



---

## Evaluering af den nationale trivselsmåling for folkeskoler – og forslag til justeringer

---

Anbefaling fra TrygFondens Børneforskningscenter

2015

Simon Calmar Andersen  
Miriam Gensowski  
Steven Ludeke  
Jeppe Hillgaard Pedersen

*med bidrag fra*

Louise Voldby Beuchert-Pedersen  
Janni Niclasen  
Rémi Piatek  
Mette Kjærgaard Thomsen

## Indhold

|   |    |
|---|----|
| 1. Sammenfatning.....   | 2  |
| 2. Baggrund.....  | 3  |
| 3. Organisering.....  | 3  |
| 4. Fremgangsmåde.....   | 4  |
| 5. De begreber, der skal måles.....   | 5  |
| 6. Hvordan passer spørgsmålene på de begreber, de skulle måle? Præsentation af faktoranalyse..... | 6  |
| 7. Valideringsinstrumenter.....   | 9  |
| 7.1 Trivsel.....  | 12 |
| 7.2 Undervisningsmiljø.....   | 14 |
| 7.3 Ro og Orden.....  | 15 |
| 8. Rammerne for spørgeskemaet.....  | 15 |
| 9. Hvilke spørgsmålsformuleringer fanger bedst de begreber, der skal måles?<br>4.-9. klasse.....  | 16 |
| 9.1 Elevens psykiske og fysiske velbefindende.....  | 17 |
| 9.2 Elevens oplevelse af faglige og personlige kompetencer.....                                   | 19 |
| 9.3 Elevens oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelserne.....                              | 23 |
| 9.4 Oplevelse af at være inkluderet i skolens faglige og sociale fællesskaber.....                | 24 |
| 9.5 Klasseledelse, undervisningsdifferentiering og skolens fysiske rammer.....                    | 25 |
| 9.6 Ro og orden.....  | 25 |
| 9.7 Samlet oversigt over de anbefalede spørgsmål.....   | 26 |
| 10. Skemaet fra 0. til 3. klasse.....   | 29 |
| 10.1 Udvælgelse af spørgsmålsformuleringer.....   | 30 |
| 11. Betydning af anonymitet.....  | 31 |
| 12. Referencer.....   | 32 |

## 1. Sammenfatning

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling har bedt TrygFondens Børneforskningscenter evaluere den nationale måling af trivsel i folkeskolen. Formålet har været at undersøge, om spørgeskemaet måler de aspekter af trivsel, som den politiske aftale om et fagligt løft af folkeskolen havde fastlagt, at den skulle måle. En ekspertgruppe havde efterfølgende specificering hvilke mere konkrete emner og begreber, spørgeskemaet skal måle.

Evalueringen viser indledningsvist, at elevernes svar på spørgsmålene i spørgeskemaet ikke hænger sammen i emner, som det var forventet. Det tyder på, at nogle af spørgsmålene ikke måler det, de var tiltænkt at måle. Herudover viser analysen, at en del af de aspekter af trivsel, som spørgeskemaet skulle måle, ikke bliver dækket i tilstrækkelig grad. Det gælder flere delaspekter af trivsel. Navnlig var spørgsmålene ikke så gode til at måle elevernes psykiske velbefindende, som ellers kan siges at udgøre kernen i trivsel. Det gør det vanskeligere for lærere og pædagoger at bruge resultaterne fra spørgeskemaet. Dels fordi centrale aspekter af trivsel ikke bliver målt så godt, som håbet, dels fordi nogle aspekter af trivsel, skal hjælpe lærere og pædagoger til at forstå, hvor et eventuelt trivselsproblem måtte ligge: Er det fordi eleven ikke føler sig fagligt velfungerende, ikke føler sig socialt velfungerende, eller fordi de ikke føler, de kan gøre en forskel for sig selv?

En internationalt sammensat rådgivningsgruppe bestående af nogle af verdens førende eksperter på området bakkede op om en evalueringsstrategi, som består i, at vi først har identificeret lange grupper af spørgsmål, såkaldte valideringsinstrumenter, som man på forhånd ved fra anden forskning, måler de aspekter, som ønskes målt. Derefter har vi i to valideringsstudier stillet en lang række spørgsmål – både dem i det nuværende spørgeskema samt en række alternative formuleringer – og set hvilke af disse spørgsmål, der i højest grad måler det samme, som valideringsinstrumenterne måler.

Ud fra disse analyser har vi identificeret 40 spørgsmål (samme antal som i det nuværende spørgeskema), som for hvert valideringsinstrument bedst måler det ønskede begreb. På den måde sikres det, at lærere og pædagoger får den bedst mulige baggrund for at se, hvor godt eleverne trives, samt en god indikation på, hvor eventuelle problemer måtte ligge.

Endelig har vi også konstateret i valideringsstudierne, at eleverne, og særligt elever i de ældre klasser, kan nå at svare på en del flere end 40 spørgsmål indenfor kort tid. Vi anbefaler derfor at udvide spørgeskemaet med yderligere 9 spørgsmål. Det vil give en mere præcis indikation af den enkelte elevs eventuelle problemer. På samme måde som det kan være svært at vurdere elevens kompetencer indenfor forskellige profilområder af matematik med blot et enkelt eller to spørgsmål, er det svært at vurdere forskellige aspekter af deres trivsel med blot et enkelt eller to spørgsmål. Ved at udvide spørgeskemaet lidt, kan man derfor opnå en mere præcis måling af elevernes trivsel. Dette hensyn understøttes endvidere ved, at ved at ændre en del af spørgsmålsformuleringerne, som det anbefales i denne rapport, bliver spørgsmålenes struktur og svarkategorier mere ensartede. Udover at eleverne derfor skal bruge mindre tid på at svare på de enkelte spørgsmål - og derfor hurtigt kan svare på 9 ekstra spørgsmål - betyder de ensartede svarkategorier også, at risikoen for fejl, fordi eleverne misforstår eller overser ændringer i svarkategorierne, mindskes.

Rapporten præsenterer i det følgende først baggrunden for og organiseringen af evalueringen. Derefter præsenteres og begrundes fremgangsmåden, inden de forskellige resultater af analyserne præsenteres. De foreslåede 40 (49) spørgsmål kan ses i afsnit 9.7. De foreslåede 20 spørgsmål til elever i 0.-3. klasse kan ses i afsnit 10.1. Endelig præsenteres i afsnit 11 en analyse, der viser, at det ikke påvirker elevernes svar i nævneværdig grad, om de får at vide, at deres svar på spørgsmålene vil være anonyme i forhold til deres lærer eller ej.

## 2. Baggrund

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling har bedt TrygFondens Børneforskningscenter evaluere den nationale måling af trivsel i folkeskolen, som blev gennemført første gang i vinteren 2015. Trivselsundersøgelsen udspringer af den politiske aftale om et fagligt løft af folkeskolen, hvor det hedder:

*“Med udgangspunkt i Dansk Center for Undervisningsmiljø termometer udvikles der klare og obligatoriske indikatorer for **elevernes undervisningsmiljø, trivsel, ro og orden** som grundlag for, at kommuner og skoler kan arbejde systematisk og målrettet med at styrke elevernes trivsel i sammenhæng med den faglige udvikling.”*

Dette udgør således det politiske mandat bag trivselsundersøgelsen.

Ministeriet har efterfølgende nedsat en ekspertgruppe ledet af professor Bjørn Holstein. Ekspertgruppen er fremkommet med en begrebsmæssig afklaring af, hvilke aspekter af trivsel, undervisningsmiljø samt ro og orden, der konkret skal måles. Ekspertgruppen har desuden udviklet de konkrete spørgsmål, der blev stillet til eleverne i den første nationale trivselsmåling.

Det har været Børneforskningscenterets opgave at evaluere, hvor godt spørgsmålene måler de aspekter af trivsel, som de var tilsigtet at måle og eventuelt at komme med forslag til justeringer af nogle spørgsmålsformuleringer. Det har således ikke været opgaven at vurdere, om der var andre aspekter af trivsel, der også skulle måles – men alene hvordan man bedst muligt kan måle de aspekter af trivsel, som er fastlagt i den politiske aftale og specificeret af ekspertgruppen.

Et stort antal skoler, lærere og elever har hjulpet med denne evaluering – og dermed bidraget til, at alle skoler, lærere og elever fremover kan få en så kvalificeret trivselsmåling som muligt. Der skal lyde en meget stor tak til dem for deres hjælp.

## 3. Organisering

Der er blevet nedsat en rådgivningsgruppe bestående af førende danske og udenlandske forskere indenfor børns trivsel. Rådgivningsgruppen består af:

- Kamilla Gumedde, Executive Director, TrygFondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet,
- James Heckman, professor, The University of Chicago
- Bjørn Holstein, professor, Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet
- Terrie Moffitt, professor, Duke University
- Carsten Obel, professor, Institut for Folkesundhed, Aarhus Universitet

- Michael Rosholm, professor, TrygFondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet
- Michael Rutter, professor, King's College London

Endvidere har professor Oliver John, University of California, Berkeley og professor Rebecca Shiner, Colgate University givet betydelig rådgivning til projektet.

Der blev dannet en arbejdsgruppe bestående af forskere med ekspertise indenfor psykologi, økonometri, brug af registerdata samt sammenhængen mellem skolers arbejde og elevers læring og udvikling. Projektet er blevet ledet af professor Simon Calmar Andersen.

Arbejdsgruppen har udarbejdet tre arbejdsrapporter til rådgivningsgruppen. Arbejdsrapporterne har beskrevet 1) den fremgangsmåde, der er benyttet i projektet, 2) analyse af data fra den nationale trivselsmåling samt design af valideringsstudier og 3) resultater af valideringsstudier og anbefalinger på baggrund heraf. Rådgivningsgruppen har rådgivet på baggrund af disse arbejdsrapporter.

Afrapporteringen bygger blandt andet på arbejdsrapporterne, men udelader nogle af de mere tekniske detaljer. Er man interesseret i disse uddybende analyser, kan man henvende sig til projektleder Simon Calmar Andersen, e-mail: sca@ps.au.dk

## 4. Fremgangsmåde

Evalueringen er opbygget i følgende trin:

### *1. Præsentation af det politiske mandat og ekspertgruppens konkretisering af dette*

Indledningsvist er det blevet klarlagt, hvordan ekspertgruppen har specificeret det politiske mandat om, at spørgeskemaet skal måle trivsel, undervisningsmiljø samt ro og orden i sammenhæng med elevernes faglige udvikling. Dette præsenteres i afsnit 5.

### *2. Faktoranalyse af hvordan spørgsmål fra 2015-skemaet passer på det politiske mandat og konkretiseringen af det*

Første egentlige analyse består i at undersøge, hvordan de enkelte spørgsmål hænger sammen med de begreber, de var tiltænkt at måle. Denne faktoranalyse præsenteres i afsnit 6.

### *3. Udvalgelse af validerede mål*

For at kunne evaluere hvorvidt et spørgsmål måler det aspekt af trivsel, som det er meningen, det skal måle, må det sammenholdes med et mere sikkert mål for dette aspekt af trivsel. På den måde kan man undersøge, om de elever, der svarer positivt på et spørgsmål, også er dem, der faktisk har en høj trivsel på det pågældende aspekt. En væsentlig opgave har derfor været at finde frem til de bedste måder at måle de aspekter af trivsel, som spørgeskemaet med få spørgsmål skal indfange.

Dette er gjort med en blanding af registerdata (for eksempel elevernes resultater i de nationale test) og længere spørgeskemaer, som er designet til kun at måle ét aspekt af trivsel, og som tidligere studier har påvist rent faktisk måler det aspekt af trivsel. I det følgende kalder vi dette "valideringsinstrumenter". Afsnit 7 præsenterer de udvalgte valideringsinstrumenter. Bilag A giver en mere teknisk beskrivelse på engelsk af disse

valideringsinstrumenter, og angiver hvilke tidligere studier, der har påvist at instrumenterne måler det, de hævder at måle.

