6: Tillid

En faktor som jeg ikke havde forudset ville komme i spil, er tilliden til at man får pengene, hvis man vælger at tænke langsigtet og vente med at få sin belønning. Dette kom frem i et afklarende spørgsmål til E4 (Bilag 2, side 5), hvor konklusionen også blev det kortsigtede valg, på trods af mine forsøg på at eliminere fraværet af tillid. Dette kan derfor være en fejlkilde i interviewet (og i den tidligere spørgeskemaundersøgelse), at respondenterne ikke stoler på at belønningen faktisk kommer. Jeg havde ikke forudset at dette ville være problem, idet både de kortsigtede og de langsigtede belønninger jo er rent hypotetiske. I interviewet var det umiddelbart kun en enkelt respondent der betvivlede mine hensigter, men hvorvidt det har været et problem i spørgeskemaundersøgelsen, er naturligvis uklart.

6.7: Forstyrrelser i timerne

Den første pointe der kom frem under de spørgsmål der relaterer sig til uroen, er at der ikke er konsensus om hvornår der er uro og hvornår der er et acceptabelt støjniveau. Det er E2, som var hovedpersonen i afsnittene omkring skænderier og tyverier, som ifølge de resterende elever i

interviewet, er den der laver mest uro sammen med et par andre fra klassen. Det er samtidig også ham der argumenterer for at støjniveauet i klassen ikke er så slemt endda. Ifølge E4, E5 og E6 er E2 skyldig i at larme, gå rundt i klassen og få meget skældud af læreren. E1 bakker påstanden op med at sige at den dag der har været mest ro, var en dag hvor E2 sammen med to andre, var fraværende. E2 bliver tydeligt fornærmet over situationen og går i forsvarsposition og kalder E1 for en taber, hvor E6 forklarer at han også har brugt en lignende tone overfor en vikar. I forhold til hvorfor uroen starter, skyldes det ifølge E5 og E1 at der er nogen der småsnakker, hvorefter det så bare langsomt bliver værre og værre. De mener at urostifterne er nogle af drengene som ikke gider følge med og ikke kan sidde stille. Hvorfor de ikke kan sidde stille og følge med, er lidt mere uklart, men koncentration og lyst til at lære er ifølge E1, E4 og E6 de primære faktorer (Bilag 2, side 9). Begge disse kan, men skal ikke nødvendigvis, lede tilbage til manglende selvkontrol. Her det tydeligt at der ikke er konsensus omkring hvad virkeligheden er, men at den opleves meget forskelligt.

6.8: Skyld

Den næstsidste kategori jeg vil fremhæve fra fokusgruppeinterviewet, er spørgsmålet om skyld, fordi det kom frem flere gange under interviewet. For alle eleverne virker det centralt at forklare deres egne handlinger, som en reaktion på andres handlinger for at retfærdiggøre dem. E2 kommer hurtig til at fremstå skyldig i flere forhold, og han går samtidig hurtigt i forsvarsposition og forsøger at retfærdiggøre sin adfærd ved også at beskyldte andre af eleverne der er tilstede for at larme. E2 formår også at beskyldte de andre, og deres, lærer for at hans somaliske baggrund skulle være årsagen til at det er ham der bliver peget fingre af, men det argument bliver ikke taget seriøst idet der er flere elever med samme etnicitet som ikke oplever det. E2 oplever, igen, ikke selv det samme som de andre elever. Jeg fornemmer at en del af E2's reaktion skyldes at han oprigtigt bliver overrasket over hvordan de andre elever oplever ham, og derefter på forskellig vis forsøger at negligere problemet. I forhold til selvkontrol er dette interessant, fordi at de godt ved at de ikke burde opføre sig som de gør, samtidig med at han tilsyneladende ikke er klar over at hans klassekammerater synes det er træls. Her træder det socialkonstruktivistiske perspektiv tydeligt i karakter, da eleverne ikke kan blive enige om hvordan undervisningssituationerne og uroen egentlig er, og der kan ikke konstrueres en fælles virkelighed.

6.9: Lektier

Spørgsmålet omkring lektier havde jeg taget med, for at kunne vurdere deres type 3 selvkontrol, som jeg definerede som værende evnen til at tage sig sammen over en periode. En enkelt elev (E1), lavede ifølge eget udsagn alle lektier, men var også tilskyndet af ekstra motivation som var lommepenge fra moderen. Dog kræver det jo stadig selvkontrol faktisk at gøre, belønningen kommer bare hurtigere. En anden elev (E5) sagde direkte at det var svært at tage sig sammen, og havde nemmere ved at følge med i timerne, fordi der var nogle til at holde øje med hende. Dette finder jeg interessant fordi det tyder på en god type 1 selvkontrol i undervisningssituationen, men en relativ dårlig type 3 selvkontrol, idet hun ikke får taget sig sammen til lektierne. Hun reflekterer dog godt over det, og er godt klar over at hendes valg ikke er optimale. At hun bliver motiveret af at der bliver holdt øje, stiller og måske får skældud hvis hun ikke er stille, er umiddelbart selvkontrol nok til at hun ifølge hende selv ikke er ret urolig i timerne. Denne elev er derfor et udmærket eksempel på at type 1 og type 3 selvkontrol ikke behøves at følges ad. Da samme elev blev stillet overfor valget mellem 100 kr. nu eller 200 kr. om en måned, var hun også tøvende og valgte den kortsigtede løsning, på trods af at hun gennemskuede hvad det mest fornuftige var.

