

07:15

Dines Andersen
Ole Højlund

INTERVIEW MED 11-ÅRIGE BØRN

ERFARINGER FRA ET WEB-BASERET PILOTPROJEKT



07:15

INTERVIEW MED 11-ÅRIGE BØRN

ERFARINGER FRA ET WEB-BASERET
PILOTPROJEKT

Dines Andersen
Ole Højlund

KØBENHAVN 2007
SOCIALFORSKNINGSINSTITUTTET

INTERVIEW MED 11-ÅRIGE BØRN. ERFARINGER FRA ET WEB-BASERET
PILOTPROJEKT

Afdelingsleder: Ivan Thaulow
Afdelingen for børn, integration og ligestilling

ISSN: 1396-1810
ISBN: 978-87-7487-857-5

Layout: Hedda Bank
Oplag: 600
Tryk: BookPartnerMedia A/S

© 2007 Socialforskningsinstituttet

Socialforskningsinstituttet
Herluf Trolles Gade 11
1052 København K
Tlf. 33 48 08 00
sf@sf.dk
www.sf.dk

Socialforskningsinstituttets publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden. Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser til eller gengiver Socialforskningsinstituttets publikationer, bedes sendt til instituttet.

INDHOLD

	FORORD	7
	RESUMÉ	9
	Web-baserede interview giver nye muligheder	9
	Bedre deltagelse blandt fagligt svage børn	9
	Ny metode til måling af børns selvopfattelse	10
	Svartid og svære spørgsmål	10
1	SAMMENFATNING	13
	Spørgeskemaet fungerede, men ikke alle spørgsmål var lige gode	13
	Sociale kompetencer	14
	Skolefaglige kompetencer	15
	Sdq-skalaen	17
	Elevernes vurdering af skemaet	17
	Svartider – et nyt redskab	19
	Start med nogle øvelsesspørgsmål	19

2	BAGGRUND OG FORMÅL	21
	Nyere viden om børn som respondenter i spørgeskemaundersøgelser	22
	Projektets formål	34
3	HVORDAN GIK DET?	39
	Elevernes evaluering af spørgeskemaet	39
	Svartiderne	49
4	SOCIALE KOMPETENCER	55
	Sociale kompetencer & spørgsmålsdesign	55
	Empati	58
	Selvhævdelse	65
	Konflikthåndtering	69
	Konklusion	71
5	SKOLEFAGLIGE KOMPETENCER	75
	Skolefaglige kompetencer	75
	Skolefaglige kompetencer	77
	Skolefaglig selvtilid	81
	Faglig vedholdenhed	83
	Ansvarlighed	84
	Fysisk kompetence	86
	Generel selvagtelse	88
	Konklusion	90
6	SKOLE OG LEKTIER	93
	Spørgsmål om lektier	93
	Konklusion	103

7	PERSONLIGE STYRKER OG SVAGHEDER	105
	Sdq-skalaen	105
	LITTERATUR	113
	SFI-RAPPORTER SIDEN 2006	117

FORORD

Socialforskningsinstituttet har i fem årtier bidraget til debatten om samfundets udvikling ved blandt andet at levere en mængde oplysninger indhentet ved spørgeskemainterview med forskellige udsnit af befolkningen. Vi ønsker fortsat at kunne levere data af høj kvalitet og ser det derfor som en naturlig opgave at bidrage til udviklingen på dette område. Da tiden nærmede sig for endnu en interviewrunde på vores forløbsundersøgelse af børn fra fødselsårgang 1995, meldte spørgsmålet sig om at inddrage børnene selv som interviewpersoner. De ville så være 11 år gamle.

Dette pilotprojekt blev igangsat for at få afprøvet en del spørgsmål, som kunne tænkes at skulle indgå i et interview med børnene selv. Desuden ønskede vi at gøre nogle erfaringer med en ny indsamlingsform, det web-baserede skema, som måtte antages at være særlig egnet til denne aldersgruppe. Web-skemaet var illustreret af Simon Bakdahl Nielsen og lyden indtalt af Patrick Christensen.

En række 5. klasser på skoler i det østjyske område stillede sig venligt til rådighed. Det siger vi mange tak for.

Seniorforsker Dines Andersen har skrevet kapitlerne 2, 3, 6 og 7, mens stud.scient.soc., nu forskningsassistent Ole Højlund har skrevet kapitel 4 og 5. Kapitel 1 er forfatterne fælles om.

Projektet er finansieret ved instituttets egne midler.

København, april 2007

Jørgen Søndergaard

RESUMÉ

WEB-BASEREDE INTERVIEW GIVER NYE MULIGHEDER

Indsamling af interviewdata ved hjælp af web-skemaer bliver stadig mere udbredt. I modsætning til ansigt til ansigt-interviewet, bygger metoden på selvrapportering, hvilket normalt stiller krav til svarpersonen om læsefærdigheder på et vist niveau. Hvis undersøgelsen retter sig mod et bredt udsnit af befolkningen, vil det med stor sandsynlighed indebære et skævt bortfald, idet personer med læsevanskeligheder vil være underrepræsenterede i det indsamlede materiale. Ved at integrere lyd og billede i et multimedie-layout er det imidlertid muligt at kompensere de læsesvage for deres handicap og give alle mere lige muligheder for deltagelse. Indtil videre bliver denne mulighed dog ikke brugt særlig meget. Måske fordi der ikke findes ret mange egnede programmer til formålet.

BEDRE DELTAGELSE BLANDT FAGLIGT SVAGE BØRN

SFI gennemførte i 2006 et pilotprojekt i en række skoler på 5. klassetrin. Formålet var at afprøve spørgsmål til 11-årige samt høste erfaringer med et web-baseret multimedie-skema til denne aldersgruppe. Den indbyggede

mulighed for at få læst spørgsmål og svar op må siges at have haft en positiv effekt på besvarelsene. Hver tredje elev tilkendegav således afslutningsvist, at det havde været “en god hjælp, at spørgsmålene blev læst op for mig”.

Eleverne var med dette skema sat på en noget vanskelig opgave, idet der skulle svares på såvel faktuelle spørgsmål som spørgsmål om, hvordan 11-årige ser sig selv i sociale og skolemæssige sammenhænge. Op mod to tredjedele af eleverne tilkendegav imidlertid, at de ikke havde haft problemer med at forstå spørgsmålene. Nogle få procent var på den anden side helt enig i udsagnet: “Jeg havde svært ved at forstå spørgsmålene”. Hovedindtrykket er således, at langt de fleste 11-årige godt kan besvare et spørgeskema som det, de blev præsenteret for i denne undersøgelse. De, der kan forudses at få problemer med besvarelsen, vil typisk være elever fra den fagligt tunge ende af klassen. Men der er altså flere af disse, der falder fra i en traditionel spørgeskemaundersøgelse.

NY METODE TIL MÅLING AF BØRNS SELVOPFATTELSE

Et forholdsvis nyt instrument til screening af styrker og vanskeligheder hos 3-16-årige børn, *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ), kan bruges til hhv. forældres og læreres vurderinger af barnet. I en særlig udgave kan det også bruges til *selvrapportering* blandt 11-16-årige. Selvrapporteringsmodulet blev her for første gang afprøvet i Danmark. Det fungerede tilfredsstillende, idet bortfaldet på de 25 spørgsmål var minimalt, og svarfordelingerne ikke afveg signifikant fra fordelingerne i en større engelsk undersøgelse.

En række af de afprøvede spørgsmål skulle bruges til opstilling af mål for de 11-åriges selvopfattelse mht. skolefaglig selvtilid og færdigheder, ansvarlighed i skolearbejdet, fysiske/idrætsmæssige kompetencer og generel selvagtelse. Bedst fungerede målene for skolefaglig selvtilid og færdigheder, som begge var udformet med inspiration fra lignende spørgsmål i PISA-undersøgelserne til 15-årige.

SVARTID OG SVÆRE SPØRGSMÅL

Dataindsamlingen foregik via Uni*C og benyttede et program, *Inquisite*, der som en sidegevinst registrerer tidspunktet for hvert skift af skærm-

billede. Via analyser af svartiderne for ens opbyggede skærbilleder kunne der påvises en klar gentagelseeffekt, idet eleverne ikke skulle bruge tid på at sætte sig ind i formatet for spørgsmål og svar, når dette var identisk med det foregående skærbilledes.

SAMMENFATNING

SPØRGESKEMAET FUNGEREDE, MEN IKKE ALLE SPØRGSMÅL VAR LIGE GODE

Forud for dataindsamlingen i 4. runde af Socialforskningsinstituttets Børneforløbsundersøgelse gennemførtes et pilotprojekt, som havde til formål at afprøve en række spørgsmål til 11-årige samt indhøste erfaringer med et web-baseret spørgeskema til aldersgruppen. Denne rapport fra pilotundersøgelsen er således et metodestudie, som sætter fokus på, hvordan det gik, da elever i 5. klasse skulle besvare spørgsmål om deres eget liv, herunder familie, skole og fritid. Spørgsmål, der forudsætter selvindsigt, fordi de søger at afdække, hvordan de 11-årige ser sig selv i sociale og skolemæssige sammenhænge.

Spørgeskemaet, som forelå i en web-udgave, blev afprøvet i et antal skoleklasser under instruktion af en af vores erfarne interviewere. For at gøre skemaet visuelt indbydende var det udstyret med en række tematisk orienterede baggrundstegninger, som skulle understøtte børnenes forståelse af spørgsmålene. Endvidere var der lagt lyd på, således at børnene efter behov kunne få læst alle spørgsmål og svarmuligheder op. De svage læsere ville således ikke være dårligere stillet end de gode.

Evalueringen af besvarelserne viser, at de fleste 11-årige på disse betingelser godt kan klare at besvare et spørgeskema af den type, som her blev testet. Men der er også en ikke ubetydelig andel, som i hvert fald nogle

steder havde problemer med at forstå spørgsmålene og afgive korrekte svar. Da det i en spørgeskemaundersøgelse gælder om at få flest muligt af de udvalgte med, er der al mulig grund til at holde et særligt øje med denne gruppe. Disse børn tilhører nemlig med større sandsynlighed den gruppe, vi kalder *skolefagligt svage*. Hvis besvarelsen ikke havde fundet sted i klasserummet med det pres for at deltage, som følger af denne situation, men i stedet var foregået under mere private former, er det sandsynligt, at en del af disse svage elever ville have givet op undervejs, og dermed ikke ville indgå i undersøgelsesmaterialet. Som konsekvens heraf ville datamaterialet få en overrepræsentation af stærke og godt fungerende børn.

SOCIALE KOMPETENCER

Når vi søger at afdække sammenhængen mellem 11-åriges velbefindende og deres opvækstvilkår, vil interessen bl.a. rette sig imod børnenes sociale adfærd. Perspektivet herfor kan dels være problemorienteret, idet der fokuseres på det afvigende og problematiske i forhold til en normalgruppe, dels kan perspektivet være positivt rettet mod afdækning af kompetencer, dvs. ressourcer og færdigheder, som sætter barnet eller den unge i stand til at manøvrere i dagligdagen. Med denne tilgang vil det være muligt at skelne mellem meget velfungerende og knapt så velfungerende børn inden for den store gruppe, som overordnet set klarer sig fint i deres hverdag. Vi har forsøgt at inddrage tre aspekter ved børnenes sociale kompetencer, dvs. deres evner til at etablere og vedligeholde sociale relationer. *Empati* dækker over evnen til at sætte sig i andres sted. *Selvbevarelse* knytter sig til børnenes vilje og evne til at sætte sig igennem i forhold til andre mennesker, hvilket er afgørende i forhold til at undgå social isolation. Sluttelig dækker begrebet *konflikthåndtering* over børnenes evne til at håndtere uoverensstemmelser.