#### *4. Valideringsstudie 1: Sammenligning af spørgsmål med valideringsinstrumenter*

1.768 elever har deltaget i et valideringsstudie, hvor de har skullet svare på meget lange spørgeskemaer. De skulle både svare på nogle af de valideringsinstrumenterne og spørgsmålene fra den første nationale trivselsmåling. På den måde har vi for hver elev kunnet undersøge, hvor godt de enkelte spørgsmål fungerede: Vi har set på, om de elever, der i følge de valideringsinstrumenterne havde en høj trivsel, også var dem, der svarede positivt på det enkelte spørgsmål.

For at udvælge de spørgsmålsformuleringer, der bedst måler de begreber og aspekter, som de er tiltænkt at måle, har vi undersøgt, hvordan spørgsmålene korrelerer med de relevante valideringsinstrumenter. Vi har som udgangspunkt udvalgt det spørgsmål, der har den stærkeste korrelation med hvert af valideringsinstrumenterne.

Det har også i valideringsstudiet vist sig, at eleverne kan svare hurtigere på spørgsmålene end forventet. I 8. klasse kan 99 procent af eleverne besvare 49 spørgsmål på under 13,6 minutter. Det kan udnyttes til at stille flere spørgsmål, hvilket vil give en mere præcis måling af den enkelte elevs trivsel. Hvis et aspekt af trivsel skal måles med blot et eller to spørgsmål, kan selv små tilfældigheder i, hvor eleven sætter sit kryds, give nogle store udsving i vurderingen af elevens trivsel. Ved at stille flere spørgsmål til samme aspekt vil sådanne tilfældigheder udligne hinanden, og det kan meget mere præcist siges hvilke eller hvor mange elever, der lider af dårlig trivsel i en klasse. Derfor stilles også forslag til, hvilke yderligere spørgsmål, der kan inddrages for at få en mere præcis måling af den enkelte elevs trivsel, hvis spørgeskemaet udvides fra 40 til 49 spørgsmål.

## **5. De begreber, der skal måles**

Tabel 5.1 viser i første kolonne de tre emner, som spørgeskemaet ifølge den politiske aftale om reform af folkeskolen skal måle. De næste to kolonner viser, hvordan ekspertgruppen har konkretiseret de tre emner i begreber og en række aspekter. Det er disse emner og specificeringen af dem, som angiver, hvad spørgeskemaet skal måle, og som vi derfor har brugt som grundlag for evalueringen.

En nærmere begrundelse for de forskellige specificeringer af de overordnede emner, kan læses i ekspertgruppens anbefalinger.<sup>1</sup> Det er dog værd at fremhæve, at de forskellige begreber og delaspekter er væsentlige for lærere og pædagogers brug af spørgeskemaundersøgelsen, fordi begreberne hjælper dem til at se, hvad der kan ligge bag, hvis en elev ikke ser ud til at trives generelt. Er det fordi eleven ikke oplever, at han eller hun fungerer godt fagligt i skolen? Eller er det fordi, han eller hun ikke fungerer godt sammen med andre elever (og er det i så fald, fordi han eller hun ikke har modet til at involvere sig i andre, eller fordi han eller hun er dårlig til at samarbejde, når man har involveret sig)? Et enkelt spørgeskema vil aldrig kunne give lærere og pædagoger det endelige svar på disse spørgsmål, og resultaterne skal sammenholdes med, hvad lærere og pædagoger tilsammen ellers ved om eleven. Men ved at udfolde det overordnede

---

<sup>1</sup>

[www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Aktuelt/PDF14/140520%20Ekspertgruppens%20foerste%20afrapportering.ashx](http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Aktuelt/PDF14/140520%20Ekspertgruppens%20foerste%20afrapportering.ashx)

trivselsbegreb i disse forskellige aspekter, får lærere og pædagoger et meget bedre grundlag for at vurdere, hvordan de skal understøtte den enkelte elevs trivsel.

**Tabel 5.1. Den politiske aftale og ekspertgruppens specificering**

| Det politiske mandat  | Ekspertgruppens specificering af det politiske mandat  |   |
|---|--|---|
|   | Begreb   | Aspekt  |
| Trivsel   | Elevens psykiske og fysiske velbefindende  | Glæde, tryghed og engagement i skolelivet og dets udfordringer  |
|   |  | Oplevelse af anerkendelse, tilhørsforhold og indflydelse på skolen  |
|   | Elevens oplevelse af faglige og personlige kompetencer   | Self-efficacy – at eleven føler sig kompetent til at sætte mål for sig selv og nå dem   |
|   |  | Social kompetence – at eleven føler sig kompetent til at indgå konstruktivt i et socialt samspil  |
| Elevens oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelserne | Resiliens – at eleven føler sig kompetent til at mestre og overkomme modgang   |   |
|   | Oplevelsen af at kunne deltage og bidrage betydningsfuldt i skolens aktiviteter, som forudsætter både: <ul style="list-style-type: none"> <li>- frihedsgrader for eleven</li> <li>- selvdisciplin af eleven</li> </ul> |   |
|   | Egen opfattelse af faglige kompetencer   |   |
| Undervisningsmiljø  | Oplevelse af at være inkluderet i skolens faglige og sociale fællesskaber  | Oplevelse af støtte og accept fra: <ul style="list-style-type: none"> <li>- familien</li> <li>- klassekammerater</li> <li>- læreren og andre voksne på skolen</li> </ul>  |
|   |  | Fri for mobning   |
| Ro og orden   | -  | Tillid til: <ul style="list-style-type: none"> <li>- klassekammerater</li> <li>- de voksne på skolen</li> </ul>   |
|   |  | Klasseledelse, undervisningsdifferentiering og skolens fysiske rammer   |
|   |  | Eleven må ikke føle sig forstyrret af larm og uro. Samtidig er det vigtigt at forstå lyde og dynamik som en vigtig del af den udviklende og udfordrende skole, som holder eleverne stimulerede og fri for kedsomhed og passivitet |

## 6. Hvordan passer spørgsmålene på de begreber, de skulle måle? Præsentation af faktoranalyse

Første trin i analysen var at gennemføre en såkaldt faktoranalyse på baggrund af data fra den nationale trivselsmåling i begyndelsen af 2015. En faktoranalyse undersøger, hvordan elevernes svar på de forskellige spørgsmål hænger sammen i grupper (faktorer). Faktoranalysen viser ikke i sig selv, *hvad* spørgsmålene måler, men den siger noget om, hvilke spørgsmål, der nogenlunde måler det samme bagvedliggende fænomen.

I Tabel 6.1 er resultatet af faktoranalysen præsenteret. For at give et billede af, hvilke spørgsmål der hænger tættest sammen i grupper, vises kun *factor loadings*, der er større end 0,40 (eller mindre end -0,40). Resultatet er, at spørgsmålene samler sig i tre faktorer. Spørgsmålene er i tabellen opstillet i de emner, som de var tiltænkt at måle. Faktoranalysen viser, at spørgsmålene mod forventning ikke grupperer sig i de emner, som de var tiltænkt. Det betyder for det første, at det ikke er sikkert, at spørgsmålene måler det, som de var tiltænkt. Et eksempel kunne være spørgsmål "15. Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen", som passer ind i faktor 3, men som faktisk har en meget lav sammenhæng med forskellige mål for elevernes oplevelse af egne faglige evner og resultater i de nationale test (vi vender tilbage til dette i afs. 9.2.2. Se også tabel 9.4)

For det andet er der en del spørgsmål, som ikke hænger tæt sammen med nogen af de tre grupper af spørgsmål. Faktoranalysen i sig selv kan imidlertid ikke sige, om det er fordi de spørgsmål slet ikke måler noget relevant, eller om det bare er fordi, der kun er få spørgsmål, som måler et givent begreb eller aspekt heraf og de derfor ikke kan samle sig i en gruppe. Hvis man alene afviste nogle spørgsmål, fordi de ikke hænger tæt sammen med større grupper af spørgsmål (i faktorer/indikatorer), så kan man risikere slet ikke måle på centrale aspekter af trivsel, som var væsentlige i ekspertgruppens specificering af den politiske aftale. Et eksempel på dette kunne være "16. Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure". Dette spørgsmål passer ikke ind i nogen af de tre faktorer, men hænger godt sammen med forskellige mål for sociale kompetencer (vi vender tilbage til dette i afs. 9.2.3. Se også tabel 9.5).

Faktoranalysen er derfor et godt udgangspunkt. Men når der ikke er plads til mere end 40 spørgsmål, og man samtidig gerne vil måle forskellige aspekter af trivsel - for at hjælpe lærere og pædagoger til at forstå, hvad der kan være baggrunden for eventuel dårlig trivsel og dermed hvor de skal sætte ind - er faktoranalyse ikke ideelt til i sidste ende at udvælge spørgsmål. I stedet er der grund til at sammenholde de enkelte spørgsmål med længere spørgeskemaer og registerdata (valideringsinstrumenter), som man ved fra anden forskning måler de begreber, som det er intentionen at måle. På den måde kan man dels finde ud af, om spørgsmålene i de tre faktorer måler det, som man forventer, og dels kan man finde ud af, hvilke af de spørgsmål, der ikke passer ind i en faktor, men faktisk måler et aspekt af trivsel, som var relevant i ekspertgruppens konceptualisering. Samtidig giver en sådan sammenligning med valideringsinstrumenter også mulighed for at se, om der kan være alternative formuleringer af spørgsmålene, der bedre måler disse begreber. Afsnit 7 præsenterer de udvalgte valideringsinstrumenter.

**Tabel 6.1. Faktoranalyse af den nationale trivselsmåling i 2015**

| <b>Faktor</b>   | <b>1</b>       | <b>2</b>       | <b>3</b>       |
|---|----------------|----------------|----------------|
| Eigenvalue  | 9.36           | 2.08           | 1.65           |
| Forklaret varians (%)   | 23.39          | 5.20           | 4.12           |
| <b>Psychological and physical well-being</b>                      |                |                |                |
| 1. Er du glad for din skole?                                      |                |                |                |
| 2. Er du glad for din klasse?                                     |                | 0.63<br>(0.62) |                |
| 3. Hvad synes dine lærere om dine fremskridt i skolen?            |                |                | 0.60<br>(0.55) |
| 4. Hjælper dine lærere dig med at lære på måder, som virker godt? | 0.56<br>(0.58) |                |                |
| 5. Lykkes det for dig at lære dét, du gerne vil, i skolen?        |                |                | 0.47           |



|  |                |                |
|--|----------------|----------------|
|  |                | (0.48)         |
| 6. Føler du dig ensom?   | 0.74<br>(0.73) |                |
| 7. Jeg føler, at jeg hører til på min skole.   | 0.58<br>(0.57) |                |
| 8. Jeg kan godt lide pauserne i skolen.  |                |                |
| 9. Hvor tit har du ondt i maven?   |                |                |
| 10. Hvor tit har du ondt i hovedet?  |                |                |
| <b>Experience of personal and academic competences</b>   |                |                |
| 11. Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?                       |                | 0.54<br>(0.55) |
| 12. Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?  |                | 0.73<br>(0.74) |
| 13. Kan du koncentrere dig i timerne?  |                | 0.48<br>(0.53) |
| 14. Jeg klarer mig godt fagligt i skolen.  |                | 0.81<br>(0.76) |
| 15. Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen.  |                | 0.71 (-)       |
| 16. Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure.                                 |                |                |
| 17. Jeg er god til at arbejde sammen med andre.  |                |                |
| 18. Jeg siger min mening, når jeg synes, at noget er uretfærdigt                                   |                |                |
| <b>Experience of support and inspiration from surroundings</b>                                     |                |                |
| 19. Undervisningen giver mig lyst til at lære mere   | 0.60<br>(0.56) |                |
| 20. De fleste af eleverne i min klasse er venlige og hjælpsomme.                                   |                | 0.59<br>(0.59) |
| 21. Andre elever accepterer mig, som jeg er  |                | 0.68<br>(0.70) |
| 22. Lærerne er gode til at støtte mig og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det             | 0.62<br>(0.64) |                |
| <b>Psychosocial learning environment</b>   |                |                |
| 23. Er du blevet mobbet i dette skoleår?   |                | 0.59<br>(0.59) |
| 24. Har du selv mobbet nogen i skolen i dette skoleår?   |                |                |
| 25. Er du bange for at blive til grin i skolen?  |                | 0.52<br>(0.52) |
| 26. Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?  |                | 0.60<br>(0.59) |
| 27. Er du og dine klassekammerater med til at bestemme, hvad I skal arbejde med i klassen?         | 0.56<br>(0.59) |                |
| 28. Lærerne sørger for, at elevernes ideer bliver brugt i undervisningen                           | 0.75<br>(0.78) |                |
| <b>Learning environment - Order and quietness</b>  |                |                |
| 29. Hvis jeg bliver forstyrret i undervisningen, kan jeg hurtigt koncentrere mig igen              |                | 0.49<br>(0.55) |
| 30. Hvis der er larm i klassen, kan lærerne hurtigt få skabt ro                                    | 0.48<br>(0.48) |                |
| 31. Er undervisningen kedelig?   | 0.71 (-)       |                |
| 32. Er undervisningen spændende?   | 0.71<br>(0.61) |                |
| 33. Hvis jeg keder mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for, at det bliver spændende      |                |                |
| 34. Hvis noget er for svært for mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for at komme videre. |                | 0.56<br>(0.58) |
| 35. Møder dine lærere præcist til undervisningen?  | 0.43<br>(0.42) |                |
| <b>Physical learning environment</b>   |                |                |

|   |                |
|---|----------------|
| 36. Er det let at høre, hvad læreren siger i timerne?         |                |
| 37. Er det let at høre, hvad de andre elever siger i timerne? |                |
| 38. Jeg synes godt om udeområderne på min skole.              | 0.48<br>(0.48) |
| 39. Jeg synes godt om undervisningslokalerne på skolen.       | 0.62<br>(0.60) |
| 40. Jeg synes, toiletterne på skolen er pæne og rene.         |                |