6.10: Sammenfatning af interviewet

I fokusgruppeinterviewet fik jeg en vigtig præmis slået fast, nemlig at eleverne generelt set har nogle langsigtede mål i livet og ved hvordan de skal forfølge dem. Først og fremmest er dette gældende omkring skole og uddannelse, men sekundært er der også flere der har gjort sig tanker om deres valg på lang sigt i forhold til sundhed, økonomi mm. Det er i sagens natur vigtigt for overhovedet at kunne diskutere selvkontrol, at individerne er klar over at der er et langsigtet mål, der kan stå i kontrast til deres umiddelbare behov. Når det kom til at træffe valg i forhold til deres langsigtede mål, var de dog mindre gode og på trods af diskussionen endte de fleste med at træffe kortsigtede valg i mine "enten-eller" dilemmaer. Her opdagede jeg også at en elev var i tvivl om oprigtigheden i mine hypotetiske scenarier og ikke havde tillid til den langsigtede belønning, hvilket kan være en ret væsentlig fejlkilde både her og i spørgeskemaundersøgelsen fra et tidligere projekt. I de andre spørgsmål omhandlende skænderier, tyveri og forstyrrelser i timerne, var der også tegn på lav selvkontrol, som særligt kom fra en enkelt elev (E2). Den samme elev blev, af de andre elever, ligeledes beskyldt for at være en af de primære drivkræfter når det kom til uro og forstyrrelser i undervisningen. Samtidig kom det frem at E2 enten slet ikke opdagede hvor meget uro der var i

klassen, havde en markant anden tolerance i forhold til uro end de andre, eller at han løj omkring uroen fordi han godt vidste han selv var skyldig i at skabe forstyrrelser. E2 gjorde sig skyldig i mange forhold, der kan tilskrives lav selvkontrol og en høj grad af impulsstyring. Hvorvidt lav selvkontrol er den primære årsag til opførslen, er dog svært at konkludere, idet flere af de andre elever ligeledes udviste lav selvkontrol i flere sammenhænge, uden at de dog var med til at skabe uro i klassen på samme måde som E2. Det er her væsentligt at pointere at der naturligvis findes mange grader af lav og høj selvkontrol, og ikke blot henholdsvis "høj" og "lav" i hver deres ende af skalaen. Hvor de fleste af eleverne altså lå i den lave ende af skalaen, kunne man mistænke E2 for at ligge meget lavt på skalaen. Et andet væsentligt fund er at en enkelt elev (E5) tilsyneladende er godt til at styre sine impulser og kontrollere sin type 1 selvkontrol, mens hun er dårlig til at tage sig sammen derhjemme og få lavet lektier, altså type 3 selvkontrol. Dette styrker argumentet om at selvkontrol som begreb, i hvert fald indenfor forskningen, burde præciseres og opdeles.

7.0: Diskussion

I dette afsnit vil jeg diskutere mine resultater fra min empiriindsamling og min analyse, og holde disse op mod teorierne, samt nogle af de indvendinger imod teorierne som jeg tidligere har skitseret. Først og fremmest vil jeg forsøge at besvare spørgsmålet om i hvor høj grad, jeg egentlig kan definere hvorvidt de enkelte handlinger er relaterede til selvkontrol og hvor pålidelig undersøgelsen er retrospektivt. Jeg vil herunder også diskutere hvorvidt selvkontrol, generelt set er for bredt og diffust et begreb og burde opdeles i flere begreber, med mere snævre definitioner. Dernæst vil jeg diskutere hvordan det mulige fravær af selvkontrol, hænger sammen med det undervisningsmiljø jeg oplevede i mine observationer, set i lyset af de tre læringsdimensioner som Illeris opererer med. I forlængelse heraf vil jeg diskutere hvorvidt den primære drivkraft egentlig er lav selvkontrol, eller hvad det ellers kan skyldes i denne case. Her vil jeg ligeledes komme omkring hvordan kausalitet og korrelation ellers kan spille sammen i forhold til undersøgelsen, og komme med forslag til hvordan problemstillingen kunne undersøges yderligere.

7.1: Validitet og reliabilitet i undersøgelsen

I forhold til at afgøre de enkelte handlingers præcise årsager, er der flere metodiske udfordringer. I dette afsnit vil jeg kigge på de udfordringer der er i forhold til at præcisere hvad selvkontrollen gjorde i den specifikke situation i empirien, samtidig med at vil uddybe hvorfor det ikke nødvendigvis

er et problem for undersøgelsen. Indledningsvist forklarede jeg hvordan den skole jeg har udført observationer på nu, ligeledes var en skole jeg besøgte i forbindelse med en tidligere opgave, hvor jeg lavede en komparativ analyse der blandt andet indeholdte en spørgeskemaundersøgelse. De to skoler i den tidligere opgave, var udvalgt fordi de lå i hver deres ende af det socioøkonomiske spekter i Aalborg (Vedsted 2013). I specialet her har jeg undersøgt den ene af de to skoler, netop for at kunne kvalificere hvorvidt selvkontrol var en vigtig underliggende faktor, for den forskel der viste sig i den første opgave. Ved at vælge et område med lav socioøkonomisk rangering, gør jeg mig dog også sårbar overfor en del kausaliteter og korrelationer, der kan være betydningsfulde i forhold til mine fund.