Ved hjælp af faktoranalyse testede vi tre spørgsmålsbatterier, oprindelig udviklet af Susan Harter i en amerikansk sammenhæng, som hver især menes at afdække ét af de ovennævnte aspekter. Det viste sig imidlertid, at spørgsmålsbatterierne ikke fungerer optimalt blandt danske 11-årige. Bedst forholder det sig med seks spørgsmål om børnenes empatiske evner. Det fælles element angår dog næppe empati i gængs forstand. Snarere drejer det sig om børnenes reaktion på en anden persons sindstilstand, forudsat at denne tilstand allerede er aflæst. Det kræver med andre ord yderligere arbejde at gøre skalaen anvendelig i en dansk kontekst.

Tre af de fire spørgsmål om selvhævdelse trækker på det samme bagvedliggende forhold, som mest af alt drejer sig om, hvor opsøgende børnene er i forhold til deres jævnaldrende, hvilket ikke nødvendigvis siger noget om børnenes evner for at gøre sig gældende.

De 11-åriges svar på spørgsmålene om evner for at håndtere konflikter viser sig endelig at følges ad i meget lille udstrækning, hvorfor vi må konkludere, at de ganske simpelt ikke drejer sig om det samme grundlæggende forhold.

Forsøget med at afprøve Harters skalaer for børns sociale kompetencer i en dansk kontekst må overordnet siges at være faldet uheldigt ud. Vi havde imidlertid endnu et formål med afprøvningen af disse spørgsmål. Halvdelen af børnene blev nemlig tilbudt en mulighed for at svare "ved ikke" på det enkelte spørgsmål, hvorimod den anden halvdel ikke fik denne mulighed, men måtte undlade helt at svare, hvis de ville undvige at tage stilling. Ved konstruktion af indeks forudsættes normalt, at alle items er besvaret, hvilket ikke anses for tilfældet, hvis svaret på et af dem er "ved ikke". Sådanne cases udgår følgelig af indeksberegningen, som derfor kommer til at hvile på et spinklere grundlag end ønsket. Derfor tilrådes det ofte at undgå "ved ikke" i disse situationer.

Op mod 20 pct. af børnene valgte den lette vej ud, hvis de eksplícit fik tilbudt muligheden i form af en "ved ikke"-kategori. Uden denne mulighed viste svarene fra de 11-årige sig at være fordelt på stort set samme måde, som hvis den var med. "Ved ikke" var således ikke et alternativ til en bestemt svarmulighed, men til det at svare overhovedet. Derfor er vor konklusion, at det godt kan forsvares at udelade svarmuligheden "ved ikke". Fordelingen af de indkomne svar bliver ikke påvirket i nævneværdig grad, men indekssværdien kommer til at hvile på et større antal cases.

SKOLEFAGLIGE KOMPETENCER

Skemaet indeholdt en række spørgsmål om skolefaglige kompetencer, hvor ambitionen var at udforme nogle mål for børnenes egen opfattelse af deres færdigheder og adfærd i faglig sammenhæng. Det drejede sig om mål for *skolefaglige kompetencer*, skolefaglig *selvtillid*, faglig *vedholdenhed*, *ansvarlighed* i forbindelse med skolegangen, *fysiske kompetencer* og *generel selvtægtelse*. Resultaterne er blandede, og det var reelt set kun målene for skolefaglig selvtillid og fysisk kompetence, der fungerede tilfredsstillende,

om end målet for skolefaglig kompetence på trods af visse svagheder ikke bør kastes fuldstændigt til side.

Skolefaglig selvtillid og skolefaglig kompetence er nært beslægtede forhold, der begge kredser om børnenes opfattelse af egne skolefaglige færdigheder. En faktoranalyse, hvor samtlige spørgsmål til skolefaglige kompetencer var inkluderet, viste, at vi har to forholdsvis velfungerende mål for børnenes egen opfattelse af evner for skolerelateret arbejde, som endvidere understøtter hinanden. Det er den største form for sikkerhed for, at målene reelt afspejler det ønskede, der gives i en undersøgelse, der alene baserer sig på børnenes egne oplysninger og dermed ikke kan afdække, om børn, der mener sig dygtige i skolen, rent faktisk også er det.

Skalaen for fysisk kompetence kan ikke siges i samme grad at udgøre en succes. Nok findes der belæg for målets troværdighed, men det viser sig, at de tre af spørgsmålene ikke tilbyder nogen information om børnenes egen opfattelse af deres sportslige færdigheder, som ikke allerede fanges af det sidste spørgsmål: "Jeg er god til de fleste slags sport i skolen". Fremtidige undersøgelser vil altså kunne nøjes med dette ene spørgsmål.

I afdækningen af børnenes skolefaglige kompetencer dukkede der en problemstilling op, som der tydeligvis ikke har været nok opmærksomhed på ved spørgeskemaets udformning. 11-årige har som gruppe betragtet problemer med at vurdere negationer konsistent. Såvel denne som tidligere undersøgelser viser, at børnene ikke opfatter negativt og positivt formulerede spørgsmål ens. For det første svarer børnene mere neutralt på negative spørgsmål, og for det andet er spredningen på svarene større. I forbindelse med faktoranalyser viser det sig for det tredje, at negative og positive formuleringer af det samme spørgsmål ikke fungerer ensartet.

Der findes ikke noget endeligt bevis for, at det er de negativt formulerede spørgsmål, der udgør problemet. Når negative og positive formuleringer ikke opfattes ens, kunne det jo lige så vel skyldes de positive formuleringer. Imidlertid taler både teori og empiri for, at det er de negative formuleringer, der volder børnene problemer. En negation i et udsagn introducerer et yderligere abstraktionsniveau og forudsætter, at børnene er i stand til at afgrænse, hvad udsagnet *ikke* omfatter. På denne vis er negative formuleringer som oftest mindre entydige end positive. Empirisk set resulterer det i mere konservative eller neutrale besvarelser og en større usikkerhed i besvarelsen.

SDQ-SKALAEN

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) er et instrument til screening af styrker og vanskeligheder hos børn i alderen 3-16 år. Det indeholder særskilte mål for børns emotionelle problemer, adfærdsproblemer, hyperaktivitet, kammeratskabsrelationer og prosociale adfærd.

SDQ kan bruges til *forældres bedømmelser* af børnene (3-16 år), som det skete i Børneforløbsundersøgelsens 2. og 3. dataindsamling, til *læreres vurderinger* af børnene (4-16 år) samt til *børns selvrapportering* mellem 11 og 16 år. Vi ønskede som de første i Danmark at afprøve skemaet til børnenes selvrapportering.

Eleverne blev ikke spurgt direkte om deres oplevelse eller forståelse af SDQ-spørgsmålene. Men vi kunne registrere, at 90 pct. af de 11-årige svarede på samtlige 25 spørgsmål, og at 8 pct. blot havde sprunget et enkelt over, hvilket snarere må udlægges som sjusk end besvær med at forstå spørgsmålet. Overspringelsen gjaldt nemlig ikke et bestemt spørgsmål, men var jævnt fordelt over mange forskellige spørgsmål.

Set med forskernes øjne hører SDQ-spørgsmålene til blandt de svære i skemaet. Ikke desto mindre blev den gennemsnitlige svartid målt til at ligge på niveau med svartiden på en række andre, ikke særligt komplicerede enkeltspørgsmål i web-skemaet. De elever, som havde et eller flere ubesvarede spørgsmål, brugte heller ikke længere tid på besvarelsen end elever, der ingen overspringelser havde. Ligeledes var elever med en stærk faglig selvopfattelse ikke signifikant hurtigere til at svare på disse spørgsmål end andre elever.

De gennemsnitsværdier, som blev målt på de enkelte delindeks, kan sammenlignes med værdierne i en større britisk undersøgelse. Vi fandt ingen signifikante forskelle mellem vort danske materiale og det britiske.

Alt i alt tyder intet således på, at der vil være problemer med at anvende SDQ-skemaet til selvrapportering blandt 11-16-årige.

ELEVERNES VURDERING AF SKEMAET

Eleverne i 5. klasse blev til sidst spurgt om deres oplevelse af spørgeskemaet. Overordnet drejede det sig om at afdække eventuelle problemer ved besvarelsen. Eleverne blev præsenteret for nogle udsagn, som de kunne være enige eller uenige i.

Op mod to tredjedele af eleverne havde ingen problemer med at

forstå spørgsmålene, idet de var “helt uenige” i udsagnet: “Jeg havde svært ved at forstå spørgsmålene”. Nogle få procent var på den anden side helt enige i udsagnet. Resten havde problemer i mindre omfang. Alt i alt understøtter det indtrykket af, at langt de fleste 11-årige godt kan besvare et spørgeskema som det, de blev præsenteret for i denne undersøgelse. Men der er altså en del, som må forventes at have visse problemer med besvarelsen. Det er i højere grad elever fra den tunge ende af klassen, som vil have problemer.

I denne undersøgelse foregik besvarelsen i en skoleklasse, hvor den enkelte er under et vist pres for at deltage. Under mere private former ville en del af de elever, som havde problemer med at forstå spørgsmålene, formentlig have givet op og således være blevet en del af undersøgelsens bortfald. Dette ville have haft en overvægt af skolefagligt svage elever.

Kunne eleverne klare besvarelsen på egen hånd eller måtte de undervejs have hjælp? Fire ud af ti angav, at de klarede sig på egen hånd. Næsten lige så mange fik hjælp en enkelt gang, og den sidste fjerdedel blev hjulpet flere gange. I nogle tilfælde drejede det sig blot om teknisk bistand til en computer, som ikke fungerede, i andre situationer var det forståelsen af konkrete spørgsmål og svarmuligheder, der var problemet. Interessen er her for sidstnævnte problemtype: den indholdsmæssige. De elever, som havde problemer med at forstå spørgsmålene, bad hyppigere end elever helt uden forståelsesproblemer om hjælp. De stærke elever (dvs. dem der selv mener, at de rent fagligt klarer sig *meget godt* i skolen) rapporterede halvt så hyppigt som andre elever, at de måtte have hjælp flere gange.

Computerprogrammet var indrettet sådan, at eleverne kunne få alle tekster (både spørgsmål og svarmuligheder) læst op. Derved kom vi ud over det problem, at nogle elever har så dårlige læsefærdigheder, at det i sig selv ville udgøre en barriere for at klare besvarelsen på egen hånd. På et direkte spørgsmål herom angav hver tredje elev, at det i større eller mindre grad havde været “en god hjælp, at spørgsmålene blev læst op for mig”. Halvdelen var på den anden side slet ikke enig heri. De ville også have kunnet klare sig med et almindeligt trykt skema. Andelen med glæde af oplæsningsfunktionen var klart højere blandt skolefagligt svage elever end blandt de stærke.

SVARTIDER – ET NYT REDSKAB

Registrering af, hvor lang tid der bruges på besvarelsen af de enkelte spørgsmål, har hidtil været forbeholdt særlige metodestudier i laboratorieomgivelser. Med det programmel, som blev brugt til denne undersøgelse, er det nu blevet en mulighed i ordinære dataindsamlinger. I gennemsnit brugte eleverne i femte klasse 37½ minut på deres besvarelser. De hurtigste 10 pct. var færdige efter 25 minutter, mens de langsomste 10 pct. brugte dobbelt så lang tid.

Svartiden kan opfattes som en grov indikator på opgavens sværhedsgrad. Jo længere tid, jo sværere har det været at svare på spørgsmålene. De skolemæssigt stærke elever afsluttede i gennemsnit deres besvarelser fem minutter før de svage elever (efter hhv. 34 og 39 minutter).