Note: Der er anvendt en Principle Axis Factoring med Promax rotation for alle 40 spørgsmål. Alle elever indgår (N=269.889). Tabellen viser faktorloadings. Data fra en analyse med kun de 26 spørgsmål, der passer bedst sammen vises i parentes. Det ses, at resultat af de to analyser ligner hinanden meget. Faktorloadings mellem +/- 0.40 er udeladt.

## 7. Valideringsinstrumenter

Til at undersøge om spørgsmålene måler de begreber, de skulle måle, har vi først valgt at bruge anerkendte valideringsinstrumenter fra forskningslitteraturen. Valideringsinstrumenterne er typisk lange spørgeskemaer, der er specielt udviklet til at måle et enkelt blandt børn og unge. Instrumenterne er ofte relativt brede i deres fokus – for eksempel dækkende børns generelle velbefindende. Derfor har vi suppleret det primære måleredskab med mere detaljerede skalaer for specifikke delaspekter af det generelle begreb. For at supplere måling af elevernes egen opfattelse af deres generelle faglige kompetencer, har vi for eksempel medtaget valideringsinstrumenter for aspekter, der relaterer sig til faglighed såsom opgaveløsning (task performance) og åbenhed (openminded). Mange af de brede begreber, der skal måles, er sammensat af forskellige aspekter, der ikke nødvendigvis hænger tæt sammen. Både hvordan man arbejder på at løse opgaver, og hvor åben man er for nye oplevelser og erfaringer, bidrager til, at man føler sig fagligt kompetent. Man kan imidlertid godt være god til det ene (opgaveløsning) uden at være god til det andet (meget åben) – og omvendt. Tilsvarende inkluderer social kompetence både tendenser til at engagere sig med andre (som kræver at nærme sig andre og hævde sig selv, når det er nødvendigt) og til at samarbejde med andre (som involverer tillid, medfølelse, høflighed og respekt).

Eftersom mange af de generelle egenskaber (f.eks. oplevet faglighed) involverer så mange forskellige delaspekter, har vi forsøgt at udvælge valideringsinstrumenter, som vurderer både det generelle begreb og et af de relevante delaspekter.

Tabel 7.1 viser en oversigt over valideringsinstrumenterne, som vi har identificeret som værende de bedste målinger af disse begreber. Hvor det er relevant, omfatter dette både den "generelle" skala samt skalaer, der måler specifikke facetter af det generelle begreb. I det følgende præsenteres relativt kort de valgte valideringsinstrumenter, og hvorfor de er gode til at måle de forskellige begreber. Da valget af disse instrumenter er væsentlige for resultatet af den samlede analyse, bruger vi lidt plads på at introducere de enkelte valideringsinstrumenter: Bilag A giver endvidere en mere detaljeret beskrivelse af de mest centrale af valideringsinstrumenter.

Tabel 7.1. Udvalgte valideringsinstrumenter

| Ekspertgruppens specificering af det politiske mandat                  |  | Valideringsinstrumenter                                |   |                 |
|--|--|--|---|-----------------|
| Begreb   | Aspekt   | Generelt   | Delaspekt   | Registerdata    |
| Elevens psykiske og fysiske velbefindende                              | Glæde, tryghed og engagement i skolelivet og dets udfordringer   | MSLSS General Life Satisfaction og School Satisfaction | Bekymring(IPIP), Nedtrykthed (IPIP)   | Fravær          |
|  | Oplevelse af anerkendelse, tilhørsforhold og indflydelse på skolen   | MDI; Anderman  |   |                 |
| Elevens oplevelse af faglige og personlige kompetencer                 | Self-efficacy – at eleven føler sig kompetent til at sætte mål for sig selv og nå dem  | CSES; Self-Efficacy (IPIP)                             | Growth Mindset (Dweck)  |                 |
|  | Egen opfattelse af faglige kompetencer   | Harter   | Task-Performance (BFI); Open-Mindedness (BFI); Achievement Striving (IPIP)                  | Nationale tests |
|  | Social kompetence – at eleven føler sig kompetent til at indgå konstruktivt i et socialt samspil   | CSES (Social scale); MESSY                             | Collaboration (BFI); Social Engagement (BFI); Selvhævdelse(IPIP); Self-Consciousness (IPIP) |                 |
|  | Resiliens – at eleven føler sig kompetent til at mestre og overkomme modgang   | CD-RISC; Emotion Regulation (BFI)                      |   |                 |
|  | Oplevelsen af at kunne deltage og bidrage betydningsfuldt i skolens aktiviteter, som forudsætter både frihedsgrader for og selvdisciplin af eleven | PALS; Selvdisciplin (IPIP)                             |   |                 |
| Trivsel<br>Elevens oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelserne | Oplevelse af støtte og accept fra:   |  |   |                 |
|  | Familien   |  |   |                 |
|  | Klassekammerater   | TCMS Child scale                                       |   |                 |
|  | Lærerne og andre voksne på skolen  | TCMS Teacher scale                                     |   |                 |

(Tabel fortsat fra forrige side)

|                    | Begreb  | Aspekt  | Generelt                 | Delaspekt          | Register                  |
|--------------------|---|---|--------------------------|--------------------|---------------------------|
| Undervisningsmiljø | Oplevelse af at være inkluderet i skolens faglige og sociale fællesskaber | Fri for mobning   | CSBS; Cooperation (IPIP) |                    |                           |
|                    |   | Tillid til klassekammerater og de voksne på skolen  | Tillid (IPIP)            |                    |                           |
|                    | Klasseledelse, undervisningsdifferentiering og skolens fysiske rammer     |   |                          |                    | MSLSS School Satisfaction |
| Ro og orden        |   | Eleven må ikke føle sig forstyrret af larm og uro. Samtidig er det vigtigt at forstå lyde og dynamik som en vigtig del af den udviklende og udfordrende skole, som holder eleverne stimulerede og fri for kedsomhed og passivitet | ACS                      | Orderliness (IPIP) |                           |

## 7.1 Trivsel

### *Psykisk og fysisk velbefindende*

I ekspertgruppens notat er den psykiske og fysiske trivsel blandt skolebørn et begreb, der relaterer sig til barnets "glæde, følelse af sikkerhed og engagement i skolens liv og dens udfordringer". Vores primære valideringsinstrument for dette begreb er *Multidimensional Student Life Satisfaction Scale* (MSLSS; se bilag A.1), der måler barnets livstilfredshed (eksempel: "Jeg er tilfreds med mit liv"), samt tilfredshed med specifikke områder såsom skole ("Jeg kan lide at være i skole") og venner ("Mine venner vil hjælpe mig, hvis jeg har brug for det"). Dette valideringsinstrument er meget anvendt på tværs af kulturer, aldre og faglige evne. Mere specifikke facetter af dette begreb vurderes ved hjælp af tre skalaer (depression, angst, og munterhed), som er taget fra *International Personality Item Pool* (IPIP, se bilag A.2). IPIP er en samling af validerede spørgeskemaer, som stilles offentligt til rådighed, og det er en af de mest anvendte kilder til valideringsskalaer indenfor psykologisk forskning. IPIP er udviklet som en del af et stort internationalt samarbejde, er blevet brugt til børn og unge (såvel som voksne), og sammenholdt med stort set alle andre psykologiske forhold, der spænder fra børns faglige resultater i skolen til sociale færdigheder og fysisk samt mental sundhed. Endelig har vi desuden brugt oplysninger fra registre vedrørende skolefravær<sup>2</sup> til at vurdere aspekter omkring følelser af glæde og engagement i skolen, da det at vælge skolen fra må formodes at hænge sammen glæde ved og engagement i skolen – selvom der givetvis også er mange andre forklaringer på skolefravær.

Ekspertgruppen opdelte yderligere psykisk og fysisk velvære i "oplevelsen af anerkendelse og fornemmelsen af tilhørsforhold og indflydelse". Vi har identificeret to valideringsinstrumenter, som er relevante for dette. Det første er *Middle Years Development Instrument* (MDI) udviklet af Schonert-Reichl (beskrevet i bilag A.4). Det er blevet udviklet specielt til store skoleundersøgelser. MDI bruger spørgsmål som "Når jeg er sammen med andre børn på min alder, føler jeg, at jeg hører til"<sup>3</sup> til at vurdere elevens relationer med jævnaldrende og voksne – med særligt fokus på tilhørsforhold til jævnaldrende. For at vurdere de mere generelle følelser af at høre til i skolen (taget ud fra specifikke relationer med kammerater eller lærere) inkluderer vi desuden Andermans (2003) populære, forkortede version af Goodenows (1993) valideringsinstrument. Andermans instrument har høj umiddelbar validitet (face-validity) og er blevet anvendt i mange empiriske studier af elevers opfattelse af deres tilhørsforhold på deres skole (eksempel: "Jeg er stolt af at tilhøre denne skole").

### *Elevers oplevelse af egne faglige og personlige kompetencer*

Elevers oplevelse af egne kompetencer er en central del af specifikationen af det politiske mandat. Ekspertgruppen identificerede "self-efficacy – at eleven føler sig kompetent til at sætte mål for sig selv og nå dem" som et af fem aspekter indenfor dette begreb. Bandura's *Children's Self-Efficacy Scale* (CSES, beskrevet i bilag A.3, Bandura, 1990) er et meget anvendt instrument på dette område. Det opdeler self-efficacy blandt unge i

---

<sup>2</sup> Elevernes fravær er målt ved antal dage en elev har haft fravær og sygefravær i løbet af et skoleår. Data indberettes årligt af alle folkeskoler til Ministeriet for Børn og Undervisning efter skoleårets afslutning. De nyeste tilgængelige fraværdata er fra skoleåret 2012/13 og dermed indsamlet ca. 2 år før valideringsstudiet blev gennemført.