Lav socioøkonomisk status medfører højere aggression samt dårligere sprog og læsning (Letourneau et al 2013), og øger sandsynligheden for at barnet lider af ADHD (Madsen 2017) og generelt præsterer dårligere i skolen (Rosholm 2015). Det faglige niveau er altså generelt lavere, der er flere diagnoser og mindre faglig opbakning hjemmefra (Madsen 2017). Alle disse kan være med til at forklare hvorfor der foregår mindre fagligt i undervisningssituationer, men samtidig vil den åbenlyse korrelation mellem ADHD og lav selvkontrol, som jeg tidligere har gennemgået, også have indflydelse på elevernes gennemsnitlige selvkontrol. En anden forklaring kunne være at der overordnet set bliver tæret mere på individets selvkontrol i de dårligt stillede områder, end i de bedre stillede områder. Følger man ressourceteorien kan det derfor skyldes at de elever jeg har undersøgt, blot får stillet nogle helt andre krav hjemmefra, end de elever der bor i et velhaverkvarter. Dermed kan elevernes samfundssituation være årsag til at deres selvkontrol er udtømt i højere grad end i velhaverkvarterne. Dette ændrer dog ikke ved at der i så fald ville være behov for yderligere interventioner i forhold til selvkontrol, det ændrer blot den bagvedliggende forklaringsmodel.

Yderligere dukkede der i mit fokusgruppeinterview to andre faktorer op, som ligeledes kan hænge sammen med elevernes socioøkonomiske forhold. Først og fremmest blev det kortsigtede valg truffet en enkelt gang, fordi eleven skyldte pengene væk. Dette udestående var godt nok til elevens mor, men dette kunne også godt være alvorligt nok. Jeg spurgte ikke yderligere ind til det, fordi jeg i situationen vurderede, at jeg ville lade dem snakke med hinanden. Hvis moren eksempelvis skal bruge pengene til husleje, er det kortsigtede valg måske det mest fornuftige. Dette var et

enkeltstående tilfælde i denne undersøgelse, men kan have haft indflydelse på spørgeskemaundersøgelsen i sidste opgave.

En anden problemstilling jeg også blev gjort opmærksom var tilliden til, at den langsigtede belønning faktisk ville komme. Dette kan være en væsentlig fejlkilde her, og i mit tidligere spørgeskema hvor jeg dog ikke fik mulighed for at reflektere over dette, idet jeg jo havde valgt spørgeskema som metode. Hvorvidt tilliden til at belønningen faktisk dukker op, overordnet set er større i områder med høj socioøkonomisk status end lav, har jeg ikke direkte kunne finde dokumentation på, men det kunne være endnu en fejlkilde.

En af de helt store udfordringer i denne opgave, har været at afgøre hvorvidt de observationer jeg gjorde mig og de udtalelser eleverne kom med i fokusgruppeinterviewet, rent faktisk relaterer sig til manglende selvkontrol. På trods af den korrelation jeg fandt i spørgeskemaundersøgelsen i min tidligere opgave (Friche 2017), fandt jeg det, i denne opgave, svært at påvise direkte hvad de enkelte handlinger egentlig skyldes. Her afhænger det dog af hvordan man ser på selvkontrol, og hvornår man med rimelighed kan tilskrive handlinger til en bestemt attribut. Faktorer som dårlig søvn, ustabil hjemmefront, manglende motivation, dårlige relationer til læreren og klassekammeraterne, dårlig kost og lignende, vil stille højere krav til selvkontrollen (Schmidt 2011), og ifølge ressourceteorien fungere udtømmende for de fleste. Dog vil handlinger såsom at læse lektier eller sidde stille i timerne, stadig være afhængige af selvkontrol, det kræver blot langt mere selvkontrol. Anskuer man problemstillingen på denne måde, vil man derfor kunne påstå at alle de handlinger der på en eller anden *kan* relatere sig til selvkontrol, rent faktisk relaterer sig til selvkontrol. Da den enkelte elevs samfundssituation i Illeris' terminologi, er utroligt kompleks, er det derfor umuligt at kunne lave en dybdegående analyse af hver enkelt handling eller dennes krav til selvkontrol. I forhold til at måle hvilke konsekvenser selvkontrol *kan* have for en undervisningssituation, er validiteten i undersøgelsen altså ganske høj. De observationer jeg har foretaget, viste flere situationer hvor selvkontrol spillede ind, men hvor det for en observatør er svært at vurdere *hvor meget* selvkontrol spillede ind. Mængden af selvkontrol i en specifik handling er ikke kvantificerbar, og handlingernes individuelle krav til selvkontrol er umulige at beregne. Øget selvkontrol i den 9. klasse jeg observerede, vil dog have en positiv effekt for undervisningssituationerne, hvis man definerer selvkontrol som værende en faktor i alle handlinger. Dette forudsætter dog stadig at

eleverne har nogle et langsigtet mål, som involverer at klare sig godt i skolen. Hvis eleverne ikke er klar over betydningen og vigtigheden af at gøre det godt i skolen, vil dette være en faktor der mindsker relevansen af selvkontrol fordi min definition jo kræver et langsigtet mål. I observationerne viste der sig mange forhold der kunne relateres til selvkontrol, men mine observationer behøver på ingen måde være udtømmende for hvilke konsekvenser selvkontrol *kan* have. Det jeg kan konkludere, bliver derfor blot nogle af de mulige konsekvenser selvkontrol kan have for undervisningssituationen.