Svartiden for det enkelte skærmbillede afhænger af en række forhold. En analyse af svartiden på flere spørgsmål i rækkefølge med identisk spørgsmålsformulering og svarformat (mor er blot udskiftet med far) viser, at respondenterne brugte længst tid på det første spørgsmål, hvor man skulle sætte sig ind i opgavens ordlyd og udformning. Ved de følgende spørgsmål, som havde karakter af gentagelse, tog besvarelsen mindre tid. Det var såvel de fagligt stærke som svage elever, der profiterede af gentagelseeffekten. Det peger på, at et gentaget spørgsmåls- og svarformat helt generelt fører til lavere svartider.

START MED NOGLE ØVELSESSPØRGSMÅL

Normalt vil der i et trykt spørgeskema blive benyttet flere forskellige svarformater, fx er det nogle gange kun tilladt at sætte et kryds, mens der i andre gerne må sættes kryds flere steder. Der kan være enkeltstående spørgsmål og hele batterier af spørgsmål med ens opbygning. I begyndelsen skal man lige gøre sig fortrolig med de forskellige formater. Derfor vises ofte i starten af et spørgeskema til selvudfyldning, hvordan man bærer sig ad med at svare korrekt på forskellige typer af spørgsmål. Det vil være en god ide at overføre denne praksis til web-skemaet og starte med et par øvelsesspørgsmål, som gør respondenterne fortrolig med de forskellige typer af skærmbilleder, som vil dukke op.

BAGGRUND OG FORMÅL

Børn som informanter er et tema, som er relevant i flere sammenhænge. Informationer givet af børn ved *kvalitative* interview er forholdsvis velbelyst, idet der længe har været et behov blandt professionelle læger, terapeuter, sagsbehandlere mv. for gennem samtale med børn at hente informationer til belysning af deres situation (se Garbarino & Stott, 1997; Bourg et al., 1999; Christensen & James, 2000; Jørgensen & Kampmann, 2000). Informationer indsamlet fra børn gennem *kvantitative*, standardiserede spørgeskemainterview er til gengæld med enkelte undtagelser (Scott, 2000) påfaldende underbelyst.

Baggrunden for projektet, som denne rapport omhandler, er dels en generel interesse for spørgeskemainterview med børn som respondenter, dels en mere konkret interesse for 11-årige som respondenter, idet børnene i SFI's Børneforløbsundersøgelse i en alder af 11 år står for eventuelt selv at skulle interviewes til undersøgelsen. Undersøgelsens primære formål har været at udvikle et spørgeskema, som kunne anvendes til børn i denne alder. Et andet formål med undersøgelsen har været at afprøve et web-skema på 11-årige børn med henblik på tage denne indsamlingsmetode i anvendelse i Børneforløbsundersøgelsen.

Den teknologiske udvikling på området for indsamling af spørgeskemadata gør internettet til et fristende alternativ til de traditionelle metoder. Et web-baseret spørgeskema, der er forsynet med billeder og lyd,

kan give respondenter, som læser dårligt, compensation herfor, og således kan de deltage i undersøgelsen på mere lige fod end ellers.

I dette kapitel vil projektets baggrund blive uddybet med en oversigt over den nyeste viden på området, og afslutningsvis vil endnu et af projektets formål: at evaluere web-skemaets spørgsmål, blive uddybet. Der var ikke mulighed for direkte at undersøge, hvad respondenterne mente, da de besvarede spørgsmålene, hvilket helt afgjort havde været den bedste form for validering. I stedet er forskellige former for indirekte evaluering taget i brug ved analyser af svartider og svarmønstre.

NYERE VIDEN OM BØRN SOM RESPONDENTER I SPØRGESKEMAUNDERSØGELSER

Stigende interesse for børn i almindelighed

Tidligere var det inden for sociologien ikke almindeligt at betragte børn som selvstændige sociale aktører. Når børn var genstand for forskningsmæssig interesse, var det typisk risiko- eller problembørn, der var i fokus, og da netop i en objektrolle. Men i løbet af 1980'erne voksede en ny og bredere interesse for børn frem. Det var i lige så høj grad helt almindelige børn og deres hverdagsliv, interessen rettedes imod, og dermed flyttede fokus bort fra risiko og mangler i en mindretalsgruppe til almindelige børns opvækstforhold, deres kompetencer og potentialer. Barnomsociologien bygger på idéen om, at verden (også) kan og bør ses i et børneperspektiv, uden hvilket væsentlige indsigter går tabt. Barnet er en kyndig ekspert og en vigtig informant om sin egen verden, der i forskerens traditionelle voksenperspektiv risikerer at forblive ubemærket (Christensen & James, 2000). Den nye børneforskning anlagde med andre ord et perspektiv, der indebar, at børn blev betragtet som sociale aktører, der aktivt bidrager til at skabe deres egen og omgivelsernes udvikling.

Synspunktet vandt genklang, og inden for de seneste 25 år er det blevet mere og mere almindeligt i statistiske opgørelser og samfundsvidenskabelig forskning om børn at lade børnene selv komme til orde. I 1995 kom en første samlet statistisk fremstilling af børns opvækst- og levevilkår i Danmark (Kampmann & Nielsen, 1995), hvilket blev fulgt op af Danmarks Statistiks etablering af en børnedatabase med barnet som tællingsenhed. Med udgangspunkt i barndoms sociologiske værker og artikler (på engelsk og skandinaviske sprog fra perioden 1985-2000), håndbøger i

survey-metodik og skandinaviske forskningsrapporteringer af undersøgelser med børn som respondenter har Mai Heide Ottosen opsummeret den eksisterende viden og erfaringerne på området (Ottosen, 2002). Oversigten viste, at der på de skandinaviske sprog i perioden fra 1985 til 2001 blev publiceret ca. 120 titler fra forskningsbaserede spørgeskemaundersøgelser med børn som respondenter. En oversigt over nordiske surveyundersøgelser i perioden 1970-2002, som har fokuseret på børns levekår, dokumenterer 88 forskellige dataindsamlinger (Gjerustad & Sletten, 2005). SFI har fra midten af 1980'erne været aktiv i denne udvikling, hvor temaer som skolebørns dagligliv (Andersen, 1989) og skolebørns fritidsinteresser (Fridberg, 1999), børns erhvervsarbejde (Kommissionen om børn og unges arbejde, 1993), uddannelsesvalg (Andersen, 1997) og værdiorientering (Andersen & Hestbæk, 1999) har været i spil. Enkelte publikationer har haft et egentligt metodeorienteret sigte. Det gælder en vurdering af 7-11-åriges besvarelse af faktuelle spørgsmål (Jensen, 1988), et noget bredere projekt om, hvad 7-15-årige børn kan svare på i en survey (Andersen & Kjærulff, 2003) samt en antologi om børn som respondenter i spørgeskemaundersøgelser (Andersen & Ottosen, 2002).

Det fremgik endvidere af den nævnte oversigtsartikel, at ingen af de samfundsvidenskabelige (survey)metodehåndbøger, som lå til grund for artiklen, indeholdt kapitler, afsnit eller passager, der særskilt omhandlede problemstillinger, som var knyttet til at anvende børn som respondenter. En af de seneste bøger på dansk om sociologisk metode (Hansen & Andersen, 2000) forbigår ligeledes temaet. Endelig må det konstateres, at Henning Olsen i sin omfattende gennemgang af et bredt udvalg af engelsksproget og skandinavisk kvantitativ metodelitteratur om surveydata (Olsen, 2005) heller ikke beskæftiger sig med børn som et særskilt tema. En nærliggende forklaring på dette fravær kunne være, at der slet ikke er grund til at vise nogen speciel interesse for børn i forbindelse med indsamling af spørgeskemadata. Grundlaget for en sådan opfattelse må være, at der ikke er nogen væsensforskel mellem børn og unge på den ene side og alle andre svarpersoner i statistiske undersøgelser på den anden. Der er alene tale om gradforskelle mht., hvilke problemer der er mest fremtrædende (Haraldsen & Dale, 2002). Om det er væsens- eller gradforskelle spiller efter vor opfattelse ikke den store rolle. Pointen er, at når børn deltager som respondenter i en survey, rejser det nye eller skærper nogle kendte problemer, som, vi derfor mener, bør gøres til genstand for en særlig opmærksomhed.

Vi ved, at både opvækst og aldring indebærer ændringer i men-

neskers kognitive funktion. Endvidere at respondenters kognitive formåen er af betydning for svarenes reliabilitet eller pålidelighed (dvs. i hvilket omfang svaret fra samme person hver gang er det samme). En række undersøgelser peger på, at reduktion i kognitiv funktion som følge af aldringsprocessen har vist sammenhæng med et fald i reliabiliteten af surveysvar (Alwin & Krosnick, 1991; Krosnick, 1991). Med andre ord: surveysvarenes stabilitet over tid falder med faldende kognitiv funktion.

Da børn og unges kognitive formåen, såvel som kommunikative og sociale færdigheder udvikles gennem deres opvækst, må vi forvente, at der blandt børn og unge – ud over de individuelle forskelle inden for en bestemt aldersgruppe eller et bestemt udviklingstrin – vil være store udviklingsbestemte variationer i færdighedsniveauet på disse områder, hvilket igen kan føre til brug af forskellige svarstrategier og dermed til forskelle i reliabiliteten af surveysvar fra børn og unge i forskellig alder (udviklingstrin).

Spørgsmål-svar-processen

Forud for det, der er emnet for denne fremstilling, nemlig gennemførelsen af selve interviewet, ligger en rekrutteringsfase, hvor respondenterne udvælges og søges motiveret/overtalt til at deltage. Også her støder man på problemer af etisk og juridisk karakter (frivilligt, informeret samtykke og forældretilladelse), som er specifikke for børn (Backe-Hansen, 2002) (Helweg-Larsen et al., 2001). Fokus for denne rapport er imidlertid selve interviewsituationen, når barnet har accepteret at deltage.

Gode surveydata frembringes ved standardiserede interview, dvs. ved gentagen anvendelse i forskellige situationer af en bestemt skabelon (spørgeskema). Det gode spørgeskema er derfor karakteriseret ved, at det er anvendeligt i forhold til enhver svarperson og enhver situation, som måtte forekomme inden for undersøgelsens ramme. Alt har kunnet forudses og indarbejdes i spørgeskemaet. Uforudseelige situationers opståen er udtryk for, at det fulde overblik ikke har hersket fra starten (Garbarino & Stott, 1997). Denne idealsituation foreligger stort set aldrig. Hvis alt virkelig var kendt og til at forudse, ville der næppe være noget stort ønske om at gennemføre en survey. I praksis står forskeren derfor med en række problemer, som skal løses bedst muligt.

Lad os et øjeblik se på interviewsituationen gennem de teoretiske briller. Vores hovedperson, respondenteren, skal besvare nogle spørgsmål, der stilles af en interviewer, som kan være fysisk til stede (ansigt til ansigt-interviewet) eller stå i telefonisk forbindelse med respondenteren. Spørgs-

målene kan også blive forelagt via et udleveret spørgeskema, som respondenter selv skal udfylde, eller som det nyeste skud på stammen: et elektronisk spørgeskema, som fx besvares via internettet. Under alle omstændigheder deltager respondenter i en spørgsmål-svar-proces, der indebærer, at en række opgaver skal udføres, før et svar på det stillede spørgsmål kan afgives.