<sup>3</sup> Som det er formuleret her, er det et udsagn snarere end et spørgsmål. Men som det er typisk i denne type spørgeskemaer består spørgsmålet i, at respondenterne bedes besvare: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". I det følgende betegnes udsagnene derfor som spørgsmål.

ni områder. CSES afspejler Banduras ide om, at self-efficacy er område-specifik. Det vil sige, at man godt kan føle sig kompetent på et område (f.eks. social succes) uden at man nødvendigvis oplever sig kompetent på et andet område (f.eks. at indfri forældres forventninger). Andre forskere mener imidlertid, at der under disse områdespecifikke oplevelser af at være kompetent ligger en mere generel oplevelse af at være kompetent (f.eks. "Jeg ved, hvordan man får tingene gjort" eller "Jeg udfører opgaver med succes"). For også at have et mål for dette, inkluderer vi den generelle måling af self-efficacy fra IPIP. Endelig måler vi elevernes implicite teorier eller forestillinger om, hvorvidt deres intelligens og generelle evner er noget, som de kan ændre på ved at øve sig eller ej. Deres såkaldte mindset måler vi med Dwecks meget anvendte instrument for dette (se bilag A.9, Dweck, 1999). Elevers mindset på dette område har vist sig at påvirke, hvor ihærdigt de arbejder, hvordan de reagerer på modgang og udfordrende opgaver og i sidste ende deres resultater. Lærere kan påvirke disse forestillinger hos eleverne gennem specifik feedback.

Som en anden komponent af dette område udpegede ekspertgruppen "social kompetence". For at vurdere dette begreb har vi identificeret to primære instrumenter: den sociale rangstige fra CSES, og *Matsons Evaluation of Social Skills in Youngsters* (MESSY, Matson, Rotatori, & Helsel, 1983). MESSY vurderer unges sociale fungeren på mange områder. Disse instrumenter er brede og dækker over mange vigtige distinktioner, såsom forskellen mellem overhovedet at engagere sig socialt og at samarbejde godt, når man gør det. Sidstnævnte måler vi ved hjælp af *the Big Five Inventory for Children* (BFI-C; se bilag A.8, John & Srivastava, 1999). BFI er udviklet af Oliver John og er et af de mest udbredte spørgeskemaer indenfor hele psykologien. I hans seneste præcisering af hvad de forskellige skalaer dækker over, betegner han netop disse aspekter som "socialt engagement" og "samarbejde" (John & De Fruyt, 2015). Indenfor disse aspekter eksisterer igen væsentlige, men mere finkornede distinktioner, som vi måler med fire korte instrumenter fra IPIP: Selvhævdelse og Selvbevidsthed repræsenterer facetter af socialt engagement, og skalaerne Samarbejde og Altruisme vurderer facetter af samarbejde.

En tredje komponent indenfor "oplevelse af egne faglige og personlige kompetencer" er resiliens. Indenfor den udviklingsmæssige litteratur behandles resiliens (modstandskraft) typisk som en egenskab hos børn som først viser sig, hvis de har oplevet en større, negativ livsbegivenhed (f.eks. dødsfald i nærmeste familie men også andre mindre alvorlige begivenheder). Derfor er det umiddelbart svært at måle resiliens i et spørgeskema, hvis ikke man ved, om børnene har været udsat for en sådan begivenhed. Resiliens kan imidlertid også forstås på en anden måde: som et mere dagligdagsbegreb for den enkeltes evne til at holde ud til trods for forhindringer og den enkeltes evne til at regulere negative følelser. Det kan man lettere måle med spørgeskemaer. Vi anvender *Connor-Davidson Resilience Scale* (cd-RISC, Campbell-Sills & Stein, 2007) til at vurdere resiliens i denne anden forstand. cd-RISC bruger spørgsmål såsom "Jeg afskrækkes ikke nemt af fiasko" og "Kan opnå mål på trods af forhindringer". Dette valideringsinstrument er hyppigt anvendt og en meget umiddelbart valid (face-valid) måling af begrebet i denne forstand.

*Elevers oplevelse af at være i stand til at deltage og bidrage til skolens aktiviteter, herunder frihed og selvdisciplin.*

For at vurdere elevers selvdisciplin brugte vi IPIP Self-Discipline, der bruger spørgsmål som "får lavet opgaver med det samme" og ikke "har svært ved at starte på opgaver". Vi har desuden medtaget et instrument for at vurdere elevernes holdning til deres

skolearbejde: *The Mastery Goal* underskala fra *the Patterns for Adaptive Learning Survey* (PALS, se A.7, Midgley et al, 1998). Det er et meget anvendt instrument, der vurderer, i hvilken grad eleverne er personligt engagerede i og investerer kræfter i deres skolearbejde. Her benyttes spørgsmål såsom "Jeg laver mit skolearbejde fordi jeg er interesseret i det". Denne indstilling til at deltage i skolens aktiviteter er en vigtig indikator for fremtidige faglige resultater.

Som et generelt mål for *selvopfattede faglige kompetencer* hos børn bruger vi den kognitive underskala af Harters (1982) klassiske spørgeskema samt den akademiske skala fra CSES. For at vurdere de forskellige specifikke faglige kompetencer, der bidrager til generel faglig succes, har vi også inkluderet yderligere fem instrumenter. Det første af disse blev taget fra BFI-C: "Åbenhed / intellektuel interesse" og "opgaveløsning". Børn, der scorer højt på målet for opgaveløsning, er samvittighedsfulde og flittige. De svarer positivt på spørgsmål som "Jeg er en som... lægger planer og holder sig til dem" og "...gør tingene omhyggeligt og fuldstændigt." Meget fordomsfrie individer er enige om, at de passer på udsagn såsom "er nysgerrig omkring mange forskellige ting" og "er original, kommer med nye ideer." På stærke opfordringer af medlemmer af vores rådgivningsgruppe, har vi desuden brugt IPIP Achievement Striving som en yderligere indikator for en akademisk kompetence; høj score på dette instrument (angivet ud fra emner som "gør mere end, hvad der forventes af mig") afspejler en proaktiv form for det bredere begreb "opgaveløsning", og er som sådan en særligt stærk prædiktør for nuværende og fremtidige faglige resultater.

Som et valideringsinstrument for "Elevens oplevelse af støtte og inspiration fra sine omgivelser" har vi inkluderet *Teacher and Classmate Support Scale* (TCMS), som er en kort selvrapportering af opfattet støtte fra lærere og klassekammerater (Torsheim, Wold, & Samdal, 2000). TCMS sonderer mellem, om social støtte stammer fra relationer med lærere eller klassekammerater. Vi brugte en skala specifik for klassekammerater og én specifik for lærere for at sikre tilstrækkelig dækning af begge aspekter. Denne skala er blevet brugt på skolebørn i en bred vifte af lande (herunder Danmark) som en del af sundhedsadfærd i skolebørnsstudier.

## 7.2 Undervisningsmiljø

### *Erfaringer med at indgå i faglige og sociale fællesskaber*

Ekspertgruppen identificerede to specifikke delkomponenter, som er relevante for opfattelsen af at indgå i faglige og sociale fællesskaber: tillid og niveauer af mobning. Vi vurderer tillid med IPIP Trust (der benytter spørgsmål såsom "stoler på, hvad folk siger"). For mobning vurderer vi tendensen til at engagere sig i aggressiv adfærd ved hjælp af *Children's Social Behavior Scale* (se bilag A.5), der er det hyppigst anvendte instrument på dette område, og som vurderer aggression i både den fysiske (slå, sparke) og relationelle (drilleri, spreder rygter) forstand. Mobning er en mere specifik form for aggression, som henviser til et forhold mellem en mobber og et offer. Til dette har vi ikke kunnet finde direkte valideringsinstrumenter. Vores analyser peger dog på, at de nuværende spørgsmål om mobning i spørgeskemaet fungerer godt i forhold til en bredere vifte af valideringsinstrumenter.

Vi har ikke nogen valideringsinstrumenter til det fysiske miljø. Dansk Center for Undervisningsmiljø udvikler imidlertid et batteri af spørgsmål til at måle det fysiske undervisningsmiljø i skolerne.

### 7.3 Ro og Orden

Det sidste emne er ro og orden. Ekspertgruppen understregede, at eleverne ikke skal "føle sig afbrudt af støj og uro." Heri ligger dels, om den enkelte elev selv let lader sig distrahere, dels om eleven forstyrrer andre, og dels om andre forstyrrer den enkelte elev (der besvarer spørgeskemaet).

Det første element er elevens reaktion på distraktioner. For at vurdere dette bruger vi Derryberry's *Attentional Control Scale* (ACS, se A.6, Derryberry & Reed, 2002), som er et meget anvendt instrument, der vurderer elevernes evne til at opretholde deres opmærksomhed ud fra spørgsmål såsom "det er meget svært for mig at koncentrere mig om en vanskelig opgave, når der er støj omkring".

Det andet element er elevens eget bidrag til støj og uro i klasseværelset. Det vurderer vi ved hjælp af tre forskellige indikatorer for opgaveløsning taget fra IPIP: varsomhed, pligtopfyldenhed og orden. De, der får lav score på disse instrumenter viser, at de for eksempel er tilbøjelige til "ofte at glemme at sætte tingene tilbage på deres rette sted" (Orden), "bryder reglerne" (pligtopfyldenhed), og "tager forhastede beslutninger" (varsomhed).

En tredje tilgang til måling af dette begreb er at se, hvor meget støj og uro der bliver skabt af andre elever i klasseværelset. Vi er ikke bekendt med et valideringsinstrument for dette, men spørgsmålene i spørgeskemaet fra 2015 har spørgsmål med høj umiddelbar validitet (face-validity).

## 8. Rammerne for spørgeskemaet

Et godt spørgeskema omhandler ikke blot indholdet af de konkrete spørgsmålsformuleringer, men også rammerne for spørgeskemaet. Baseret på input fra rådgivningsgruppe, identificeres i det følgende flere måder, hvorpå rammerne for en effektiv måling af danske skoleelevers trivsel med fordel kan optimeres.

For det første kan sandsynligheden for at eleverne forstår og giver valide svar øges ved at have en klar opdeling af spørgeskemaet i spørgsmål vedrørende henholdsvis elev- og skolekarakteristika. Det er problematisk, hvis det hverken er klart for eleven, som skal besvare et spørgsmål eller læreren, som skal fortolke besvarelsen, hvorvidt et spørgsmål omhandler elevens egen trivsel eller forhold ved skolemiljøet. Vi anbefaler derfor en opdeling af spørgeskemaet under de to undertitler "Om dig" og "Om din skole".

For det andet mindsker det risikoen for, at eleven misforstår eller svarer forkert, jo mere ensartet svarkategorier er. Det øger også muligheden for efterfølgende at konstruere indikatorer, hvis svarkategorier er så ens som muligt. Ellers risikerer man (pba. faktoranalyser) at samle spørgsmål i indikatorer, som kun passer sammen, fordi de har en fælles type svarkategorier og ikke fordi, de egentlig måler det samme underliggende aspekt af trivsel.

For det tredje kan antallet af spørgsmål, som måler centrale aspekter af trivsel, øges for at hæve reliabiliteten af målingen (begrænse tilfældighed) og dermed måle trivsel med større præcision. Som nævnt er kan man være mere sikker på, om eleven har lav trivsel på et område, hvis der er flere spørgsmål, der kan belyse det, end hvis der blot er et enkelt, fordi det så lettere kan skyldes tilfældigheder i hvor eleven sætter sit kryds. Disse forslag



til optimering af rammerne for spørgeskemaet ”spiller sammen” på den måde, at elevens svarhastighed vil øges, når spørgeskemaet bliver mere ensartet og dermed lettere at orientere sig i. Tabel 8.1 viser, hvor mange spørgsmål i minuttet, eleverne besvarede i de forskellige aldersgrupper i vores valideringsstudie, som havde meget ensartede spørgsmålsformater og svarkategorier. Alle elever er ikke lige hurtige, så i tabellen angives, hvor lang tid det vil tage, inden henholdsvis 50 procent, 95 procent og 99 procent af eleverne har besvaret 49 spørgsmål. Som det fremgår, var 99 procent af eleverne i 8. klasse færdige med 49 spørgsmål på 13,6 minutter.