Mine data fra fokusgruppeinterviewet insinuerede samme forhold mellem god og dårlig selvkontrol, som min tidligere spørgeskemaundersøgelse. Antallet af respondenter er dog meget lav og hvorvidt de er repræsentative for klassen, har jeg kun lærerens positive vurdering af. Lærerens udvælgelse af eleverne går dog ikke på elevernes selvkontrol, men på deres opførsel i klassen. Hvorvidt svarene kan overføres til andet end lige netop de seks adspurgte, på netop det tidspunkt og under de eksakte forhold, er derfor tvivlsom. De konklusioner analysen viser er derfor ikke mere end blot indikationer for hvorfor eleverne opfører sig som de gør. De markører der kan vise lav selvkontrol, som den typisk vil vise sig i undervisningssituationer, kan som sagt være forstærket af ADHD, for lidt søvn eller mad, generel dårlig opdragelse, et stort opmærksomhedsbehov og mange andre lignende tilstande og/eller diagnoser, som alle stiller højere krav til selvkontrollen. Denne problemstilling er svær at udrede, på grund af to grundlæggende aspekter. Først og fremmest at alle tilstandene (inklusiv dem der diagnoser på), minder meget om hinanden på enkelte specifikke parametre, og at de qua deres definitioner, næsten er umulige definitivt at adskille helt. En person med ADHD vil netop have lav impuls kontrol og koncentrationsbesvær, som jo også netop er nogle af de symptomer lav selvkontrol, af type 1, vil vise. Samtidig gives diagnosen ADHD ikke via nogen specifik diagnosticering, men derimod ud fra et skøn, som baseres på historik, interview, spørgeskema samt eventuelt andre undersøgelser hvis det skønnes nødvendigt. Personer med meget lav type 1 selvkontrol, vil derfor også i mange tilfælde kunne få diagnosen ADHD, fordi symptomerne som sagt er nærmest identiske. ADHD kontra lav selvkontrol var blot et eksempel på hvordan psykiske tilstande og diagnoser kan være overlappende og svære at adskille, men et eksempel der udmærket illustrerer hvorfor det kan være svært at konkludere ret meget ud fra observationer og fokusgruppeinterview. I forhold til netop ADHD, vil denne tilstand dog være kontinuerlig, og ikke blot strække sig over en enkelt dag. Eftersom jeg blot observerede eleverne en enkelt dag og lavede

et fokusgruppeinterview dagen efter, vil jeg ikke kunne fastslå hvor kontinuerlig elevernes opførsel er. Således er den teoretiske skelnen mellem både diagnoser og andre tilstande som ikke er diagnoser, herunder lav selvkontrol, altså være meget udflydende, baseret delvist på skøn og svære at redegøre for med ret stor sikkerhed, hvilket i høj grad går udover validiteten.

En anden problemstilling der relaterer sig hertil, er mere praksisorienteret, og går på hvordan man kan vurdere enkelte handlinger i en praksiskontekst som eksempelvis en undervisningstime. Når elev X på bagerste række begynder at småsnakke med sidemanden og skabe forstyrrelse i undervisningen, hvordan kan man så bedømme hvad den konkrete handling skyldes? Her er der igen et stort spektrum af mulige årsager, der kan kædes sammen med det valg elev X træffer, der gør at han beslutter sig for at snakke til sidemanden. Det kan være klassekultur og altså en forventning om at det er fint at sidde og småsnakke med sidemanden, fordi der plejer at være uro. Det kan være en faglig problemstilling som de måske godt må snakke med sidemanden om, hvilket kan være svært at vurdere. Det kan tænkes at eleven normalt aldrig snakker, men lige den dag har lidt mindre koncentration i forhold til undervisningen. At konkludere ret meget omkring de specifikke handlingers relation til selvkontrol ud fra observationer en enkelt dag, kan derfor være svært, medmindre man anskuer alle de mulige handlinger som værende relaterede til selvkontrol, men blot med forskellige krav til selvkontrol. Selv hvis man spurgte hver enkelt elev om hvorfor de handlede som de gjorde i de specifikke situationer, vil de næppe kunne besvare spørgsmålet om hvor meget selvkontrol en specifik situation krævede. Både graden af selvkontrol og de mange andre mulige årsager, der kan være til at specifikke handlinger udføres, har altså negativ indflydelse på både reliabiliteten og validiteten, hvis formålet var at præcisere hvornår og hvor meget selvkontrol indvirker på specifikke handlinger. I forhold til validiteten er det i denne undersøgelse, primært spørgsmålet om hvilke handlinger man egentlig kan tilskrive selvkontrol, hvor jeg dog argumenterer for at dette i højere grad, bliver et spørgsmål om *hvor meget* selvkontrol handlingen kræver. Havde alle eleverne teoretisk set uendeligt meget selvkontrol, ville ikke være problematisk med dårlig søvn, dårlige relationer til lærerne eller familiære problemer, fordi selvkontrollen stadig ville styre impulserne i undervisningssituationen. Når det kommer til reliabiliteten i fokusgruppeinterviewet, er både gruppesammensætningen og dynamikken i gruppen, to faktorer der sænker reliabiliteten kraftigt. Svarene på spørgsmålene og diskussionerne i gruppen, kunne have udviklet sig anderledes hvis bare en enkelt elev var skiftet ud.