Der findes flere teoretiske modeller for den samlede proces (se (Olsen, 2005)), som kan underopdeles i forskellige delprocesser. Disse semantisk-kognitive processer eller delopgaver består i, at svarpersonen skal:

1. *Forstå* spørgsmålet, dvs. bearbejde og tilegne sig de informationer, der ligger i spørgsmålet.
2. *Huske* den viden, der har betydning for svaret, dvs. kalde de relevante informationer frem fra langtidshukommelsen, som skal bruges til at besvare spørgsmålet med.
3. *Vurdere* de informationer, som ligger i det huskede med henblik på eventuel formidling heraf (i form af et svar) til spørgeren. Der foregår med andre ord en sortering af informationerne, hvoraf nogle evt. tilbageholdes.
4. *Svare*, dvs. formulere et svar på spørgsmålet.

En helt afgørende forudsætning for at kunne svare på spørgsmål er at have en tilstrækkelig udviklet hukommelse. En person, der skal kunne svare på spørgsmål, må være i besiddelse af nogle informationer, som opbevares i *hukommelsen* (i personens informationslager). Uden hukommelse vil det ikke være muligt at svare på spørgsmål. Svært hjerneskadede personer har mistet deres hukommelse og er derfor ikke i stand til at kommunikere.

Vejen til svarpersonens hukommelse (informationslager) går via *sproget*. Derfor er et udviklet ordforråd og begrebsapparat afgørende for svarpersonens løsning af de opgaver, der stilles.

Den første opgave, svarpersonen skal løse, går ud på at *forstå det stillede spørgsmål*, dvs. tilegne sig de informationer, der ligger i spørgsmålet. Ved denne proces placerer svarpersonen informationerne i sin korttids-hukommelse. (Der er ikke blot tale om, at informationerne modtages passivt og stilles op på hylden. Tværtimod er forståelsen af spørgsmålet en aktiv, kreativt skabende proces, hvorved personen konstruerer informationen). Det er ikke svært at sætte sig ind i, hvordan børns begrænsede ordforråd og manglende begrebsapparat kan hæmme deres forståelse af

selv ret banale spørgsmål. De fleste børn kender meget lidt til arbejdslivet og vil derfor ikke forstå, hvad der menes, når de spørges om forældrenes arbejdsstilling. De kommer måske til at tænke på, om far sidder ned eller står op på sit arbejde.

Dernæst skal svarpersonen *huske*, dvs. kalde de relevante informationer frem fra sit informationslager (sin langtidshukommelse), som skal bruges til at besvare spørgsmålet med. Når en person husker noget, *genskabes informationer* fra hukommelsen. Ved denne rekonstruktion af tidligere tilegnet information, placeres den genskabte information i korttidshukommelsen. Der kan være store forskelle på, hvor meget en person evner at huske på en gang, dvs. hvor mange af de lagrede informationer, der kan rummes samtidig i korttidshukommelsen. Er kapaciteten beskedent, betyder det, at de forudgående spørgsmål og svar hurtigere glemmes igen. Eller sagt på en anden måde: Sandsynligheden for en konteksteffekt, dvs. at spørgsmålsrækkefølgen øver indflydelse på forståelsen af det aktuelle spørgsmål, bliver mindre, når respondentens korttidshukommelse er beskedent.

For det tredje foretager svarpersonen en *vurdering* af de genskabte informationer med henblik på en eventuel formidling heraf (i form af et svar) til spørgeren. Vurderingen er ensbetydende med en sortering af informationerne, hvoraf nogle kan blive tilbageholdt, dvs. ikke indgå i svaret. Set fra spørgerens synsvinkel er der ingen garanti for, at det er de relevante informationer, der slipper igennem. Det forudsætter nemlig, at respondenterne kan gennemskue, hvad det er relevant at oplyse til spørgeren, og at denne viden ikke opleves som farlig at viderebringe. I modsætning til den unge teenager, der har lært at skelne stort fra småt, vil det yngre barn, som har stjålet nogle æbler hos naboen, og ikke kan overskue sin handlings ret harmløse karakter, måske vælge at tilbageholde oplysningen, når han bliver spurgt.

Den fjerde og sidste delopgave består i svarpersonens *formidling af et svar* på spørgsmålet. Mens denne opgave i det kvalitative interview kan indebære en del problemer for yngre børn, fordi de selv skal formulere deres svar, får respondenterne i et standardiseret spørgeskema-interview god hjælp, idet de typisk skal vælge den af flere forelagte svarmuligheder, som passer bedst på deres situation. Man ser dog også såkaldt "halvåbne" spørgsmål, hvor en af svarmulighederne kan være "andet, skriv hvad ...". At benytte denne svarmulighed stiller større krav til respondenterne, fordi det indebærer, at man selv skal formulere sit svar. Som udgangspunkt ønsker spørgeren naturligvis at gøre de tilbudte svarkategorier så dækkende

som muligt, således at kategorien “andet” bruges mindst muligt. Men herudover kan en stærkt begrænset brug af denne svarmulighed altså også skyldes, at den stiller større krav til respondenterne.

Alt efter spørgsmålets karakter og svarpersonens evne til at besvare det, kan svarpersonen vælge forskellige *strategier* for sin svarafgivelse. Krosnick skelner mellem to strategier, der kan forklare forskelle i svarenes pålidelighed, dvs. stabilitet over tid (reliabilitet), nemlig *optimizing* og *satisficing*.

Optimizing-strategien anvendes, når svarpersonen går gennem alle fire kognitive trin, sådan som det er nødvendigt for at give et fyldestgørende svar på spørgsmålet. Der er i den forbindelse tre forhold, som skal tages i betragtning: respondentens *motivation*, *sværhedsgraden* af delopgaverne i spørgsmål-svar-processen og respondentens *kognitive evner* eller formåen. Hvis motivationen for at besvare spørgsmålet er høj og de kognitive evner tilstrækkelige, vil svarpersonen, der får stillet et overkommeligt spørgsmål, have mulighed for at benytte *optimizing*-strategien, dvs. optimere sit svar, så det er et fyldestgørende svar.

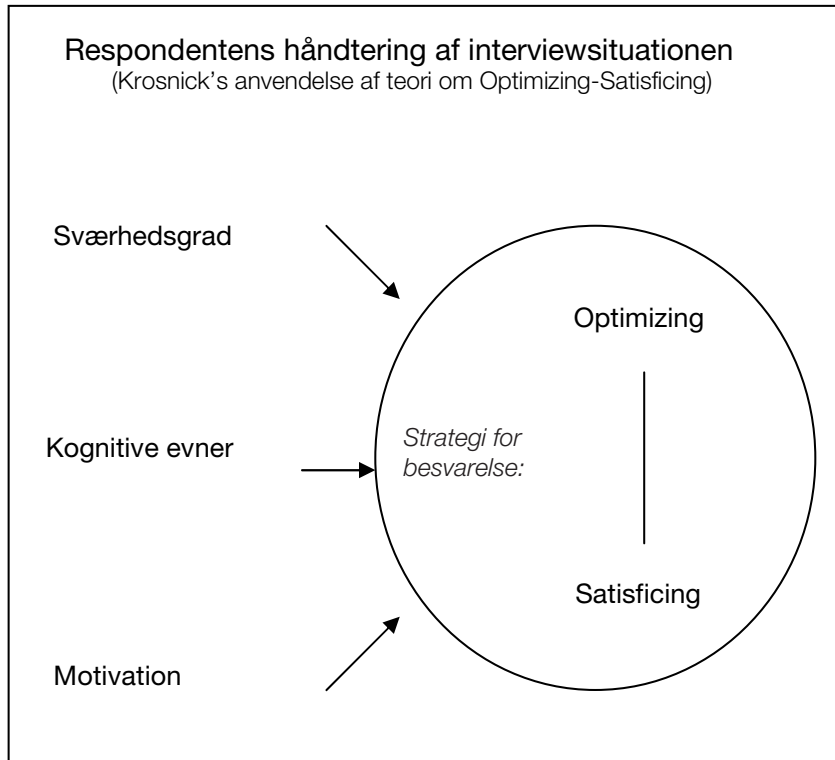
Er et eller flere af de nævnte forhold *ikke* opfyldt, kan det forlede svarpersonen til at anlægge den anden svarstrategi: *satisficing*, hvor det afgivne svar er tilfredsstillende, men ikke optimalt. Hvis motivationen for at svare er lav, hvis det stillede spørgsmål er vanskeligt, og/eller de kognitive evner er utilstrækkelige, vil svarpersonen have en tilbøjelighed til blot at søge efter et svar, der i situationen kan stille spørgeren tilfreds. Det er ikke det fyldestgørende svar, som forudsætter, at alle spørgsmål-svar-processens trin er gennemført.

Hvis respondentens kognitive evner er begrænsede, kan han eller hun have vanskeligt ved at rumme al den information, der ligger i et langt (og måske indviklet) spørgsmål, eller ved at overskue et stort antal svarmuligheder. Det betyder, at respondenterne ikke får tilegnet sig (forstået) hele spørgsmålet eller alle svarkategorierne, og følgelig heller ikke er i stand til at svare på spørgsmålet, sådan som det var tænkt fra forskerens side. Det er for svært i forhold til respondentens kognitive formåen, og respondenterne kan ikke gøre andet end at svare på den del af spørgsmålet, han nåede at opfatte. Det nedsætter naturligt nok svarkvaliteten.

Respondenterne kan også komme ud for, at baggrunden for og formålet med spørgsmålene ikke forstås godt nok. De forekommer rent ud sagt tåbelige, og motivationen for at gøre sig umage med svaret er derfor lav. Respondenterne overvejer ikke sit svar, men siger blot det første, der falder dem ind.

Figur 2.1

Respondentens håndtering af interviewsituationen (Krosnick's anvendelse af teori om optimizing-satisficing).



Det er en implicit antagelse i satisficing-teorien, at det afgivne svars pålidelighed eller stabilitet påvirkes negativt af manglende kognitive evner hos svarpersonen og af survey-spørgsmålets sværhedsgrad. Da børns kognitive evner ikke er fuldt udviklede, vil de have sværere ved at give fyldestgørende svar på spørgsmålene, end voksne har. Det stiller krav til spørgsmålsformuleringen. Sværhedsgraden må ikke være for høj.

Børns udvikling

For at forstå interviewsituationens særlige karakter, når respondenterne er børn, må vi sætte os ind i de forhold, som gør sig gældende for alle børn, og som adskiller dem fra voksne personer. Her kan Piagets (1929) teori om kognitiv udvikling stadig fungere som fundament for forståelsen, om end

teorien (navnlig i dens mest rigide form) er blevet anfægtet af nyere udviklingspsykologer.

Ifølge Piaget gennemløber børn i deres intellektuelle udvikling forskellige, fast afgrænsede stadier eller trin. Det er muligt at kombinere Piagets teori om kognitiv udvikling med de krav, en survey stiller til respondenter. I kombination med spørgsmål-svar-modellen og satisfying-teorien forklarer den, hvorfor yngre børn har større kognitive problemer med at besvare survey-spørgsmål, end ældre børn har.

Piagets udviklingsteori opererer med fem stadier, hvoraf de to første vedrører udvikling i den tidlige barndom, hvor verbale surveys slet ikke kommer på tale. I den tredje fase, den *intuitive tænkings* fase (fra ca. 4 til 7 år), udvikler børn de basale redskaber, der er nødvendige for verbal udveksling. Som helhed er denne aldersgruppe stadig begrænset i sproglig udvikling, hvilket indebærer begrænsninger mht. forståelse (fatteevne) og sproglig hukommelse. I fjerde fase, den *konkrete* fase (fra ca. 7 til 11 år), udvikler barnet sit sprog og sine læsefærdigheder. Det begynder at forstå ideen om, at der kan være forskellige synsvinkler på et emne (fx min og andres), det begynder at lære klassifikation og tidsmæssige (tidsbestemte) relationer, men det har stadig problemer med logiske former (fx negationer). Det har tendens til at være meget bogstaveligt i sin fortolkning af ords betydning. I den femte og sidste fase (fra ca. 11 til 15 år) er børnenes kognitive funktion (fx mht. formel tænkning, negationer, logik) tæt på at være fuldt udviklet. Dog er børn i denne alder stadig meget kontekstfølsomme, og de kan have deres egne normer (ord kan have en anden betydning for denne aldersklasse). Fra 16-års alderen regnes børn eller unge i surveysammenhæng for at være voksne, dvs. de kan præsenteres for et almindeligt spørgeskema udviklet til voksne respondenter.