Tabel 8.1. Svarhastigheder

| Klassetrin |                    | Andel af eleverne |         |         |
|------------|--------------------|-------------------|---------|---------|
|            |                    | 50 pct.           | 95 pct. | 99 pct. |
| 4.         | Antal spm pr minut | 3,9               | 2,0     | 1,3     |
|            | Minutter på 49 spm | 12,6              | 24,5    | 37,7    |
| 5.         | Antal spm pr minut | 4,3               | 2,1     | 1,4     |
|            | Minutter på 49 spm | 11,4              | 23,3    | 35,0    |
| 6.         | Antal spm pr minut | 5,9               | 2,9     | 1,9     |
|            | Minutter på 49 spm | 8,3               | 16,9    | 25,8    |
| 7.         | Antal spm pr minut | 7,0               | 4,0     | 3,0     |
|            | Minutter på 49 spm | 7,0               | 12,3    | 16,3    |
| 8.         | Antal spm pr minut | 7,3               | 4,4     | 3,6     |
|            | Minutter på 49 spm | 6,7               | 11,1    | 13,6    |

For det fjerde viste vores valideringsstudie af elever i 0.-3. klasse, at eleverne har svært ved at svare på spørgsmål med ret højt abstraktionsniveau. Der er derfor god grund til at fastholde et kort spørgeskema for denne gruppe - og om muligt supplere den med en kort lærervurdering af de enkelte børn. Vi vender tilbage til anbefalinger til spørgeskema til elever i 0.-3. klasse i afsnit 10.

For det femte blev vi i forbindelse med valideringsstudiet gjort opmærksom på de udfordringer, der er for mange elever på specialskoler, i forhold til at besvare sådanne spørgeskemaer. Det er vores vurdering, at elevgruppen på specialskoler er så differentieret, at det er meget vanskeligt at udvikle et eller flere skemaer, der meningsfuldt passer til disse elevers forskellige forudsætninger. Derfor anbefaler vi, at det lades op til specialskolerne selv at vurdere, om og på hvilken måde, det giver mening at bede hver af deres elever udfylde spørgeskemaet.

## 9. Hvilke spørgsmålsformuleringer fanger bedst de begreber, der skal måles? 4.-9. klasse

For at udvælge de spørgsmålsformuleringer, der bedst måler de begreber og aspekter, som de er tiltænkt at skulle måle, har vi som nævnt undersøgt, hvordan spørgsmålene korrelerer med de relevante valideringsinstrumenter. Som udgangspunkt har vi udvalgt det spørgsmål, der har den stærkeste korrelation med hvert af valideringsinstrumenterne. Disse spørgsmålsformuleringer med de bedste korrelationer er i de følgende tabeller markeret med B. Vi anbefaler, at disse spørgsmålsformulering anvendes i trivselsmålingen fremadrettet.

For at udnytte spørgerammen på 40 spørgsmål har vi udvalgt nogle yderligere spørgsmål, som kan bruges til at give en mere robust (reliabel) måling af begreberne og i nogle tilfælde en lidt bredere måling af beslægtede begreber. Disse udvalgte spørgsmål er markeret med U. Disse spørgsmål er ofte med i det eksisterende spørgeskema og er derfor også med til at skabe kontinuitet i forhold til 2015-målingen. Disse spørgsmål anbefales også til et spørgeskema med 40 spørgsmål.

Endelig foreslår vi som nævnt for at sikre en mere reliabel måling, at spørgeskemaet om muligt udvides med ni spørgsmål fra 40 til 49. Disse ni spørgsmål til en længere version er markeret med "L".

I hver af de følgende tabeller er spørgsmålene fra det nuværende spørgeskema vist først. Derefter kommer alternative spørgsmålsformuleringer, som vi anbefaler.

I det følgende gennemgår vi for hvert af de emner, begreber og aspekter, som ekspertgruppen har specificeret, hvilke spørgsmålsformuleringer, vi anbefaler. En samlet oversigt over de anbefalede spørgsmål kan ses i tabel 9.14.

I afsnit 10 præsenterer vi de spørgsmål, vi anbefaler til 0. til 3. klasse.

## **TRIVSEL**

### **9.1 Elevens psykiske og fysiske velbefindende**

#### **9.1.1 Glæde, tryghed og engagement i skolelivet og dets udfordringer**

Vi anbefaler fem spørgsmål (og to ekstra spørgsmål til en længere version af spørgeskemaet) til at måle "Glæde, tryghed og engagement i skolelivet og dets udfordringer", jf. Tabel 9.1. Spørgsmålsformuleringen "Forestil dig en stige. Trin 10 betyder 'Det bedst mulige liv' for dig, og trin 0 betyder 'Det værst mulige liv' for dig. Hvor på stigen synes du selv, du er for tiden?" (det såkaldte Cantrill Ladder spørgsmål) er brugt igen og igen i spørgeskemaer til måling af generel trivsel verden over – herunder også i spørgeskemaet *Health Behavior in School-Children*, der har været anvendt i danske skoler i mange år. Det er den formulering, der har den bedste correlation med MSLSS-instrumentet for generel trivsel.

Spørgsmålet "Er du glad for din skole?" fra det nuværende spørgeskema, er det, som har den bedste korrelation med MSLSS-instrumentet for trivsel i skolen.

Mere konkrete aspekter af trivsel måles som nævnt med valideringsinstrumenterne "Nedtrykthed" og "Bekymring" fra IPIP-instrumentet. De bedste korrelationer her er med formuleringerne "Jeg er en person, som bekymrer mig meget" og "Jeg er en person som er nedtrykt, trist".

Endelig anbefaler spørgsmålet "Jeg er en person, som har højt selvværd". I et meget grundigt studie af selvværd har Robins, Hendin og Trzesniewski (2001) vist, at dette ene spørgsmål måler selvværd meget validt. Det fungerer derfor i en vis forstand som valideringsinstrument i sig selv - samtidig med at selvværd har en tæt sammenhæng med trivsel, glæde og tryghed.

Til en længere version af spørgeskemaet anbefaler vi for det første "Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?", som også har en høj korrelation med MSLSS skole-trivsel og som samtidig har en umiddelbar værdi (face validity) i forhold til ekspertgruppens ønske om at måle elevernes oplevelse af tryghed.

For det andet anbefaler vi at fastholde spørgsmålet “Hvor tit har du ondt i maven?”, som en indikation på psykosomatiske trivselsproblemer. Det har endvidere en betydelig korrelation med blandt andet nedtryktheds-instrumentet.

Spørgsmålene fra det eksisterende spørgeskema, “jeg er glad for min klasse” og “hvor tit har du ondt i hovedet?” måler meget det samme som hhv. "glad for min skole" og "ondt i maven" - men samlet set ikke så godt, så vi anbefaler ikke at beholde dem, hvis spørgeskemaet skal begrænses til 40 eller 49 spørgsmål.

**Tabel 9.1. Glæde, tryghed og engagement i skolelivet og dets udfordringer**

| Spørgsmålsformuleringer   |     | MSLSS- MSLSS |        | Anxiety (IPIP) | Depression (IPIP) | Abs. (illness) |
|---|-----|--------------|--------|----------------|-------------------|----------------|
|   |     | Life         | School |                |                   |                |
| Er du glad for din skole?   | B   | ,27          | ,62    | -,26           | -,38              | -,07           |
| Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?   | L   | ,25          | ,52    | -,26           | -,46              | -,01           |
| Jeg er glad for min klasse  |     | ,33          | ,39    | -,21           | -,36              | ,06            |
| Hvor tit har du ondt i maven?   | L   | ,21          | ,26    | -,35           | -,40              | -,15           |
| Hvor tit har du ondt i hovedet?   |     | ,22          | ,24    | -,38           | -,34              | -,13           |
| Forestil dig en stige. Trin 10 betyder 'Det bedst mulige liv' for dig, og trin 0 betyder 'Det værst mulige liv' for dig. Hvor på stigen synes du selv, du er for tiden? | B   | ,43          | ,49    | -,39           | -,61              | -,03           |
| Jeg er en person, som bekymrer mig meget.   | B   | -,25         | -,26   | ,65            | ,48               | ,08            |
| Jeg er en person, som er nedtrykt, trist.   | B   | -,33         | -,39   | ,46            | ,75               | -,02           |
| Jeg er en person, som har højt selvværd.  | (B) | ,25          | ,31    | -,31           | -,40              | -,03           |

### 9.1.2 Oplevelse af anerkendelse, tilhørsforhold og indflydelse på skolen

Vi anbefaler at anvende to spørgsmål til at måle "Oplevelse af anerkendelse, tilhørsforhold og indflydelse på skolen" - begge fra det nuværende skema. De har den højeste korrelation med hhv. MDI- og Anderman-valideringsinstrumenterne, jf. Tabel 9.2.

Spørgsmålet “Jeg kan godt lide pauserne i skolen” har lav korrelation med begge instrumenter og vi anbefaler derfor ikke at beholde det.

**Tabel 9.2. Oplevelse af anerkendelse, tilhørsforhold og indflydelse på skolen**

| Spørgsmålsformuleringer                   |   | MDI Anderman |      |
|---|---|--------------|------|
|   |   |              |      |
| Jeg er en person, som føler mig ensom.    | B | -,52         | -,49 |
| Jeg føler, at jeg hører til på min skole. | B | ,45          | ,68  |
| Jeg kan godt lide pauserne i skolen.      |   | ,17          | ,23  |
| (intet nyt forslag)                       |   |              |      |

## 9.2 Elevens oplevelse af faglige og personlige kompetencer

### 9.2.1 Self-efficacy – at eleven føler sig kompetent til at sætte mål for sig selv og nå dem

Det spørgsmål, der har bedst sammenhæng med Bandura's *Children's Self-Efficacy Scale* (CSES) er: "Jeg er en person, som har svært ved at gå i gang med opgaver." Den formulering, der korrelerer bedst med self-efficacy målet i IPIP-instrumentet er "Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?" fra det nuværende spørgeskema. Det bedste spørgsmål til at måle om eleverne oplever, at deres evner er noget, de selv kan påvirke (målt med Dweck's Growth Mindset-instrument) er "Din intelligens er noget ved dig, som du ikke kan ændre særlig meget".

De to øvrige spørgsmålsformuleringer fra det nuværende spørgeskema har ikke den bedste korrelation med nogen af valideringsinstrumenterne.

Tabel 9.3. Self-efficacy – at eleven føler sig kompetent til at sætte mål for sig selv og nå dem

| Spørgsmålsformuleringer  |   | CSES | Self-Efficacy (IPIP) | Growth Mindset (Dweck) |
|--|---|------|----------------------|------------------------|
| Hvis noget er for svært for mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for at komme videre. |   | ,45  | ,44                  | ,19                    |
| Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?  | B | ,39  | ,54                  | ,20                    |
| Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?                       |   | ,35  | ,47                  | ,26                    |
| Jeg er en person, som har svært ved at gå i gang med opgaver.                                  | B | -,52 | -,51                 | -,25                   |
| Din intelligens er noget ved dig, som du ikke kan ændre særlig meget                           | B | -,10 | -,12                 | -,58                   |

### 9.2.2 Egen opfattelse af faglige kompetencer

Egen opfattelse af faglige kompetencer måler vi, jf. afsnit 7, med fem valideringsinstrumenter, herunder de nationale test i dansk, læsning<sup>4</sup>. Vi anbefaler fem spørgsmål, der hver især har den højeste korrelation med et af de fem valideringsinstrumenter: Jeg er en person som...

- "...klarer mig godt fagligt i skolen." (National test i dansk, læsning)
- "...gør ting effektivt (hurtigt og korrekt)." (Harter)
- "...bliver ved med at arbejde, indtil tingene er klaret." (Task-performance),
- "...er kreativ og opfindsom." (BFI-open mindedness)
- "...gør mere, end hvad der forventes af mig." (IPIP-Achievement striving).

Udover disse fem spørgsmål anbefaler vi til et længere spørgeskema at medtage: "Jeg er en person, som plejer at være doven". Det har en høj korrelation med task-performance. "...sjældent kommer på nye ideer" anbefales, fordi det korrelerer stærkt med elevernes

<sup>4</sup> Vi anvender her en standardiseret version af de nationale test som har et gennemsnit på 0 og en standardafvigelse på 1. De nationale test er indsamlet 1-2 år før pilottest 1 blev gennemført afhængig af elevens klassetrin.

åbenhed (open-mindedness). Begge spørgsmål har endvidere den fordel, at de er formuleret med "omvendt fortegn" i forhold til indholdet i de andre spørgsmål. Mange børn og unge har en tendens, når de udfylder spørgeskemaer, til at erklære sig enig i det hele. Ved at have spørgsmål, der som disse er formuleret med omvendt fortegn, er det muligt for lærere og pædagoger at få et indtryk af, om eleven bare har svaret enig til det meste, eller om de faktisk har svaret uenig, når spørgsmål er formuleret med omvendt fortegn.