Sidst men ikke mindst er omfanget af empirien også relevant. At mine observationer strakte sig over en dag og at jeg havde seks elever i mit fokusgruppeinterview, sætter naturligvis også begrænsninger for hvor meget man kan udlede. Faktorer som eksempelvis sult, dårlig nattesøvn eller en generelt dårlig dag, kan have haft betydelig indflydelse, hvis alle disse faktorer altså pegede i den samme retning, hvad enten dette måtte være positivt eller negativt. Havde jeg lavet flere observationer på forskellige dage, kunne jeg med stor sandsynlighed have fået et billede af klassen der lå tættere på den reelle gennemsnitlige dag. Dette vil dog sandsynligvis også have ændret mine relationer til eleverne, og samtidig været betydeligt mere tidskrævende hvilket havde givet andre udfordringer.

At både validiteten og reliabiliteten er lav, i forhold til at være specifik omkring hvor meget selvkontrol har indflydelse på konkrete handlinger, var på forhånd en betingelse for undersøgelsen. At selvkontrol som oftest er undersøgt isoleret set, og med fokus på individet fremfor i en social kontekst, har naturligvis resulteret i studier med højere validitet og højere reliabilitet på mange punkter. Målet med denne undersøgelse var dog netop selvkontrols mulige indflydelse på undervisningssituationen, hvorfor mit fokus også netop har været på konsekvenserne af selvkontrol i denne praktiske kontekst. Jeg har dog vist og argumenteret for, at forskellige typer af selvkontrol, kan vise sig på forskellige måder. At elever kan udtømme hinanden for selvkontrol ifølge ressourceteorien, er et godt eksempel på kompleksiteten af begrebet i en social kontekst, og en faktor der ikke havde vist sig hvis jeg havde undersøgt selvkontrol på en mere traditionel måde. Undersøgelsens validitet og reliabilitet i forhold til at eksemplificere hvordan selvkontrol *kan* have indflydelse på undervisningssituationen, er derfor markant bedre end i forhold til at præcisere selvkontrollens andel i de specifikke situationer under observationerne og i interviewet, hvilket netop også var undersøgelsen egentlig sigte.

7.2: Er begrebet selvkontrol for bredt?

Tidligere i opgaven redegjorde for at mange definitioner af selvkontrol afveg fra hinanden, samt at der er mange begreber såsom selvregulering, viljestyrke, selvdisciplin og andre, som ligger relativt tæt op ad. Begge disse problemstillinger er med til at gøre det sværere at få overblik over litteraturen. I kombination med at definitionen af selvkontrol kan dække over flere forskellige typer af beslutningsprocesser, hvoraf jeg tidligere skitserede tre som jeg vurderer er de primære, kan resultaterne af forskellige undersøgelser være noget nær umulige at sammenligne. Har nogle

studier haft fokus type 1 eller 2 selvkontrol, vil man ikke nødvendigvis kunne overføre resultaterne til interventioner hvor man bruger type 3 selvkontrol. Der er også stor forskel på hvordan disse typer viser sig i undervisningen og hvilken indflydelse, de har på læringen hos eleverne. Mangel på type 1 selvkontrol, vil i høj grad gå udover koncentrationen i undervisningen, samtidig med at den kan have stor indflydelse på de andres elever læring idet eleven kan være mere støjende og urolig. Mangel på denne type af selvkontrol, kan derfor, som jeg observere i flere lektioner, være med til at starte en uro som hurtigt får flere elever til miste koncentrationen og støjniveauet til at stige. Ser man derimod på elevens manglende evne til at tage sig sammen, vil denne primært gå udover den enkelte elev. Lektierne bliver i mindre grad lavet og det vil unægtelig gå udover den enkelte elevs læring. Dette vil dog ikke nødvendigvis have indflydelse på undervisningssituationen, for andre end netop den enkelte elev. Hvordan mangel på selvkontrol vil vise sig i en undervisningssituation, og hvilken indflydelse den vil have på den enkelte elevs læring, afhænger derfor meget af hvilken type selvkontrol det handler om. I min empiri fandt jeg et eksempel på en elev som er god til at koncentrere sig i timerne og efter alt at dømmes sjældent laver uro, men som er dårlig til at lave lektier derhjemme. Altså en god selvkontrol af type 1 og en dårlig selvkontrol af type 3. Elevens egen forklaring var at lærerens tilstedeværelse var vigtig for arbejdsindsatsen, hvilket derfor gjorde kravene til hendes egen selvkontrol mindre. Eleven var hverken udadvendt eller impulsiv, men alligevel dårlig til at få lavet lektier når det kun var hende selv hun i situationen skulle stå til regnskab for.

Jeg fandt altså eksempler på at de konsekvenser de forskellige typer af selvkontrol kan have i en undervisningssituation i høj grad kan variere, hvilket styrker argumentet for at opdele begrebet. At man hidtil primært har anskuet selvkontrol individuelt ud fra et psykologisk perspektiv, er måske med til at forklare at der ikke i litteraturen er skelnet mellem dem i større grad. Ser man på konsekvenserne i en undervisningssituation, indikerede min empiri dog at de netop har forskellige konsekvenser.

7.3: Lav selvkontrol kontra undervisningsmiljø

I lektion 2, hvor tre af de elever der ellers støjede mest, var optagede af indholdet i undervisningen, var det tydeligt at selve undervisningsmiljøet var langt bedre i klassen. Det viser dog at det godt kan lade sig gøre at fange de omtalte elever i undervisningen, men at det blot kræver at indholdet er planlagt efter netop deres interesser, således at kravene til deres selvkontrol er mindre. Disse tre

elever har altså selvkontrol, eller drivkraft, nok til at være aktive og engagerede i undervisningen, hvis denne er interessant nok. I forlængelse heraf kommer også diskussionen om folkeskolen ikke netop bør sikre, at eleverne kan arbejde med materiale som eleverne ikke nødvendigvis finder underholdende. Det at kunne koncentrere sig om at udføre forskellige typer opgaver, blot fordi man får besked på at de skal udføres, er jo en obligatorisk del af livet når man kommer ud af folkeskolen, og noget man måske bør sikre at elever kan i udskolingen.