Det skal understreges, at de enkelte udviklingsfaser ifølge Piaget har et fast indbyrdes forhold, således at fx den intuitive tænkings fase altid kommer før den konkrete fase, men udviklingen foregår gradvist og i et individuelt tempo. Aldersafgrænsningerne skal altså forstås som cirka-angivelser. Sent udviklede børn går igennem de samme faser, men i et langsommere tempo end børn med normal udvikling.

Betydningen af kognitive mangler for børns deltagelse i survey

Metodiske studier af børns deltagelse som respondenter i spørgeskemaundersøgelser er endnu ret sparsomme. Et centralt tema for de metodeprojekter, som er gennemført i de senere år, har været børns manglende

kognitive udvikling og de følger, det må have for deres ageren i spørgsmål-svar-processen.

En større tysk undersøgelse (Fuchs, 2005) bygger på en række eksperimenter, hvor *alder* og *skolepræstationer* indgår som proxy-indikatorer for kognitive færdigheder. Analysen benyttede som afhængige (outcome) variable en række resultater af eksperimenter med svareffekter (rækkefølge af spørgsmål, rækkefølge af svarmuligheder, skalaeffekter, effekt af numerisk værdi knyttet til svarmuligheder).

Den grundlæggende hypotese, som er blevet afprøvet via selvudfyldte spørgeskemaer til børn og unge (fra 10 til 21 år), bygger på en antagelse om, at børn på grund af deres udviklingsmæssige stadi i nogen grad savner kognitive færdigheder og derfor i deres håndtering af spørgsmål-svar-processen vil være mindre sofistikerede, jo yngre de er. Man fandt, at størrelsen af effekten i forbindelse med svarenes rækkefølge, svarskalaens udformning og anvendelsen af numeriske værdier i tilknytning til svarkategorier aftog med stigende alder. Endvidere fandt man, at konteksteffekten i forbindelse med spørgsmålenes rækkefølge var mindre blandt yngre respondenter. Kun et af i alt syv eksperimenter fremviser resultater, der ikke stemmer overens med dette.

Resultaterne støtter i grove træk formodningen om, at børn med veludviklede kognitive færdigheder besvarer surveysspørgsmål på samme måde som voksne, mens yngre børn og unge med svage skolepræstationer savner de nødvendige kognitive færdigheder hertil. De håndterer spørgsmålene på en mere isoleret måde, som indbyrdes adskilte, og er mere afhængige af den tilbudte svarskala. Desuden lader de sig i højere grad lede af svarkategoriernes indbyrdes orden eller af de numeriske værdier, som måtte være knyttet til svarkategorierne.

Børn op til ca. 14 år har fortsat en begrænset forståelse af spørgsmålene. Ikke desto mindre besvarer de spørgsmålene, fordi de i højere grad end ældre respondenter lader sig lede af selve spørgsmålsteksten og svaralternativernes formulering. De forholder sig så at sige mere bogstaveligt til den snævre opgave (det enkelte spørgsmål), end voksne respondenter gør, idet de voksne også lader sig lede af konteksten (de forudgående spørgsmål).

På den ene side fører de begrænsede kognitive færdigheder hos børn til en svagere spørgsmålsforståelse. På den anden side: I bestræbelserne på at give et svar på spørgsmålet fører disse begrænsede færdigheder også til, at børnene i højere grad støtter sig til den information, de kan få via spørgsekemaet. Overfladisk set fremtræder data fra unge respondenter

derfor som svarende til data fra ældre respondenter, og det partielle bortfald i form af ubesvarede spørgsmål er ikke noget stort problem i surveys med børn.

Det kan diskuteres, om *alder* er en god indikator på kognitiv udvikling. Det er i hvert fald åbenbart, at børns kognitive udvikling ikke forløber i præcis samme tempo for alle. Som et alternativ til aldersindikatoren anvendte man derfor også *skolepræstationer*. Imidlertid var der i mange af eksperimenterne en interaktionseffekt mellem de to indikatorer. Da begge bidrager til responseffekterne, og trækker i samme retning, konkluderer Fuchs (ibid.), at det endnu er noget uklart, præcis hvad de hver for sig betyder.

I ovennævnte undersøgelse belyste man en skalaeffekt ved at spørge til respondentens daglige tv-forbrug. For at kunne svare på sådan et spørgsmål må de fleste mennesker igennem en kompliceret estimationsproces, hvor forestillingen om et normalt eller gennemsnitligt forbrug kan være en krumtap. Problemet er bare, at de færreste ved, hvad der er normalt, og derfor lader sig vejlede af den tilbudte svarskala. Den troskyldige respondent oplever i situationen, at en midterkategori nok er udtryk for noget gennemsnitligt. Ved at føje ekstra kategorier til i den høje ende kan forestillingen om det gennemsnitlige således manipuleres opad. Det var, hvad der skete i undersøgelsen.

I en anden undersøgelse fra 2001 (Borgers et al., 2003) så man på, hvad det betyder for svarkvaliteten, at børn tilbydes mere eller mindre præcise svarmuligheder. Antagelsen var, at *uklare angivelser i spørgsmål om hyppighed vil give børnene problemer*, fordi de op til ca. 11-års alderen har problemer med logiske negationer og abstrakt tænkning og derfor har brug for klare definitioner. De vil have svært ved at håndtere delvist angivne svarmuligheder, fordi de er nødt til først selv at fortolke og oversætte de uspecificerede svarmuligheder.

Børn mellem 8 og 16 år blev forelagt tre udgaver af en hyppighedsskala. Den første udgave havde svarmuligheder, som var *ufuldstændige* (kun yderpunkterne var angivet) og desuden *uklare* (det var ikke præciseret nærmere, hvad 'aldrig' og 'meget ofte' betyder):

1. aldrig
- 2.
- 3.
- 4.
5. meget ofte

I den anden udgave var svarmulighederne *fuldt angivne*, men fortsat *uklare*:

1. aldrig
2. sjældent
3. nogle gange
4. ofte
5. meget ofte

Endelig var svarmulighederne i den tredje udgave *fuldt angivne og præcise*:

1. aldrig
2. mindre end en gang om måneden
3. ca. en gang om måneden
4. en gang om ugen
5. daglig

Man analyserede *svarstabiliteten over tid* og fandt for det første, at svarstabiliteten var størst for de store børn over 11 år og for det andet, at den forventede effekt af at tilbyde fuldt formulerede svaralternativer kun gjaldt for de store børn over 11 år. Dette kan også formuleres sådan: Mindre børn (under 11 år) profiterer ikke af den ekstra information, der ligger i de fuldt formulerede svaralternativer. Det sker kun for de ældre børn. Yngre børn producerer svar med en vis fejlprocent, som er uafhængig af de forskellige omstændigheder ved svarafgivelsen. Øjensynligt gælder det for dem, at *alle spørgsmål* er vanskelige spørgsmål.

Derimod kan ældre børn få fordel af fuldt formulerede svar-kategorier, fordi deres kunnen sætter dem i stand til at forstå og fortolke alle de informationer, der gives i spørgsmålet.

Som nævnt er det omkring 11-års alderen, at børnenes evne til formel tænkning udvikles, hvilket er en nødvendig betingelse for en optimal besvarelse af spørgsmål. Genkendelse og udnyttelse af forbedringer i svaralternativernes udformning forudsætter kognitive processer, som ikke er udviklet hos børnene før i 10-11-års alderen.

I samme undersøgelse blandt 8-16-årige så man på, hvilken effekt det havde på svarstabiliteten over tid, at antallet af svarmuligheder varierede, at spørgsmålet blev formuleret negativt, og at der blev tilbudt et neutralt midtersvar (Borgers et al., 2004). Noget overraskende kunne der *ikke* påvises nogen *effekt af negative spørgsmålsformuleringer*. Efter teorien om satisficing skulle de sværere, negative spørgsmålsformuleringer ellers

føre til, at respondenterne gør sig mindre umage og blot ønsker at “springe over, hvor gærdet er lavest”. Det har andre undersøgelser vist. – *Antallet af svarkategorier* havde en positiv effekt op til 6 kategorier, hvorefter effekten igen aftog. Hvis der blev tilbudt en *midterkategori* øgedes den relative difference mellem målingen på to forskellige tidspunkter, dvs. at stabiliteten over tid er størst, når børnene ikke får tilbudt en neutral midterkategori. Forfatterne anbefalede på denne baggrund brugen af fire svarkategorier (dvs. uden midterkategori) til børn.

Tid inddrages ofte på en eller anden måde i surveysspørgsmål. Fx i forbindelse med afgrænsning af en *tidsperiode* (“Har du inden for de sidste 6 måneder været i biografen?”), angivelse af en periodes *varighed* (“Hvor længe var du på ferie?”) eller angivelse af en *hyppighed* (“Hvor ofte går du i biografen?”).

Hvad angår *forståelsen* af den slags spørgsmål, fandt man i en undersøgelse blandt 9-11-årige (Breton et al., 1995), at den var ringe, idet færre end 30 pct. af spørgsmålene blev forstået. Bedst stod det til mht. varighedsspørgsmål, der blev forstået halvdelen af gangene.

Hvad angår svarenes *præcision* og *pålidelighed* fandt man i en anden undersøgelse blandt 8-16-årige og deres forældre (Angold et al., 1996), at såvel svarenes præcision som deres pålidelighed blev mindre, jo længere tid der var gået siden den situation, der blev spurgt til. Den gennemgående tendens var, at når der er gået mere end tre måneder, er tidsangivelserne ikke pålidelige. Der var meget store forskelle i reliabiliteten i børnenes svar, men det havde ikke sammenhæng med deres alder. Endvidere fandt man, at forældrenes svar generelt ikke var mere pålidelige end børnenes.

Surveysspørgsmål, der trækker på respondentens forståelse af tidsbegrebet, hører med andre ord til i den svære ende af spektret, hvilket øger risikoen for, at respondenterne falder for fristelsen til det magelige svar, dvs. det, der stiller interviewerens tilfreds, men ikke er specielt fyldestgørende. Dette gælder uanset alder, men for børn kommer det ekstra problem ind, at de også kan have svært ved at forstå spørgsmålet og alene af den grund være afskåret fra at give et godt (dvs. fyldestgørende) svar.

Spørgsmålsforståelsen

Den første betingelse for at kunne give et godt svar på et surveysspørgsmål er, at respondenterne kan forstå spørgsmålet.

Spørgeskemaundersøgelser med børn som respondenter lider ofte af den svaghed, at mængden og navnlig variationen af forklarende faktorer er begrænset. Køn og alder samt en form for geografisk opdeling (skole-

distrikt eller kommune) bliver ofte de gennemgående analysevariable, hvis der da ikke findes data vedrørende forældres forhold, der gør, at en form for social gruppering er mulig. En nærmere beskrivelse af barnet selv ("Hvem er jeg?", "Hvad er mine personlige styrker og svagheder?") er det som regel ikke muligt at inddrage i analyserne.

I jagten på en større variation i mængden af forklarende faktorer er der stor interesse for udvikling af indikatorer, som på basis af respondentens egen besvarelse kan sige noget om, hvordan respondenter er. Selvindsigt kan til en vis grad forventes af voksne mennesker, hvorimod det kun i meget begrænset omfang vil være tilfældet blandt børn.