Endelig anbefaler vi i en længere version af spørgeskemaet at inkludere spørgsmålet "har en stor fantasi", fordi det er et godt mål for elevernes åbenhed (open-mindedness). Mange af de andre begreber er relativt tæt knyttet til hinanden (f.eks. task performance, selvdisciplin, self-efficacy m.v.), og derfor kan spørgsmålene dække for hinanden. Spørgsmålet om åbenhed - der er centralt for faglige kompetencer på længere sigt - er derimod dårligt dækket af andre dele af spørgeskemaet, og vi anbefaler derfor et ekstra spørgsmål til at give en bedre måling af det.

Fire af spørgsmålsformuleringerne fra 2015-spørgeskemaet fungerede mindre godt end de anbefalede spørgsmål.

Tabel 9.4. Egen opfattelse af faglige kompetencer

| Spørgsmålsformuleringer  |   | Harter | Task-perform. (BFI) | Open-mindedn. (BFI) | Achieve. Striving (IPIP) | Reading (reg.) |
|--|---|--------|---------------------|---------------------|--------------------------|----------------|
| Jeg er en person, som klarer mig godt fagligt i skolen.                                    | B | ,36    | ,56                 | ,43                 | ,49                      | ,40            |
| Jeg er en person, som lykkes med at lære det, jeg gerne vil i skolen.                      |   | ,43    | ,50                 | ,31                 | ,48                      | ,19            |
| Hvad synes dine lærere om din udvikling i skolen?  |   | ,40    | ,24                 | ,11                 | ,23                      | ,19            |
| Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen.  |   | ,20    | ,15                 | ,03                 | ,08                      | ,18            |
| Hvis jeg keder mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for, at det bliver spændende. |   | ,06    | ,23                 | ,20                 | ,26                      | ,02            |
| Jeg er en person, som gør ting effektivt (hurtigt og korrekt).                             | B | ,57    | ,53                 | ,33                 | ,43                      | ,21            |
| Jeg er en person, som bliver ved med at arbejde, indtil tingene er klaret.                 | B | ,31    | ,62                 | ,38                 | ,50                      | ,22            |
| Jeg er en person, som plejer at være doven.  | L | -,07   | -,43                | -,13                | -,34                     | -,11           |
| Jeg er en person, som er kreativ og opfindsom.   | B | ,04    | ,21                 | ,58                 | ,22                      | ,13            |
| Jeg er en person, som har en stor fantasi.   | L | ,04    | -,08                | ,52                 | -,15                     | -,11           |
| ...sjældent kommer på nye ideer  | L | -,06   | -,05                | -,45                |                          |                |
| Jeg er en person, som gør mere, end hvad der forventes af mig.                             | B | ,08    | ,51                 | ,31                 | ,55                      | ,02            |

### 9.2.3 Social kompetence – at eleven føler sig kompetent til at indgå konstruktivt i et socialt samspil

Til at evaluere målingen af sociale kompetencer og de forskellige aspekter heraf har vi anvendt i alt seks valideringsinstrumenter. Vi anbefaler at vælge de spørgsmålsformuleringer, der korrelerer bedst med hver af disse instrumenter, jf. Tabel 9.5.

Vi anbefaler herudover at beholde spørgsmålsformuleringen “Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure”, som er med i det nuværende spørgeskema, og som har en meget høj sammenhæng med valideringsinstrumentet MESSY.

Til en længere udgave af spørgeskemaet anbefales at medtage spørgsmålet "Jeg er en person som er reserveret; holder tanker og følelser for mig selv" for at have et spørgsmål med omvendt fortegn - jf. ovenstående overvejelser om fordelene ved det.

Spørgsmålet “...er god til at samarbejde med andre” har lavere korrelationer end de andre formuleringer.

Tabel 9.5. Sociale kompetencer

| Spørgsmålsformuleringer  |   | MES<br>SY | CSES<br>(Social) | Collab<br>oration<br>(BFI) | Social<br>Engage<br>ment<br>(BFI) | Assertive<br>ness<br>(IPIP) | Self-<br>conscious<br>(IPIP) |
|--|---|-----------|------------------|----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure.               | U | ,58       | ,30              | ,40                        | ,23                               | ,14                         | -,24                         |
| Jeg er en person, som er god til at samarbejde med andre.                    |   | ,39       | ,49              | ,44                        | ,28                               | ,22                         | -,24                         |
| Jeg siger min mening, når jeg synes, noget er uretfærdigt.                   | B | ,42       | ,44              | ,05                        | ,41                               | ,37                         | -,39                         |
| ..får folk til at føle sig velkomne.   | B | ,69       | ,36              | ,50                        | ,28                               | ,12                         | -,29                         |
| Jeg er en person, som let får venner.  | B | ,41       | ,55              | ,31                        | ,46                               | ,26                         | -,44                         |
| Jeg er en person, som er hensynsfuld og venlig overfor næsten alle.          | B | ,33       | ,44              | ,53                        | ,24                               | ,16                         | -,17                         |
| Jeg er en person, som er udadvendt, selskabelig.                             | B | ,22       | ,52              | ,35                        | ,47                               | ,26                         | -,35                         |
| Jeg er en person, som er reserveret; Holder tanker og følelser for sig selv. | L | -,21      | -,29             | -,29                       | -,31                              | -,12                        | ,34                          |
| Jeg er en person, som er i stand til at forsvare mig selv.                   | B | ,36       | ,54              | ,15                        | ,39                               | ,26                         | -,47                         |

#### 9.2.4 Resiliens – at eleven føler sig kompetent til at mestre og overkomme modgang

Der er ikke nogen spørgsmål i det nuværende spørgeskema, der direkte spørger til resiliens.<sup>5</sup> De spørgsmålsformuleringer vi har fundet, der korrelerer med de to valideringsinstrumenter, er “...forbliver rolig i pressede situationer” og “kommer mig hurtigt over tilbagegang”. Endvidere anbefales et spørgsmål, der ikke i sig selv måler resiliens, men som fremmer resiliens: ”Jeg har mindst en rigtig god ven, som jeg kan tale med, når noget går mig på”. Dette spørgsmål er samtidig også et, som kan hjælpe lærere og pædagoger til at afklare en mulig årsag til generel lav trivsel.

Tabel 9.6. Resiliens

| Spørgsmålsformuleringer   |   | CD-RISC | Emotion Regulation (BFI) |
|---|---|---------|--------------------------|
| #N/A  |   |         |                          |
| Jeg har mindst en rigtig god ven, som jeg kan tale med, når noget går mig på. | U | ,36     | ,26                      |
| Jeg er en person, som forbliver rolig i pressede situationer.                 | B | ,52     | ,53                      |
| Jeg er en person, som kommer mig hurtigt over tilbagegang.                    | B | ,55     | ,36                      |

#### 9.2.5 Oplevelsen af at kunne deltage og bidrage betydningsfuldt i skolens aktiviteter, som forudsætter både frihedsgrader for eleven og selvdisciplin af eleven

De spørgsmål, der hænger bedst sammen med dette område er ”Kan godt lide at kende til og at lære nye ting” og ”...er koncentreret omkring skolearbejdet i timerne.”

Til et længere spørgeskema anbefaler vi et omvendt formuleret spørgsmål “...handler uden at tænke.”, jf. ovenstående begrundelser for at supplere med omvendt formulerede spørgsmål.

Tabel 9.7 Selvdisciplin

| Spørgsmålsformuleringer  |   | Self-Discipline (IPIP) | PALS |
|--|---|------------------------|------|
| Hvis noget er for svært for mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for at komme videre. |   | ,36                    | ,38  |
| Jeg er en person, som er koncentreret omkring skolearbejdet i timerne.                         | B | ,56                    | ,48  |
| Jeg er en person, som handler uden at tænke.   | L | -,36                   | -,24 |
| Kan godt lide at kende til og at lære nye ting   | B | ,41                    | ,52  |

<sup>5</sup> Et par spørgsmål har muligvis været tiltænkt at måle resiliens - f.eks. “Hvis noget er for svært for mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for at komme videre” og “Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?”. Disse spørgsmål hænger dog bedre sammen med målene for self-efficacy, som vi derfor har evalueret dem sammen med (se afs. 9.3). Og de hænger dårligere sammen med resiliens-valideringsinstrumenterne end de her anbefalede spørgsmål.

### 9.3 Elevens oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelserne

#### 9.3.1 Oplevelse af støtte og accept fra: læreren og andre voksne på skolen

Den bedste sammenhæng med valideringsinstrumentet "Teacher and Classmate Support Scale" (TCMS) er et spørgsmål, som også indgår i spørgeskemaet Health Behavior in School Children, der som nævnt har været anvendt i en årrække på danske skoler. Det er spørgsmålet: "Mine lærere hjælper mig med at lære på måder, der virker."

Ud fra den vægt som ekspertgruppen tillagde dette, anbefaler vi endvidere to andre spørgsmål: "Undervisningen er kedelig" og "Lærerne er gode til at støtte mig og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det." De har begge to en høj korrelation med TCMS-Teacher instrumentet. Endvidere vender "Undervisningen er kedelige" omvendt i forhold til de øvrige spørgsmål, hvilket som nævnt er en fordel.

Tabel 9.8 Støtte fra lærere

| Spørgsmålsformuleringer  |   | TCMS-Teacher |
|--|---|--------------|
| Undervisningen er spændende.   |   | ,52          |
| Mine lærere hjælper mig med at lære på måder, der virker.                              | B | ,53          |
| Lærerne er gode til at støtte mig og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det.    | U | ,52          |
| Undervisningen giver mig lyst til at lære mere.  |   | ,45          |
| Undervisningen er kedelig.   | U | -,45         |
| Lærerne sørger for, at elevernes ideer bliver brugt i undervisningen.                  |   | ,41          |
| Er du og dine klassekammerater med til at bestemme, hvad I skal arbejde med i klassen? |   | ,32          |
| (intet nyt forslag)  |   |              |

#### 9.3.2 Oplevelse af støtte og accept fra klassekammerater

Spørgsmålet "De fleste af eleverne i min klasse er venlige og hjælpsomme" er den bedste formulering i forhold til valideringsinstrumentet TCMS-classmates. Endvidere er der en række af spørgsmål, der anbefales under andre overskrifter, som også bidrager til at måle elevernes oplevelse af støtte og accept: "Jeg har mindst en rigtig god ven, som jeg kan tale med, når noget går mig på", "Er du blevet mobbet i dette skoleår?" samt spørgsmålet "Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?" der anbefales i en længere udgave af spørgeskemaet. Ikke desto mindre kan spørgsmålet "Eleverne i min klasse nyder at være sammen" bruges i en længere version af spørgeskemaet, hvis der ønskes en mere robust (reliabel) måling af begrebet om støtte og accept fra klassekammeraterne.

De øvrige spørgsmålsformuleringer korrelerer mindre godt end de anbefalede.



Tabel 9.9 Støtte fra klassekammerater

| Spørgsømsformuleringer                                       |   | TCMS-Child |
|--|---|------------|
| De fleste af eleverne i min klasse er venlige og hjælpsomme. | B | ,79        |
| Andre elever accepterer mig, som jeg er.                     |   | ,61        |
| Er du bange for at blive til grin i skolen?                  |   | -,27       |
| Eleverne i min klasse nyder at være sammen                   | L | ,68        |

## UNDERVISNINGSMILJØ

### 9.4 Oplevelse af at være inkluderet i skolens faglige og sociale fællesskaber

#### 9.4.1 Fri for mobning

Spørgsmålet "Har du selv mobbet nogen i skolen i dette skoleår?" har den bedste sammenhæng med aggression i både den fysiske (slå, sparke) og relationelle (drilleri, spreder rygter) forstand. Mobning er en særlig del af antagonistisk adfærd. Spørgsmålet "Jeg er en person som ... starter skænderier med andre", opfanger en anden form for ikke-samarbejdende opførsel.