Illeris forklarer at: *"Der er i læringens tilegnelsesproces et nært samspil mellem den indholdsmæssige og den drivkraft-mæssige dimension, således at det, der bliver lært, er præget af karakteren og styrken af den mentale energi, samtidig med at motivationen, følelserne og viljen, påvirkes af den indholdsmæssige side af læringen."* (Illeris 2016) Citatet her er målrettet den individuelle læring og de mentale processer der foregår i hovedet på den enkelte elev, men jeg fandt også i min empiri, at enkelte elever i klassen med minimal drivkraft i forhold til læringen, hurtigt kan have en stor negativ indvirkning på undervisningsmiljøet for hele klassen. Det er netop her at samspilsdimensionen får en akut interageren med hele undervisningssituationen, hvor den enkelte elevs situation i klasseværelset afhænger af samspillet med andre elever. Har den enkelte elev en positiv drivkraft og en umiddelbar interesse i undervisningen, vil dette kun i beskednen grad smitte af på resten af klassen. De tre elever der sad med solide høretelefoner på, gjorde noget godt for deres egen læring og udviste ganske stor selvkontrol og/eller interesse i faget, men i og med de isolerede sig, så havde de heller ikke nogen synlig positiv indflydelse på andre elever før de kom ud i gruppearbejde. Hos Illeris' udvidede læringstrekant, er der fokus på netop samspilsdimensionen hvor der skelnes mellem det akutte samspil i situationen og det kontinuerlige samspil med samfundet, familien og fra omverdenen generelt. Alle disse parametre spiller også ind på elevens forskellige typer af selvkontrol. Påvirkningen fra eleven til undervisningen og omvendt, vil altså her høre under samspillet som en akut situation, mens det kontinuerlige samspil med samfundet, familien og omverdenen generelt, som jeg behandlede tidligere.

7.4: Interventionsstudier og alternativer til behandling af emne

En elevs handlinger er i alle situationer kompleks og består både af den akutte situation som eleven befinder sig i, samt en lang række faktorer fra elevens tidligere liv i og udenfor skolen. Elevens genetik, opdragelse, opvækst, relation i klassen, relationer i hjemmet samt fysiske og fysiologiske rammer, kan alt sammen være med til at spille ind på hvad der i sidste ende ender ud med at være

en specifik handling. Mange af disse faktorer som genetik, opvækst og opdragelse, er ikke noget folkeskolen i dens nuværende form kan have indflydelse på. Interventionsstudier med fokus på elevens samfundssituation, ville kræve en reel samfundsændring, hvilket er en helt anden diskussion. Hvis man skulle lave nogle realistiske interventionsstudier for at undersøge om en forbedret selvkontrol, vil resultere i et forbedret læringsmiljø i undervisningssituationen, vil det derfor være oplagt at forsøge interventioner i folkeskolen. Her indikerer analysen også at det vil øge kvaliteten af forskningen og/eller interventionen betragteligt, hvis man præciserede hvilke typer af selvkontrol man har fokus på, samt hvilke typer den enkelte elev mere præcist mangler. I forhold til Illeris' teori kunne noget af det givetvis være relateret til drivkraft, mens andet kunne placeres under indhold og personlighed. De forskellige typer af selvkontrol som jeg har konstrueret, har jeg analyseret og argumenteret mig frem til, er udtryk for ganske forskellige personlighedstræk. Både semantisk og forskningsmæssigt tyder dermed på, at selve begrebet skal revurderes og opdeles.

At børn med god selvkontrol, på mange parametre opnår det vi karakteriserer som bedste liv (Poulton 2011), bør være argument nok for at forske i netop selvkontrol. Samtidig viste den hidtil største metaanalyse omhandlende interventioner (Piquero et al 2010), at selvkontrol som kompetence altså kan læres og forbedres. Dette er især gældende i de første skoleår. Hvordan man skulle strikke intervention sammen, hvorvidt alle børn skal være med og hvorvidt det skal være obligatorisk for nogle, er alle sammen spørgsmål der kræver yderligere undersøgelser og overvejelser, men hvis man kan genskabe resultaterne fra Cambridge-undersøgelsen (Piquero et al 2010), vil det være i både individets og samfundets interesse at forsøge at forbedre selvkontrollen hos eleverne. En anden væsentlig del af min observation, som næppe vil overraske mange med erfaring fra folkeskolen, er at det var ganske få elever der var årsag til langt størstedelen af uroen i klassen. Dette skal man som samfund også diskutere, hvorvidt man kan være bekendt, men det er en anden diskussion som er langt mere relateret til etik og politik.