Susan Harters *Self-Perceptions Profile for Children* (SPPC) sigter mod at kortlægge forskellige aspekter af 8-12-årige skolebørns selvopfattelse. Skalaen, der er udviklet til amerikanske børn, består i sin fulde udstrækning af 36 spørgsmål, som blev oversat til hollandsk og afprøvet under betegnelsen: *Competitive-Believing Schaal voor Kinderen* (CBSK). Hollænderne havde behov for en skala, der tillod børn helt ned til 6-års alderen at deltage. En pilotundersøgelse afslørede forskellige problemer. Skalaen var for lang og blev derfor afkortet til 18 spørgsmål, som blev formuleret mere konkret, da de oprindelige var for abstrakte. Endvidere blev svarformatet forenklet.

Man fandt, at CBSK i sin oprindelige udgave med 36 items og i den kortere udgave med 18 items var sammenlignelige og udskiftelige for børn på 9 år og derunder. Derimod kunne svarene fra børn på 10 år og derover knapt nok sammenholdes med svarene fra de yngre børn. På dette grundlag drages to konklusioner. *Den ene* er, at den korte version af CBSK anvendt på 6-8-årige kan sammenholdes med den lange version af CBSK anvendt på 9-årige. Del-skalaen for *social accept* og for *generelt selvværd* kan direkte sammenholdes. Det indikerer, at måleredskabet i de to versioner indholdsmæssigt er det samme. For de tre øvrige del-skalaer (*sportslig kompetence*, *fysisk udstråling* og *adfærdskontrol*) kan svarene derimod ikke sammenholdes direkte. Dette fører til *den anden* konklusion, som er, at *selve begrebet* selvopfattelse med alderen *skifter indhold*. Delaspekter af det samlede begreb skifter indhold, og nye aspekter kommer til. Derfor bør man være forsigtig med at foretage sammenligninger af børns selvopfattelse på tværs af aldersgrupper, men nøjes med at sammenligne forskellige grupper af børn på samme alder, konkluderede man.

PROJEKTETS FORMÅL

Socialforskningsinstituttet har som nævnt gennem de seneste 20 år samlet en del erfaringer og viden om brugen af børn som respondenter i spørgeskemaundersøgelser. Man har i det væsentligste holdt sig til det sikre, dvs. spørgsmål af faktisk karakter, og været tilbageholdende i forhold til holdningsprægede og evaluerende spørgsmål. Projektet er i den forstand en videreførelse af SFI's arbejde for at sikre kvalitet i spørgeskemaundersøgelser med børn som respondenter, idet det havde til formål at udvikle et spørgeskema til brug for interview med 11-årige børn om bl.a. deres selvopfattelse. En naturlig del af dette udviklingsarbejde er at evaluere skemaet. Fungerer det efter hensigten?

I de sidste 10 år har SFI arbejdet med opbygning af en børneforløbsundersøgelse, som rummer data om et repræsentativt udsnit på ca. 5.000 danske børn født i 1995. Der blev ved interview med barnets mor indhentet oplysninger om barnet, da det var et halvt år gammelt; igen i 3- og 7-års alderen. Planen var, at næste dataindsamling skulle finde sted i 2006, når barnet var 11 år gammelt og halvvejs igennem sin grundskoletid. Det var en udbredt stemning, at børnene nu ville være gamle nok til selv at blive inddraget i undersøgelsen som respondenter. Selv om SFI har en del erfaringer at trække på fra tidligere spørgeskemainterview med børn i skolealderen, var der en klar forståelse for, at man i Børneforløbsundersøgelsen ville efterspørge data af mere holdningspræget og selvevaluerende karakter, hvorfor et egentligt udviklingsarbejde var på sin plads. Samtidig havde man et ønske om at afprøve de nye muligheder for at gennemføre interviewet over internettet.

Web-teknologien indebærer en række fordele, som betyder, at internettet i fremtiden vil blive et vigtigt medie for indsamling af spørgeskemainterview. Det baseres på selvudfyldelse (intet krav om tilstedeværelse og aflønning af interviewer), og er derfor fleksibelt i forhold til interviewpersonens øvrige aktiviteter. Det er muligt at kombinere billede og lyd, således at den tekst, der står på skærmen, samtidig bliver læst op for respondenterne. Herved imødegås et af de selvudfyldte postspørgeskemas største problemer, nemlig at personer med ringe læsefærdigheder i praksis afskæres fra at deltage.

Dataindsamlingens gennemførelse

For at gøre web-spørgeskemaet visuelt indbydende for de 11-årige blev det udstyret med en række tematisk orienterede baggrundstegninger, som

skulle understøtte børnenes forståelse af spørgsmålene. Alle tekster (både spørgsmål og svar samt instruktioner undervejs) var indtalt på lydfiler, som kunne afspilles ved at pege med musen på et højtaler-ikon. Indtalingen var foretaget af en 13-årig dreng. Hensigten var i størst muligt omfang at eliminere voksen-barn-relationen, som ofte udtrykker et magtforhold, hvor barnet er den undergivne. Med den unge stemme ville der være gode muligheder for, at vore svarpersoner oplevede at kommunikere med en jævnaldrende og dermed ligeværdig person. Vi kan ikke sige om denne disposition i sig selv forbedrede de indsamlede svares kvalitet. Vores udsendte medarbejder kunne dog som sit generelle indtryk fortælle, at det efter hans opfattelse havde fungeret godt, dvs. han havde ikke registreret nogen problemer eller kommentarer i den anledning.

Da spørgeskemaet forelå i starten af skoleåret 2005/06 blev en række folkeskoler i Østjylland med mindst to spor på årgangen inviteret til at lade deres elever i 5. klasse deltage i undersøgelsen, som blev kaldt *Barn i Danmark 2005*. En af SFI-surveys erfarne interviewere tog sig af alt det praktiske ude på skolerne og fik i løbet af oktober og november måned i alt 457 elever til at besvare skemaet. Skolerne og deres elever var ikke udtaget på en sådan måde, at de kan siges at udgøre et repræsentativt udsnit af de 11-årige i Danmark. Det skal dog nævnes, at der både var skoler beliggende i centrale byområder og skoler i landområder samt skoler med en del to-sprogede elever.

I de følgende kapitler vil forskellige dele af spørgeskemaet blive *evalueret*. Vi afstår bevidst fra at bruge det mere ambitiøse ord: *validering*. For at kunne foretage en egentlig *validering* af spørgsmålene, måtte vi have bygget på en metodemæssig *triangulering*, hvor respondenterne efterfølgende var blevet udspurgt om, hvad de mente med det, de svarede på spørgsmålene. Det blev de ikke.

Evalueringsformer

Der tages i de følgende kapitler en række forskellige evalueringsværktøjer i brug. Det kan godt give indtryk af en lidt "ujævn" rapport, som i nogle kapitler er meget statistisk orienteret, mens den i andre er mere sociologisk beskrivende. Det skyldes de forskellige vilkår for evalueringen, som knytter sig til udformningen af spørgeskemaets forskellige sektioner.

Genkalder vi os spørgsmål-svar-processens fire komponenter (1. at *forstå* spørgsmålet, 2. at *huske* den viden, der har betydning for svaret, 3. at *vurdere* informationerne med henblik på udvælgelse af de relevante dele, og 4. at *formulere* et svar), vil vi via de *manglende svar (uoplyst)* og

brugen af "ved ikke" have mulighed for at vurdere, i hvilket omfang der kan have været problemer med at forstå det enkelte spørgsmål. Det kan dog også tænkes, at respondenterne har haft svært ved at beslutte, hvilket af de forelagte svaralternativer, han skulle vælge, og derfor som et kompromis har valgt at svare "ved ikke". I så fald synes problemet at høre hjemme i en af de sidste delprocesser og ikke i den første. Da opdelingen i de fire delprocesser er en teoretisk konstruktion, som ikke kan iagttages i virkeligheden (det hele foregår i respondenterens hjerne), må vi imidlertid nøjes med at betragte spørgsmål-svar-processen som en helhed og konstatere, at en manglende besvarelse af et konkret spørgsmål er udtryk for, at spørgsmålet ikke har fungeret helt efter hensigten.

Når respondenterne får problemer med et spørgsmål, må det helt uanset problemets karakter betyde, at der skal bruges mere tid på at besvare det. Vi kan altså benytte den tid, det tager at svare på et spørgsmål som en indikator for spørgsmålets sværhedsgrad. Normalt vil man ikke vide, hvor lang tid der er brugt på besvarelsen af de enkelte spørgsmål, men det gør vi i denne undersøgelse. Derfor vil de *gennemsnitlige svartider* være et af de evalueringsredskaber, vi benytter os af, idet den grundlæggende antagelse er, at jo længere svartid, jo vanskeligere har opgaven været.

En række spørgsmål er konstrueret ud fra en bestemt skabelon med de samme svaralternativer til alle spørgsmålene. Sådanne batterier af spørgsmål (items) er egnede til konstruktion af indeks over samvarende items. En forhåndsantagelse om, at bestemte items har et fælles element, som i høj grad er styrende for besvarelsen af disse items, kan testes ved en *faktoranalyse*. Vi kan med andre ord teste, om respondenterne forstår spørgsmålene på samme måde som spørgeren, eller ordene for dem delvis har en anden betydning, som vi ikke var opmærksomme på, da vi formulerede spørgsmålene. Et gunstigt udfald, dvs. at de testede spørgsmål også for svarpersonerne har et fælles element, som i en vis grad styrer deres besvarelse, vil betyde, at det er meningsfuldt at samle disse spørgsmål i et samlet indeks for den bagvedliggende fælles faktor. Spørgeskemaet indeholder flere af den slags spørgsmålsbatterier, og her vil faktoranalysen være det centrale redskab til evaluering.

Hvis det hverken er muligt eller hensigtsmæssigt at inddrage svartid eller nonresponse i evalueringen af spørgsmålene, og en faktoranalyse heller ikke kan komme på tale, kan man foretage en mere "blød evaluering" og se på de faktiske svarfordelinger på en række variable. Det skal imidlertid understreges, at svarfordelingerne ikke er det centrale i denne rapport, som på ingen måde har til hensigt at give et billede af danske

11-årige på de felter, spørgeskemaet belyser. Hovedformålet er at undersøge, hvordan enkelte spørgsmål eller hele sekvenser af spørgsmål fungerer. At vi i den forbindelse nogle gange vil komme ind på, hvordan forskellige grupper af elever har svaret, skyldes altså snarere, at vi, når andre evalueringsmetoder ikke er til rådighed, vil kredse omkring spørgsmålet: *Giver det mening?* Kan vi ud fra det, vi i øvrigt ved om 11-årige, få en sammenhængende mening ud af deres svar på spørgsmålene? Derfor betyder det heller ikke noget, at undersøgelsens elever som nævnt ikke er udvalgt med henblik på at få et repræsentativt udsnit af 11-årige. Undersøgelsens centrale formål er at evaluere det benyttede spørgeskema.

HVORDAN GIK DET?

Undersøgelsen *Barn i Danmark* er gennemført på grundlag af et spørgeskema, der blev udviklet specielt til dette projekt. I dette kapitel tager vi fat på evalueringen af det spørgeskema, som blev afprøvet i undersøgelsen.

ELEVERNES EVALUERING AF SPØRGESKEMAET

Dette projekts karakter af metodeudvikling og -afprøvning gjorde det naturligt at slutte spørgeskemabesvarelsen af med nogle spørgsmål til belysning af respondenternes oplevelse af skemaets form og indhold. Herved får vi mulighed for at få et overordnet billede af, hvordan skemaet fungerede. Før vi i de næste kapitler dykker ned i mere konkrete problemstillinger, vil vi i dette kapitel holde lidt afstand og helt overordnet se på de 11-åriges evaluering af selve spørgeskemaet. Hvor svært havde de haft ved at løse opgaven? Hvad gjorde det svært? Hvad syntes de om spørgsmålene? Var de dumme, nærgående eller var det sjovt at svare på dem? Tog de opgaven seriøst og svarede ærligt på de spørgsmål, vi havde stillet dem?