Vi kender ikke til relevante valideringsinstrumenter i forhold til, om eleven selv bliver mobbet, men vurderer at "Er du blevet mobbet i dette skoleår?" er et umiddelbart validt (face-valid) mål og anbefaler derfor, at det fortsat indgår i spørgeskemaet.

Tabel 9.10 Mobning

| Spørgsømsformuleringer                              |   | CSBS Overt Agg. | CSBS Relational Agg. | Cooperation (IPIP) |
|---|---|-----------------|----------------------|--------------------|
| Er du blevet mobbet i dette skoleår?                | U | ,20             | ,21                  | -,12               |
| Har du selv mobbet nogen i skolen i dette skoleår?  | B | ,46             | ,39                  | -,39               |
| Jeg er en person, som starter skænderier med andre. | B | ,30             | ,26                  | -,43               |

#### 9.4.2 Tillid til klassekammerater og de voksne på skolen

Spørgsmålene i det nuværende spørgeskema er ikke specielt gode til at måle tillid. Vi har evalueret to spørgsmål, som også er blevet evalueret i forhold til andre aspekter, nemlig "Er du bange for at blive til grin i skolen?" (afs. 9.3.2) og "Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?" (afs. 9.1.1). Et nyt spørgsmål, "Jeg er en person som stoler på andre", har den klart stærkeste sammenhæng med valideringsinstrumentet for tillid.

Tabel 9.11 Tillid

| Spørgsømsformuleringer                      |   | Trust (IPIP) |
|---|---|--------------|
| Er du bange for at blive til grin i skolen? |   | -,25         |
| Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?       |   | ,33          |
| Jeg er en person, som stoler på andre.      | B | ,63          |

## 9.5 Klasseledelse, undervisningsdifferentiering og skolens fysiske rammer

Vi har ikke kunnet finde et ideelt valideringsinstrument for disse spørgsmål. I stedet har vi foretaget en faktoranalyse for de tre spørgsmål for sig. Den viser klart, at de tre spørgsmål grupperer sig sammen og dermed måler noget af det samme. (Denne faktor forklarer 57 procent af den samlede variation i de tre spørgsmål.) Spørgsmålet "Jeg synes godt om undervisningslokalerne på skolen" har den stærkeste korrelation (loading 0,85) med denne faktor. At beholde dette spørgsmål understøttes også af, at det har den stærkeste korrelation med MSLSS School Satisfaction. Det er bedre end de to andre spørgsmålsformuleringer. Specielt "Jeg synes, toiletterne på skolen er pæne og rene," har en lav loading på den fælles faktor, en meget høj andel der er uenige, og en meget lav korrelation med MSLSS - hvilket indikerer, at svarene på det spørgsmål ikke giver skolerne ret meget information, som de ikke allerede har fået fra undersøgelsen i 2015.

Tabel 9.12 Klasseledelse, undervisningsdifferentiering og skolens fysiske rammer

| Spørgsmålsformuleringer  |   | MSLSS School |
|--|---|--------------|
| Jeg synes godt om udeområderne på min skole.                             |   | -,31         |
| Jeg synes godt om undervisningslokalerne på skolen.                      | B | -,40         |
| Jeg synes, toiletterne på skolen er pæne og rene.<br>(intet nyt forslag) |   | -,18         |

## RO OG ORDEN

### 9.6 Ro og orden

Emnet Ro og orden har ekspertgruppen præciseret med formuleringen: "Eleven må ikke føle sig forstyrret af larm og uro. Samtidig er det vigtigt at forstå lyde og dynamik som en vigtig del af den udviklende og udfordrende skole, som holder eleverne stimulerede og fri for kedsomhed og passivitet". Til dette emne anbefales tre spørgsmål, der hver især korrelerer bedst med de tre valideringsinstrumenter. Specielt bemærkes det, at spørgsmålet "Jeg er en person som respekterer reglerne og ordenen" er et mål for den enkelte elevs eget bidrag til ro og orden, men samtidig noget lærere og pædagoger givetvis kan påvirke bl.a. gennem klasserumsledelse, og som, når man aggregerer målet til et klassegennemsnit, kan være med til at sige noget om den samlede ro og orden i klassen.

Ved at sammenholde et sådan klassegennemsnit på spørgsmålet om eleverne respekterer reglerne og ordenen med den enkelte elevs svar på spørgsmålet "Kan du koncentrere dig i timerne?"<sup>6</sup>, kan lærerne kan få et grundlag for at vurdere, om elevernes eventuelle problemer med at koncentrere sig er et personligt problem de har, eller hænger sammen med en høj andel af elever i klassen, der ikke respekterer reglerne og ordenen.

Spørgsmålet "Hvis der er larm i klassen, kan lærerne hurtigt få skabt ro" kan anvendes i en længere udgave af spørgeskemaet. Det korrelerer ikke specielt godt med valideringsinstrumenterne, men det skyldes måske også, at det har været vanskeligt at finde instrumenter, der måler det, som er intentionen med dette spørgsmål - og som ikke dækkes ret meget af andre spørgsmål.

<sup>6</sup> Desværre betød en fejl i valideringsstudiet, at vi ikke kan måle korrelationen mellem dette item og de tre andre items korrekt.

Spørgsmålet ”Møder dine lærere præcist til undervisningen?” er ikke særlig godt korreleret med valideringsinstrumenterne. Det kunne indikere, at lærernes punktlighed ikke har så meget at gøre med elevernes øvrige trivsel og vurdering af undervisningsmiljøet.

Tabel 9.13 **Ro og orden**

| Spørgsmålsformuleringer  |   | ACS  | Orderli.<br>(IPIP) | TCMS |
|--|---|------|--------------------|------|
| Hvis jeg bliver forstyrret i undervisningen, kan jeg hurtigt koncentrere mig igen. | B | ,51  | ,16                |      |
| Hvis der er larm i klassen, kan lærerne hurtigt få skabt ro.                       | L | ,21  | ,16                |      |
| Er det let at høre, hvad læreren siger i timerne?                                  | B | -,03 | ,17                | ,44  |
| Er det let at høre, hvad de andre elever siger i timerne?                          |   | -,03 | ,17                | ,34  |
| Møder dine lærere præcist til undervisningen?                                      |   | -,03 | ,17                | ,29  |
| Kan du koncentrere dig i timerne?  | U | -    | -                  | -    |
| Jeg er en person, som respekterer reglerne og ordenen.                             | B | ,18  | ,40                |      |

## 9.7 Samlet oversigt over de anbefalede spørgsmål

Tabel 9.14 giver et samlet overblik over de anbefalede spørgsmål. Spørgsmålene til et længere skema på 49 spørgsmål er markeret med en \*.

Tabel 9.14 **Samlet oversigt over de anbefalede spørgsmål**

| Spørgsmål   | Svarkategorier   |          |                 |     |           |
|---|--|----------|-----------------|-----|-----------|
| Forestil dig en stige. Trin 10 betyder 'Det bedst mulige liv' for dig, og trin 0 betyder 'Det værst mulige liv' for dig. Hvor på stigen synes du selv, du er for tiden? | Det værst mulige liv 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 Det bedst mulige liv |          |                 |     |           |
| <b>Om din skole</b>   |  |          |                 |     |           |
| Er du glad for din skole?   | Aldrig   | Sjældent | En gang imellem | Tit | Meget tit |
| Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?*  | Aldrig   | Sjældent | En gang imellem | Tit | Meget tit |
| Er det let at høre, hvad læreren siger i timerne?   | Aldrig   | Sjældent | En gang imellem | Tit | Meget tit |
| Hvis der er larm i klassen, kan lærerne hurtigt få skabt ro.*   | Aldrig   | Sjældent | En gang imellem | Tit | Meget tit |
| Kan du koncentrere dig i timerne?   | Aldrig   | Sjældent | En gang imellem | Tit | Meget tit |

|   |             |          |                          |      |            |
|---|-------------|----------|--------------------------|------|------------|
| Jeg synes godt om undervisningslokalerne på skolen.                                 | Meget uenig | Uenig    | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Mine lærere hjælper mig med at lære på måder, der virker.                           | Meget uenig | Uenig    | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Lærerne er gode til at støtte mig og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det. | Meget uenig | Uenig    | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Undervisningen er kedelig.  | Meget uenig | Uenig    | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| De fleste af eleverne i min klasse er venlige og hjælpsomme.                        | Meget uenig | Uenig    | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Eleverne i min klasse nyder at være sammen.*  | Meget uenig | Uenig    | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| <b>Om dig</b>   |             |          |                          |      |            |
| Jeg føler, at jeg hører til på min skole.   | Meget uenig | Uenig    | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Hvis jeg bliver forstyrret i undervisningen, kan jeg hurtigt koncentrere mig igen.  | Aldrig      | Sjældent | En gang imellem          | Tit  | Meget tit  |
| Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?                                       | Aldrig      | Sjældent | En gang imellem          | Tit  | Meget tit  |
| Hvor tit har du ondt i maven?*  | Aldrig      | Sjældent | En gang imellem          | Tit  | Meget tit  |
| Er du blevet mobbet i dette skoleår?  | Aldrig      | Sjældent | En gang imellem          | Tit  | Meget tit  |
| Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure.                      | Aldrig      | Sjældent | En gang imellem          | Tit  | Meget tit  |
| Jeg siger min mening, når jeg synes, noget er uretfærdigt.                          | Aldrig      | Sjældent | En gang imellem          | Tit  | Meget tit  |
| Har du selv mobbet nogen i skolen i dette skoleår?                                  | Aldrig      | Sjældent | En gang imellem          | Tit  | Meget tit  |
| Jeg har mindst en rigtig god ven, som jeg kan tale med, når noget går mig på.       | Meget uenig | Uenig    | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Din intelligens er noget ved dig, som du ikke kan ændre særlig meget.               | Meget uenig | Uenig    | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som klarer mig godt fagligt i skolen.                             | Meget uenig | Uenig    | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som let får venner.   | Meget uenig | Uenig    | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som er koncentreret omkring skolearbejdet i timerne.              | Meget uenig | Uenig    | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |

|   |             |       |                          |      |            |
|---|-------------|-------|--------------------------|------|------------|
| Jeg er en person, som stoler på andre.  | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som er nedtrykt, trist.                                     | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som har en stor fantasi.*                                   | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som bliver ved med at arbejde, indtil tingene er klaret.    | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som føler mig ensom.  | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som gør mere, end hvad der forventes af mig.                | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som er udadvendt, selskabelig.                              | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som har svært ved at gå i gang med opgaver.                 | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som får folk til at føle sig velkomne.                      | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som forbliver rolig i pressede situationer.                 | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som er kreativ og opfindsom.                                | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som er reserveret; Holder tanker og følelser for sig selv.* | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som handler uden at tænke.*                                 | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som starter skænderier med andre.                           | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som kommer mig hurtigt over tilbagegang.                    | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som kan godt lide at kende til og at lære nye ting.         | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som plejer at være doven.*                                  | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som respekterer reglerne og ordenen.                        | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |

|   |             |       |                          |      |            |
|---|-------------|-------|--------------------------|------|------------|
| Jeg er en person, som er i stand til at forsvare mig selv.          | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som gør ting effektivt (hurtigt og korrekt).      | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som er hensynsfuld og venlig overfor næsten alle. | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som bekymrer mig meget.                           | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som sjældent kommer på nye ideer.*                | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |
| Jeg er en person, som har højt selvværd.                            | Meget uenig | Uenig | Hverken uenig eller enig | Enig | Meget enig |

## 10. Skemaet fra 0. til 3. klasse

Det har en værdi i sig selv at få respons fra alle børn i forbindelse med en måling af børns trivsel – også de mindste. Studier af validiteten af yngre børns svar i spørgeskemaundersøgelser – det vil sige, om deres svar faktisk afspejler det, man ønsker at måle – viser imidlertid, at det er meget vanskeligt at få valide svar fra mindre børn (De Leeuw, 2011; Borgers, De Leeuw & Hox, 2000). Flere i projektets rådgivningsgruppe har ligeledes pointeret udfordringerne for yngre børn i forhold til at besvare omkring spørgsmål om holdninger og følelser på en konsistent måde.