8: Konklusion

Efter at have undersøgt begrebet selvkontrol i praksis, samt diskuteret det teoretisk, er der flere konklusioner der er relevante at drage. Den første konklusion er at selvkontrol og mangel på samme, kan have en betragtelig indflydelse på en undervisningssituation. Selvom det kan være svært, med sikkerhed, at sammenkæde specifikke handlinger med teoretiske begreber, var der mange

forstyrrelse og meget uro der startede på baggrund af situationer der *kunne* være forårsaget af manglende selvkontrol. Faktorer så som manglende søvn, for lidt mad i løbet af dagen, konflikter i hjemmet, relationer til læreren, kultur i klassen, roller i klassen og andre lignede parametre, er i høj grad også med til at spille ind på de specifikke handlinger. At en elev ikke har sovet godt, gør dog ikke at en handling ikke længere relaterer sig til selvkontrol, men øger blot kravene til selvkontrol. Det kræver altså en større mængde selvkontrol at koncentrere sig, hvis man har sovet dårligt og spist for lidt.

En anden væsentlig konklusion er at begrebet selvkontrol udadtil, viser sig på vidt forskellige måder, og at jeg mener der er behov for at man opdeler begrebet. Dette vil i høj grad overskueliggøre forskningen, men vil også kunne være med til at gøre interventioner mere specifikke. Prokrastination og impulsivitet korrelerer moderat positivt, men ikke signifikant. Der er derfor ikke noget der klart indikerer at disse to begreber hænger sammen, men alligevel hører de begge ind under selvkontrol. Dette er yderst problematisk når der ikke konsekvent, i forskningssammenhæng, specificeres hvilke typer man måler, og heller ikke skelner mellem typerne. Samtidig bliver forskningen yderligere besværliggjort af, at definitionen af selvkontrol kan variere, metoderne til undersøgelse af begrebet er vidt forskellige, samt at mange begreber bruges næsten synonymt omkring samme problemstillinger. Dette problem kunne også i nogen grad blive afhjulpet af at dele begrebet op i mindre begreber. Især når det kommer til hvilke konsekvenser selvkontrol og mangel på samme, kan have for en undervisningssituation, er der stor forskel på om eleverne har for meget impulsivitet (type 1 selvkontrol), eller om de prokrastinerer for meget i forhold til lektielæsning (type 3 selvkontrol). Elever med udtalt impulsivitet kan være utroligt forstyrrende for en klasse, og skabe en sneboldeffekt omkring uro, hvilket stiller højere krav til de andre elevers selvkontrol og samtidig udtrætter de andre elevers selvkontrol. Impulsivitet vil selvsagt have store konsekvenser for undervisningssituationen, hvor prokrastination ikke nødvendigvis vil gå udover andre end eleven selv, idet den enkelte elev primært vil være ramt i forhold til at få lavet sine lektier og forberedt sig til eksamen.

Ser man på Illeris' udvidede læringsmodel, er det tydeligt hvor kompleks den enkelte elevs personligheds sammenspil med omverdenen er hvordan den spiller ind på den akutte undervisningssituation. For folkeskolen, og samfundet generelt, er der mange ting i den enkelte elevs omverden vi ikke direkte kan påvirke. Dårlig opdragelse, resourcesvage forældre, og alt hvad

der ellers hører under privatliv, kan vi ikke umiddelbart ændre på, og disse vil stadig have indflydelse på eleven og dermed også på undervisningssituationen. Træning af selvkontrol er både en vigtig, men også en realistisk måde at udvikle eleven så denne træffer mere langsigtede beslutninger og, hvis man skal tro forskningen præsenteret tidligere, får et bedre liv.

9: Perspektivering

Det mest interessante ved selvkontrol er naturligvis at det er en egenskab der kan trænes. Når selvkontrol korrelerer med et godt liv, i højere grad end socioøkonomiske omstændigheder, er det naturligvis værd at undersøge nærmere. Hvis den enkelte elev kan lære at træffe bedre og mere langsigtede beslutninger, vil der være større chance for at eleven vil forsætte skolegangen længere og dermed ende ud med et godt job. Ser man på de internationale studier, kan dette være med til at skabe flere mønsterbrydere, færre overvægtige, mindre kriminalitet, færre rygere og færre der ender med at leve med stor gæld og på overførselsindkomster (Piquero 2010). En god implementering af forløb i selvkontrol, kan have enorme positive effekter for både individet og samfundet på lang sigt.

10: Litteraturliste

Abraham, C., Michie, S. (2008) *A taxonomy of behavior change techniques used in interventions*. Health psychology 27

Barkley, R. A. (1997) *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD*, Psychological Bulletin 121

Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. (1996) *Self-regulation failure, an overview*, Psychological Inquiry 7, 1-15

Baumeister, R. F., Galliot, M., DeWall, C. N., Oaten, M. (2006) *Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior*, Journal of Personality 74 (6)

Bernard, R., H. (2006) *Research methods in Anthropology – Qualitative and Quantitative Approaches*, Altamira Press

- Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T., Silva, P. (1995) *Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to fifteen*. Child Dev 66
- DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A., Reid, R. (1998) *ADHD rating scale IV*. New York: The Guilford Press
- Ferrari, J., (1993) *The impulsive client*, DePaul University
- Finkel, E. J., Campbell, W. K., Brunell, A. B., Dalton, A. N., Scarbeck, S. J., Chartrand, T. L. (2006) *High-maintenance interaction- Ineffecient social coordination impairs self-regulation*, Journal of personality and social psychology 91
- Friche, M., *Selvkontrol i den danske folkeskole* (2017)
- Gadamer, H., G. (2007) *Sandhed og Metode*, Academia
- Galliot, M. T., Baumeister R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, E. A., Tice, D. M., Brewer, L. E., Schmeichel, B. J. (2007) *Self-control relies on glucose as a limited energy resource: Willpower is more than a metaphor*, Journal of personality and social psychology 92
- Gustavson, D. E., Miyake, A., Hewitt, J. K., Freidman, N. P., (2014), *Implications for the evolutionary role of procrastination* Association for psychological science
- Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C., Chatzisarantis, N. L. D. (2010) *Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis*, Psychological Bulletin 136 (495-525)
- Halkier, B. (2016) *Fokusgrupper*, Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Hofmann, W., Friese, M., Strack, F. (2009) *Impulse and Self-Control From a Dual-Systems Perspective*, Perspectives on Psychological Science Vol. 4, Issue 2, pp 162-176
- Houmann, T., Bilenberg, N., Ærtebjerg, J., Andersen, O. og Moreno, S., (2014) *ADHD hos børn og unge- en fortsat udfordring*, Institut for Rationel Farmakologi
- Howard, G. S. (1990) *On the construct validity of self-reports: What do the data say?* American psychologist 45, Vol 1. pp. 33-48
- Illeris, K., (2015) *Læring*, Samfundslitteratur

- Jespersen, M. R., & Møller, V. (2010). *Det sygeliggjorte fedt*. I Brinkmann, S. (red.) *Det diagnosticerede liv: sygdom uden grænser*. Forlaget Klim, 206-225
- Kristiansen S., Krogstrup H. K. (1999), *Deltagende observation*. København: Hans Reitzel
- Kruglanski, A. W. og Köpetz, C. (2010) Unpacking the self-control dilemma and its modes of resolution, *Self control in society, mind, and brain*, Oxford university press, 297-311
- Kurzban, R. (2010) *Does the brain consume additional glucose during self-control tasks?* *Evolutionary psychology* 8
- Lau, H. C., Rogers. R. D., Haggard, P., & Passingham, R. E. (2004). *Attention to intention*. *Science*, 303, 12081210
- Leeman, R., Fenton, M. og Volpicelli, J. (2007) *Impaired control and undergraduate problem drinking*. *Alcohol and alcoholism* 42, s. 42-48
- Letourneau, N.L., Duffett-Leger, L., Levac, L., Watson, B. & Young-Morris, C. (2013). *Socioeconomic Status and Child Development: A Meta-Analysis*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 21(3), 211-224
- Madsen, K. B. (2017) *Vejen til en ADHD diagnose: -En udforskning af betydningen af faktorer på det strukturelle, samunds- og familiemæssige samt individuelle niveau*, Aarhus Universitet
- McGuire, W. J. (1997) *Creative hypothesis generating in psychology: some useful heuristics*. *Annual Review of Psychology* 8
- Mele, A. R. (1987) *Irrationality: An essay on akrasia, self-deception, and self-control*, New York: Oxford University press
- Michie, S., Johnston, M., Francis, J., Hardeman, W., Eccles, M. (2008) *From theory to intervention: Mapping theoretically derived behavioural determinants to behavior change techniques*. *Applied Psychology: An international review* 57
- Mischel, W., (2015), *Skumfidustesten*, Klim
- Moffitt, T., Arsénault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B., Ross, S., Sears, M., Thomson, W., Caspi, A., (2011) *A gradient of childhood self-control*

predicts health, wealth, and public safety, Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America February 2011

Muraven, M., Tice, D. M., Baumeister, R. F. (1998), *Self-control as a limited Resource: Regulatory Depletion Patterns* Journal of Personality and Social Psychology

Niven, K., Totterdell, P., Miles, E., Webb, T. L., Sheeran, P (2013) *Achieving the same for less: improving mood depletes blood glucose for people with poor (but not good) emotion control.* Cognitive Emotion 27

Platon, (2016) *Protagoras*, Hofenberg

Piquero, A., Jennings, W., Farrington, D. (2010) *Self-control interventions for children under age 10 for improving self-control and delinquency and problem behaviors.* The Campbell Collaboration

Poulton, R., (2011) Dunedin Multidisciplinary Health and Development Research Unit, New Zealand University Press

Rehm, L. P., (1977) *A self-control model of depression*, Behavior Therapy 8

Rosholm, M. (2015) *Social baggrund og læring: Empirisk analyse af udsatte børn og socioøkonomisk svage børns skoleresultater* Berlingske

Robinson, M. D., Schmeichel, B. J., Inzlicht, M. (2010) *A cognitive control perspective of self-control strength and its depletion*, Social and personality psychology compass 4

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000): *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions.* Contemporary Educational Psychology 25, 54-67

Saltofte, M. (2016) *Pædagogisk antropologi*, Hans Reitzels forlag

Schmidt, K. H., Diestel, S. (2011), *The Relation of Self-Control Demands to Job Strain: The Moderating Role of Organisational Commitment*, Applied Psychology 61

Strayhorn, J. M. (2002), *Self-control: Theory and research*, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 41

Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2008). *High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success*, Journal of personality, 72(2), 271-324

Tverski, A., Kahnemann, D., (1974) *Judgement under Uncertainty, Heuristics and Biases*, Science

Vedsted, P., Olesen, F., & Bro, F. (2013). *Social ulighed i sundhed - har almen praksis en rolle?* *Månedsskrift for almen praksis*, 91(11), 893.

Ward, J. T., (2010). *Assessing the validity of the retrospective behavioral self-control scale: Is the General theory of crime stronger than the evidence suggests?* *Criminal justice and behavior*, 37(3), 336-35

Wolfe, R. N., Johnson, S. D., (1995) *Personality as a predictor of college performance* *Educational and Psychological Measurement* 55