Projektet var designet, før det blev besluttet at lade Uni-C stille de nødvendige faciliteter til rådighed for indsamling af data. Unic-C benytter programmet Inquisite, der blandt andet giver mulighed for på personniveau at registrere start- og sluttid for hver enkelt skærmbillede. Det er

med andre ord muligt at foretage analyser af svartiderne. I det begrænsede omfang, det er muligt at udnytte denne uplanlagte mulighed, vil vi gøre det sidst i kapitlet.

Forståelsen – hvor svært kan det være?

Spørgeskemaets sværhedsgrad kan belyses på flere måder: Ved at se på, hvor lang tid det tager at svare (jo længere tid, jo sværere er opgaven), og ved at spørge konkret til respondenternes oplevelse af problemer med skemaet. En nærmere analyse af svartider var som nævnt ikke en mulighed, vi havde forudset ved konstruktionen af skemaet. Derimod var det planlagt at spørge eleverne om deres oplevelse af interviewsituationen.

Skemaets sværhedsgrad for elever i 5. klasse (11-årige) blev belyst ved spørgsmålet, om de “fik hjælp undervejs”, samt nogle udsagn, de kunne være mere eller mindre enige i. Et af disse lød: “Jeg havde svært ved at forstå spørgsmålene”. To udsagn gik på problemer med at læse tekstterne: “Det var en god hjælp, at spørgsmålene blev læst op for mig” og “Nogle gange stod der alt for meget tekst på skærmen”. Endelig gik et udsagn på skærbilledets opbygning: “Jeg havde svært ved at finde rundt på skærmen”.

Tablet 3.1

Grad af enighed i forskellige udsagn om spørgeskemaet. Elever i 5. klasse. Procent.

	Helt enig	Lidt enig	Slet ikke enig	Ved ikke	I alt
Jeg havde svært ved at forstå spørgsmålene	4	25	63	8	100
Det var en god hjælp at spørgsmålene blev læst op for mig	20	16	48	15	99
Nogle gange stod der alt for meget tekst på skærmen	10	13	70	6	99
Jeg havde svært ved at finde rundt på skærmen	4	5	86	5	100

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

Omtrent to tredjedele af eleverne havde efter egen opfattelse ingen problemer med at *forstå spørgsmålene*. Kun 4 pct. var “helt enig” i, at de havde haft problemer, og en tredjedel var “lidt enig” i, at spørgsmålene kunne være svære at forstå (“ved ikke”-andelen tolker vi sådan, at eleverne i hvert fald ikke kunne sige sig blankt fri for problemer med forståelsen). Videre

frem i rapporten vil elevernes forståelse af spørgsmålene blive brugt som analysevariabel, idet eleverne opdeles i en gruppe (den største), *helt uden forståelsesproblemer* og en gruppe, der rummer *alle andre* elever, som, vi ikke tør påstå, er helt uden problemer med at forstå spørgsmålene.

Kan man undersøge respondenternes forståelse af de spørgsmål, der er blevet stillet i spørgeskemaet, ved at stille dem et nyt spørgsmål herom? Hvad nu, hvis de ikke forstår spørgsmålet? Vi må erkende, at vi her står med et vanskeligt problem. En løsning, som umiddelbart forekommer tilforladelig, går ud på at inddrage den samlede besvarelsestid. Hypotesen skulle så være, at en lang besvarelsestid er udtryk for, at respondenterne har haft svært ved at løse opgaven. Denne mulighed vender vi tilbage til senere. Her vil vi holde os til selve udsagnet: "Jeg havde svært ved at forstå spørgsmålene", idet det vil være vores påstand, at dette spørgsmål i lighed med de øvrige til evaluering af selve skemaet er forholdsvis enkle og lette at forstå. De er konkrete og vedrører den aktivitet, respondenterne lige har været i gang med. Men det bliver nu en gang vores postulat. De spørgsmål og udsagn, vi har sat os for at evaluere i denne rapport, må derimod antages at være langt sværere for 11-årige respondenter, fordi de indeholder begreber eller skjulte referencer til begreber, som børn i denne alder normalt vil have problemer med at håndtere. Det er netop først i 11-15-års alderen børns evne til abstrakt tænkning udvikles.

Seks skemaer i et

Det samlede skema var for omfattende til, at den enkelte elev kunne pålægges at besvare hele skemaet. Derfor havde vi til hver enkelt udvalgt en delmængde, som skulle besvares. Resten blev sprunget over. Der var i alt udformet seks forskellige gennemløb af skemaet. Man kan således sige, at der i virkeligheden forelå *seks forskellige skemaer*. To vilkårlige skemaforløb havde dels en række spørgsmål, som var med i dem begge, dels nogle som kun forekom i det ene. Visse spørgsmål blev anset for så vigtige, at de blev stillet til alle elever.

Er det nu sådan, at der oftere var problemer med at forstå spørgsmålene, hvis eleverne havde haft en bestemt skematype? I så fald kunne man ved at se på, hvordan dette skema adskiller sig fra de andre, få en indikation af, hvilke dele af skemaet, der navnlig har været problemer med. Vi vil her fokusere på tre spørgsmålsgrupper, som på hver sit område vedrører elevernes selvvurdering (af egne skolefaglige – og sociale kompetencer, samt af psykiske og sociale problemer). Disse spørgsmålsbatterier blev på forhånd anset for at være tungere at komme igennem end de fleste

andre spørgsmål. Det havde en mindre skemaafprøvning blandt ca. 25 af vore kollegers børn i denne alder klart peget på. I skema 5 og 6 var alle tre spørgsmålsbatterier med, hvorimod ingen af dem forekom i skema 1. I de tre øvrige skematyper var to af batterierne medtaget.

Tabel 3.2

Elever i 5. klasse opdelt efter besvaret skematype og fordelt efter deres forståelse af spørgsmålene. Procent.

Jeg havde svært ved at forstå spørgsmålene	Skema1	Skema2	Skema3	Skema4	Skema5	Skema6	Alle
Helt eller lidt enig	22	30	32	28	37	30	30
Slet ikke enig	73	63	63	62	57	58	63
Ved ikke	5	7	5	11	7	12	8
I alt	100	100	100	101	101	100	101
Procentgrundlag	77	76	76	76	76	76	457
Samlet svartid (gennemsnit)	38:40	38:06	38:20	36:59	36:18	37:23	37:35

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

Set under ét havde 30 pct. i en eller anden grad problemer med at forstå spørgsmålene, mens knap to ud af tre angiver, at de ikke havde nogen som helst problemer i den retning. Andelen med problemer varierer imidlertid noget fra skema til skema. Størst er den (37 pct.) blandt elever med skema 5, hvor alle tre spørgsmålsbatterier var med, og mindst (22 pct.) blandt elever, der havde fået skema 1, som ikke indeholdt nogen af de tre batterier. Dette giver en indikation af, at de nævnte spørgsmålsbatterier kan have spillet en rolle for, hvor svært eleverne har haft ved at forstå spørgsmålene. Men billedet er ikke så klart, at forståelsesproblemerne udelukkende kan henføres hertil.

I tabel 3.2 ovenfor har vi anført den gennemsnitlige svartid for hele skemaet. Den var 37½ minut, når der ses bort fra skematypen. Dette gennemsnit dækker over betydelige variationer mellem de enkelte elever. Således var de hurtigste 10 pct. af eleverne færdige efter 25 minutter, hvorimod de langsomste 10 pct. brugte mere end dobbelt så lang tid på besvarelsen. 90-pct.-fraktilen ligger ved 53 minutter. Det er i øvrigt værd at bemærke, at den gennemsnitlige besvarelestid er ganske ensartet for de seks skemaer. Den højeste svartid på godt 38½ minut finder vi for skema 1, mens den laveste på knap 36½ minut gælder for skema 5. Dette kunne opfattes som en foreløbig indikation af, at de seks skemagennemløb ind-

byrdes ikke har været så forskellige, hvad sværhedsgrad angår, som først antaget.

En del af eleverne (dem der besvarede skematype 1, 2, 5 eller 6) blev spurgt, hvordan de selv synes, de klarer sig i skolen rent fagligt. Denne *skolefaglige selvopfattelse* har som ventet klar sammenhæng med, om eleven havde problemer med at forstå spørgsmålene. De stærke elever er dem, der selv mener, at de i skolen klarer sig “meget godt”. De svage er dem, som selv mener, at de rent faglig klarer sig “nogenlunde” eller “ikke så godt”. Mens andelen helt uden forståelsesproblemer var så høj som 75 pct. blandt stærke elever, var den klart lavere (52 pct.) blandt svage elever.

Helt som ventet kunne de stærke elever afslutte deres besvarelse noget hurtigere end de svagere elever. I gennemsnit brugte de stærke 34 minutter på opgaven, mens de svage brugte godt 39½ minut.

En medvirkende årsag til de mange elevers gode forståelse af spørgsmålene kan have været, at de – hvis eleven ønskede det – blev læst op for dem. Det er en af de store fordele ved et web-baseret spørgeskema: Det visuelle billede kan understøttes af lyd. Herved kom vi uden om problemet, at en del elever har svage læsefærdigheder. Hver femte angav da også, at de havde haft god hjælp af *højtælfningsfunktionen*. Yderligere en sjettedel havde i mindre grad haft glæde af højtælfningsfunktionen. Faktisk er det kun halvdelen, som er helt uenig i synspunktet, dvs at de havde kunnet klare sig lige så godt uden at få læst spørgsmålene op. Om disse elever nu også konsekvent undlod at bruge denne funktion, ved vi ikke.

En forholdsvis stor andel af eleverne (15 pct.) svarede “ved ikke” til udsagnet om, at det var en god hjælp for dem, at spørgsmålene blev læst højt. Hvordan skal man forstå disse svar? En mulighed er, at eleverne ikke kunne tage stilling til udsagnet, fordi de ikke havde brugt funktionen. En anden er, at de havde så store problemer med at forstå spørgsmålene, at selv højtælfningsfunktionen ikke var til megen hjælp for dem. En simpel krydskørsel af de to udsagn viser, at den første fortolkning (de havde slet ikke behov for den støtte, højtælfningsfunktionen kunne give) synes mere i overensstemmelse med disse elevers reelle situation, end den anden.

Andelen med glæde af højtælfningsfunktionen var klart højere (28 pct.) blandt skolefagligt svage elever end blandt de stærke (14 pct.).

I det omfang højtælfningsfunktionen blev tilvalgt for at afbøde virkningen af mindre gode læsefærdigheder (og det var jo det, der var tanken med at give dette tilbud), måtte vi forvente en hurtigere besvarelse fra netop de elever, som ellers ville have brugt rigtig lang tid på at komme igennem skemaet. De elever, som fravalgte muligheden for at få spørgsmål

og svar læst op, måtte på den anden side ventes selv at have foretaget den afvejning af fordele og ulemper ved brug af denne funktion, som betød, at de anså det for hurtigere selv at læse teksterne. Det er på denne baggrund overraskende, at den gennemsnitlige svartid var længst (godt 41 minutter) for de elever, som ikke mente, at de havde haft glæde af højt-læsningsfunktionen. For de elever, som i større eller mindre grad anså det for en hjælp, at spørgsmålene blev læst op for dem, var den gennemsnitlige svartid knap 37 minutter. En mulig forklaring på dette uventede resultat kunne være, at læsefærdighederne blandt selv de stærke elever i 4. klasse er på et sådant niveau, at de vil have fordel af at få læst spørgsmål op.