Det er centralt at pointere, at udfordringerne ved at indsamle spørgeskemadata blandt indskolings elever ikke omhandler elevernes læsefærdigheder. Dette løses let med højt-læsningsfunktion i det elektroniske spørgeskema (denne funktion har været tilgængelig i både den nationale trivselsmåling og i vores valideringsstudie). Udfordringerne ligger i den dybere problematik, at børn i en alder af 6 til 9 år, ikke har et tilstrækkeligt højt abstraktionsniveau til at forstå og give konsistente og generelle evalueringer af mange af de begreber, som indgår i ekspertgruppens præcisering af trivsel. Projektgruppen har konsulteret den videnskabelige litteratur og projektets rådgivningsgruppe efter løsninger til at overkomme denne udfordring. Efter vores bedste vurdering har ingen instrumenter til selvrapporering på overbevisende måde kunnet overkomme denne udfordring. Den mest udbredte (og nok mest effektive) løsning på de iboende validitetsproblemer ved spørgeskemaundersøgelser til yngre børn er at bede voksne, der kender barnet godt, om at vurdere barnet. Derfor anbefaler vi, at indsamlingen af trivselsdata suppleres med en kort lærerevaluering af eleverne. Ideelt set skulle alle skoler bede en lærer, som kender eleverne godt, besvare dette skema. Selvom det ikke kan lade sig gøre alle steder, vil det være værdifuldt at så mange skoler som muligt gør det.

På baggrund af forskningen er der således grund til skepsis i forhold til at opnå en fuldkommen dækning af alle begreber i Tabel 5.1. Vi har pilottestet en række supplerende spørgsmålsformuleringer, som potentielt kunne give et mere komplet billede af elevernes trivsel. På baggrund af besvarelser fra eleverne og tilbagemeldinger fra deres lærere i et tilhørende lærerskema, kan vi konkludere at denne skepsis til dels er berettiget.

Størstedelen af de supplerende spørgsmål var enten begrebsmæssigt for svære, eller omhandlede aspekter af egen trivsel, som de endnu ikke selv er i stand til at selvreflektere over. Vi vurderer derfor, at en udtømmende dækning af begrebslige indhold, hvorved ekspertgruppen har defineret trivsel, undervisningsmiljø og ro og orden ikke er mulig indenfor rammen af et kort elevspørgeskema. Dermed ikke sagt, at der ikke er værdi i målingen.

Overordnet set tjener den årlige trivselsmåling to formål: at tegne et retvisende billede af elevens trivsel og samtidig give eleverne mulighed for at give deres mening til kende om forhold på skolen. Specielt sidstnævnte formål realiseres ganske godt af den nuværende spørgeramme. Selvom det ikke er muligt fuldt og helt at opfylde førstnævnte formål, er der stadig relevante kerneaspekter af trivsel, som den nuværende spørgeramme (med ganske få justeringer) vil kunne afdække. Det er i denne sammenhæng også relevant at se målingen af trivsel i et udviklingsperspektiv, således at målingen af trivsel nuanceres i takt med, at elevernes abstraktionsniveau bliver højere med alderen.

### 10.1 Udvalgelse af spørgsmålsformuleringer

I Tabel 10.1 præsenteres vores anbefaling til 20 spørgsmål til elever i 0. til 3. klasse. Valideringsproceduren som er benyttet for spørgsmål til 4. til 9. klasse er som nævnt ikke mulig for denne aldersgruppe. Der præsenteres derfor ikke korrelationer med andre spørgeskemaer. I stedet evalueres spørgerammen på baggrund af følgende kriterier. For det første skal spørgsmålsformuleringerne være alderssvarende. Spørgsmålene skal derfor være grundigt efterprøvet på danske skoleelever i samme aldersgruppe. For det andet skal den samlede spørgeramme (indenfor ovennævnte begrænsninger) dække ekspertgruppens begreber bedst muligt. For det tredje vægtes overensstemmelse med spørgerammen for de ældre elever, hvor det er muligt. Spørgsmål såsom ”Er du glad for din skole?”, er en meningsfuld formulering for alle børn i skolealderen, hvilket giver mulighed for at bibeholde formuleringen over begge spørgerammer.

**Tabel 10.1. De anbefalede spørgsmål for 0.-3. klasse**

|   |   |
|---|---|
|   | Er du glad for din skole?   |
|   | Hvordan har du det for tiden?   |
| Trivsel   | Psykisk og fysik velbefindende  |
|   | Har du ondt i maven, når du er i skole?                                   |
|   | Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?                                     |
|   | Føler du dig alene i skolen?  |
|   | Jeg føler at jeg hører til på min skole                                   |
| Elevers oplevelse af faglige og personlige kompetencer                | Er du god til at løse dine problemer?                                     |
|   | Jeg klarer mig godt i skolen  |
|   | Jeg siger min mening, når jeg synes, at noget er uretfærdigt              |
| Elevers oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelserne           | Er du med til at bestemme, hvad I skal lave i timerne?                    |
| Undervisningsmiljø  | Oplevelse af at være inkluderet i skolens faglige og sociale fællesskaber |
|   | Er I gode til at hjælpe hinanden i klassen?                               |
|   | Tror du, at de andre børn i klassen kan lide dig?                         |
|   | Er der nogen, der driller dig, så du bliver ked af det?                   |
|   | Er du bange for, at de andre børn griner ad dig i skolen?                 |
|   | Er lærerne gode til at hjælpe dig i skolen?                               |
| Klasseledelse, undervisningsdifferentiering og skolens fysiske rammer | Er timerne kedelige?  |
|   | Er du glad for dine lærere?   |
|   | Er jeres klasselokale rart at være i?                                     |
|   | Er det svært at høre, hvad læreren siger i timerne?                       |
| Ro og orden   | Kan du koncentrere dig i timerne?   |

Den anbefalede spørgeramme indeholder 15 af den nuværende spørgerammes spørgsmålsformuleringer.

Indenfor *elevens psykiske og fysiske velbefindende*, anbefales det, at der tilføjes spørgsmålet ”Hvordan har du det for tiden?”. Dette er et godt spørgsmål for elevens almene trivsel og livstilfredshed. Det kan dermed anskues analogt til Cantrill ladder i 4. til 9. klasses spørgerammen. Længden af spørgsmålet og antallet af svarkategorier er dog væsentligt reduceret ift. Cantrill ladder, hvilket er med til at gøre spørgsmålsformuleringen alderssvarende. Denne formulering indgår i Dansk Center for Undervisningsmiljøes spørgeskema ”Termometeret” for 0. til 3. klasse. Spørgsmålet er således afprøvet på mange tusind danske skoleelever i samme aldersgruppe. Inkluderingen af dette spørgsmål sker på bekostning af spørgsmålet ”Har du ondt i hovedet, når du er i skole?”, som ligger tæt op af spørgsmålet om de har ondt i maven i forhold til at opfange psykosomatiske symptomer. Spørgsmålet ”Er du glad for din klasse?” ligger tæt op ad ”Er du glad for din skole”, da elever i denne alder næppe kan adskille deres tilfredshed med klassen fra tilfredshed med skolen som helhed. Dette spørgsmål anbefales derfor udeladt, sammen med spørgsmålet ”Kan du lide pauserne i skolen?”. I stedet anbefales det, at formuleringerne ”Jeg føler at jeg hører til på min skole” og ”Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?” inkluderes. Begge kommer fra spørgerammen for 4. til 9. klasse og skaber dermed kontinuitet på tværs af klassetrin. Vi har pilottestet disse spørgsmål i 0. til 3. klasse, og det gav ikke anledning til bekymringer. Både følelse af tryghed og tilhørsforhold er vigtige delaspekter i velbefindende, ifølge ekspertgruppens specifikation af det politiske mandat.

Det anbefales, at spørgsmålene vedrørende *elevens oplevelse af faglige og personlige kompetencer* suppleres med to formuleringer: ”Jeg klarer mig godt i skolen” og ”Jeg siger min mening, når jeg synes, at noget er uretfærdigt”, for at få en bredere dækning af dette begreb. Begge er pilottestet uden problemer. Da begge ligeledes er at finde i spørgerammen for 4. til 9. klasse, giver de mulighed for at følge udvikling over hele skolegangen.

Den forholdsvis beskedne ændring af spørgerammen, som anbefales, vil give fem spørgsmålsformuleringer som går igen på tværs af alle klasser og yderligere fem, som er så indholdsmæssigt ens, at de næsten går igen.

## 11. Betydning af anonymitet

Vi har undersøgt, om det betyder noget for elevernes svar på udvalgte trivselsmål, hvis de får at vide, at deres lærer vil få svaret at se. Det er gjort i pilottest 1 ved tilfældigt at udtrække en 1/5 af eleverne, som i indledningen til spørgeskemaet fik at vide, at deres lærere ville få deres svar at se. De øvrige elever fik i indledningen til spørgeskemaet at vide, at deres lærere ikke ville få deres svar at se.

Tabel 11.1 viser forskellen i elevernes svar på fire udvalgte trivselsmål (to spørgsmål omhandlende elevernes sociale trivsel og to spørgsmål omhandlende elevernes oplevelse af støtte fra lærerne). Som det fremgår, er der ikke nogen statistisk signifikant forskel i elevernes svar på de fire trivselsmål. Elever, der fik at vide, at deres besvarelse var ikke-anonyme, svarede ikke meget anderledes end elever, der fik at vide at deres besvarelse var anonyme.



Tabel 11.1 Effekten af ikke-anonymitet på elevernes svar på udvalgte trivselsmål

|                           | (1)<br>Er du glad<br>for din<br>skole? | (2)<br>Der er mange ting<br>ved skolen, som<br>jeg ikke kan lide | (3)<br>Lærerne er gode til at<br>støtte mig og hjælpe mig i<br>skolen, når jeg har brug for<br>det | (4)<br>Vores lærere<br>behandler os ikke<br>retfærdigt |
|---------------------------|--|--|--|--|
| Ikke-anonym<br>besvarelse | 0,005                                  | 0,016  | 0,013  | -0,012   |
|                           | (0,125)                                | (0,123)  | (0,126)  | (0,123)  |
| N                         | 1.434                                  | 1.402  | 1.411  | 1.434  |

Note: \*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$ , +  $p < 0.10$ . Standardfejl i parentes. Ordered logistisk regression er anvendt da svarkategorierne er likert-skalaer. Svarkategorierne er vendt således at høj værdi er udtryk for en høj grad af trivsel.

Vi havde på forhånd foretaget en såkaldt styrkeberegning, der viste, hvor små forskelle i svar, vi ville være i stand til at måle som statistisk signifikante med det antal elever, som vi havde i pilot 1. Den viste, at vi ville kunne måle effekter på 14 procent af en standardafvigelse eller større. Vi kan bruge det til at sige, at hvis, det gør en forskel, vil det være en ret lille forskel i gennemsnitssvarene.

Et andet spørgsmål – som vi ikke har haft mulighed for at undersøge – er, om det på længere sigt vil påvirke elevernes besvarelser, hvis de tidligere har oplevet, at lærere eller andet personale på skolerne har brugt deres svar til at handle på.

## 12. Referencer

- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*.
- Borgers, N., De Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality 1. *Bulletin de methodologie Sociologique*, 66(1), 60-75.
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1019–1028.
- De Leeuw, E. D. (2011, May). Improving data quality when surveying children and adolescents: cognitive and social development and its role in questionnaire construction and pretesting. In Report prepared for the Annual Meeting of the Academy of Finland: Research Programs Public Health Challenges and Health and Welfare of Children and Young People, May (pp. 10-12).
- Derryberry, D., & Reed, M. a. (2002). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(2), 225–236. doi:10.1037//0021-843X.111.2.225

- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87. doi:10.2307/1129640
- John, O. P., & De Fruyt, F. (2015). *Education and social progress: Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). Big Five Inventory (Bfi). *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2, 102–138. doi:10.1525/fq.1998.51.4.04a00260
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21(4), 335–340. doi:10.1016/0005-7967(83)90001-3
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ... Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113–131. doi:10.1006/ceps.1998.0965
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and social psychology bulletin*, 27(2), 151-161.
- Torsheim, T., Wold, B., & Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13-and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195-212.