Skærmbilledets opbygning kan have betydning for oplevelsen af spørgeskemaets sværhedsgrad. For megen tekst på en gang kan virke overvældende, ligesom placeringen kan skabe klarhed eller omvendt give et indtryk af uoverskuelighed. De første spørgsmål, eleverne stødte på i skemaet, var af en type, hvor de skulle markere ét svar blandt flere mulige, som stod opført lodret under hinanden (svarende til tabellerne 3.2 og 3.3). Lidt længere fremme kom en ny type spørgsmål, hvor svaret skulle vælges blandt flere mulige i samme vandrette række (svarende til tabel 3.1). Grunden til denne anderledes opsætning var, at der i samme skærmbillede kunne placeres flere spørgsmål, hvor kravet så var, at der skulle foretages én markering i hver række. Vores interviewer rapporterede, at nogle elever lige skulle vænne sig til det anderledes svarformat, og at det kunne være nok til at udløse et hurtigt råb om hjælp. Det var dog i alle tilfælde et forbigående problem, som imidlertid kan illustrere vigtigheden af et gennearbejdet layout, hvad enten det drejer sig om et papir- eller computerbaseret spørgeskema. I papirbaserede skemaer til selvudfyldelse vil der ofte blive givet et par eksempler på rigtig (og forkert) besvarelse af forskellige slags spørgsmål. På tilsvarende måde vil det være klogt at indlede et web-baseret spørgeskema med et par øvelsesspørgsmål.

De fleste elever i 5. klasse (86 pct.) havde ingen problemer med at *finde rundt på skærmen* (se tabel 3.1). Kun 4 pct. var "helt enig" i, at det havde været et problem. Det var især blandt de svage elever med en forholdsvis ringe skolefaglig selvopfattelse, at problemet med at finde rundt på skærmen spidsede til. Men ikke mere end at tre ud af fire i denne gruppe angav, at det slet ikke havde været noget problem. Man kunne måske tro, at en større eller navnlig mindre fortrolighed med brug af internettet ville kunne aflæses i forhold til at finde rundt på skærmen. Det var dog ikke tilfældet. Elever, der kun lejlighedsvis gør brug af internettet,

havde i lige så ringe grad som daglige brugere problemer med at finde rundt på skærmen.

Det store flertal af elever (70 pct.) fandt, at der ikke stod *for meget tekst på skærmen* på en gang. Her var 10 pct. dog “helt enig” i, at tekstmængden havde udgjort et problem. Og 13 pct. var “lidt enig”. Det var igen i gruppen af svage elever med en forholdsvis ringe skolefaglig selvopfattelse, vi hyppigst mødte elever, der udtrykte en eller anden grad af problem med tekstmængden.

Når det handler om at få respondenter til at gennemføre et spørgeskema-interview, skal man være opmærksom på, at det er de svageste, der sætter standarden. Det er dejligt, at 80 pct. deltager uden problemer, men fokus bør rettes mod de 10-20 pct., som i et eller andet omfang har svært ved at være med, for det er dem, der risikerer at give op undervejs, og hvis svar forskeren så kommer til at mangle. Man kan trygt regne med, at et sådant bortfald vil være skævt fordelt og dermed påvirke det indsamlede materiales repræsentativitet.

Opsummerende viser de ca. 11-årige elevers besvarelser, at rundt regnet hver tredje ind imellem havde problemer med at forstå spørgsmålene, at lidt færre syntes, der i hvert fald nogle gange stod for meget tekst på skærmen, og at hver tiende havde (lidt) problemer med at orientere sig på skærmen. Den hjælp, som bestod i, at eleven kunne få læst alle spørgsmål og svarmuligheder op så mange gange, der var brug for det, fandt halvdelen var en god ting.

En hjælpende hånd

Med den indbyggede hjælp, som højt-læsningsfunktionen udgjorde for de læsesvage elever, var omkring 40 pct. af eleverne i stand til at klare spørgeskemaet helt på egen hånd. Det betyder på den anden side, at et klart flertal af dem på et eller andet tidspunkt måtte bede om hjælp fra SFI's interviewer eller deres egen lærer, som typisk også var til stede i lokalet. I mange tilfælde var det blot en enkelt gang, fx i begyndelsen, hvor fremgangsmåden ved log-in for nogle elever kunne være lidt uoverskuelig. I det hele taget opstod der fra tid til anden en række problemer af teknisk karakter (svigtende strømforsyning, ustabile hovedtelefoner, uvarslet opdatering af systemet), som betød, at eleverne måtte have hjælp. Når bortses fra den slags problemer, står den fjerdedel af eleverne, der gentagne gange fik hjælp undervejs, tilbage. I gennemsnit brugte disse elever 45 minutter på at komme skemaet igennem. De mere selvhjulpne elever, som højest havde brug for hjælp en enkelt gang, klarede i gennemsnit opgaven 10 minutter

hurtigere. Det er nærliggende at antage, at uden hjælp ville en del af de elever, som blev hjulpet, være faldet fra undervejs. Og hvad ville det så have betydet for undersøgelsens repræsentativitet?

Tabel 3.3

Elever i 5. klasse opdelt efter køn og fordelt efter brug af hjælp til besvarelsen af spørgeskemaet. Procent.

Fik du hjælp undervejs?	Dreng	Piger	Alle
Ja, flere gange	22	24	23
Ja, en enkelt gang	31	41	36
Nej	47	35	41
I alt	100	100	100
Procentgrundlag	214	243	457

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

Hvis vi afgrænser gruppen af *elever med brug for hjælp* til dem, der fik hjælp flere gange undervejs, var der ingen kønsforskel. Pigerne dominerer derimod i den elevgruppe, som lige skulle hjælpes i gang eller på et senere tidspunkt i forløbet have en hånd en enkelt gang.

Vi så ovenfor, at godt en tredjedel af eleverne havde problemer med at forstå de stillede spørgsmål. Denne elevgruppe angiver signifikant hyppigere (39 pct.) end elever helt uden forståelsesproblemer (14 pct.), at de havde brug for hjælp undervejs. Det var med andre ord ikke bare tekniske, men i høj grad også forståelsesmæssige problemer, som fik eleverne til at bede om hjælp.

Tabel 3.4

Elever i 5. klasse opdelt efter deres egen opfattelse af, hvordan det fagligt går i skolen, og fordelt efter brug af hjælp til besvarelsen af spørgeskemaet. Procent.

Fik du hjælp undervejs?	Klarer sig meget godt	Klarer sig godt	Klarer sig nogenlunde/ikke så godt	Alle ¹
Ja, flere gange	14	30	27	24
Højest en enkelt gang	86	70	73	76
I alt	100	100	100	100
Procentgrundlag	117	118	64	305

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

1. Inkl. elever, der svarede "ved ikke" på spørgsmålet om, hvordan det går i skolen.

Helt som forventet finder vi en klar sammenhæng mellem elevernes skolefaglige selvpfattelse og deres behov for hjælp undervejs. Blandt stærke elever, som klarer sig meget godt i skolen, var der således markant færre (14

pct.) med brug for hjælp, end blandt øvrige elever (27-30 pct.). Endvidere har fortrolighed med internettet (målt ved, hvor hyppigt eleven er på nettet) en vis sammenhæng med, om eleven fik hjælp undervejs. Sjældne brugere måtte lidt hyppigere end andre have hjælp. Med sjældne brugere menes elever, der højst en gang om ugen er på internettet.

Der er også nogen forskel på andelen, som fik hjælp flere gange alt efter, hvilken skematype der skulle besvares. Det kan imidlertid overraske en smule, at andelen der fik hjælp er størst blandt elever med det forståelsesmæssigt "lette" skema 1.

Tabel 3.5

Elever i 5. klasse opdelt efter besvaret skematype og fordelt efter deres brug af hjælp til besvarelsen af spørgeskemaet. Procent.

Fik du hjælp undervejs?	Skema 1	Skema 2	Skema 3	Skema 4	Skema 5	Skema 6	Alle
Ja, flere gange	29	18	21	23	25	22	23
Højst en enkelt gang	71	82	79	77	75	78	77
I alt	100	99	100	99	100	100	100
Procentgrundlag	77	76	76	76	76	76	457

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

Motivationen

Inden eleverne gik i gang med at svare på de mange spørgsmål, blev de ganske kort orienteret om, hvad undersøgelsen drejede sig om. Det skulle motivere dem til at gå til opgaven med en vis interesse og positiv indstilling. I forhold til 11-årige, der endnu ikke mestrer den abstrakte tænkning i overkategorier, kan det være svært at gøre introduktionen så konkret, at den fænger, og samtidig giver en bred dækning af de mange emner, som ville komme på tale. Faren er helt åbenlyst, at orienteringen bliver for abstrakt og dermed uforståelig, dvs. at den ikke opfylder sit formål.

Når selve besvarelsen så går i gang, er det et spørgsmål, om det enkelte barn finder spørgsmålene vedkommende og derved bliver fastholdt i sin forhåbentlig velvillige indstilling til opgaven. Navnlig når det handler om at indkredse holdninger, vil der være behov for at stille mange spørgsmål inden for et bestemt tema, således at temaets forskellige aspekter kan træde klart frem. Det er imidlertid ganske sandsynligt, at respondenterne ikke kan få øje på nuanceforskellene og derfor tænker: "Nu er det fjerde gang, jeg bliver spurgt om det", og derfor begynder at føle irritation over gentagelserne.

Tabel 3.6

Grad af enighed i forskellige udsagn om spørgeskemaet. Elever i 5. klasse. Procent.

	Helt enig	Lidt enig	Slet ikke enig	Ved ikke	I alt
Der var for mange spørgsmål om det samme	12	20	61	8	101
Det var sjovt at svare på spørgsmålene	47	33	14	7	101
Nogle spørgsmål brød jeg mig ikke om. De kom for tæt på	18	26	49	8	101
Det var nogle underlige ting, jeg blev spurgt om	23	35	33	9	100

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

En anden grund til, at svarpersonen undervejs kan blive irriteret og negativt stemt, er, at vedkommende oplever spørgsmålene som en krænkelse af hans/hendes personlige integritet. De går for tæt på noget, som personen ikke ønsker at indvi andre i. Sygdom, alkohol, stoffer og kriminalitet er emner, som traditionelt anses for følsomme. Spørgsmålet er, hvad eleverne tænkte om undersøgelsen, da de var ved at være færdige.

For at starte positivt kan vi nævne, at halvdelen af eleverne angav, at det havde været sjovt at svare på spørgsmålene. På den anden side syntes hver syvende bestemt ikke, det havde været sjovt.

Man kunne have frygtet, at en stor del af eleverne ville have ment, at spørgsmålene i for høj grad trampede rundt i det samme emne igen og igen. Den opfattelse var der da også en ottendedel, som havde, men ca. 60 pct. mente på den anden side, at det slet ikke var tilfældet.

Hvis man ikke rigtig forstår, hvad man bliver spurgt om, eller hvorfor spørgsmålene bliver stillet, er det nærliggende at synes, det er nogle underlige spørgsmål. Den følelse sad en fjerdedel af eleverne tilbage med efter interviewet, og yderligere en tredjedel var "lidt enig" i den opfattelse. Alt i alt var det således mere end halvdelen, som udtrykte en holdning, der må forstås sådan, at de efter interviewet (stadig) ikke havde forstået, hvad undersøgelsen egentlig handlede om.

Endelig angav omkring hver sjette elev, at der havde været en række spørgsmål, som de egentlig ikke brød sig om at svare på, fordi de gik for tæt på deres private liv. Omvendt havde halvdelen ingen problemer i den retning. Men her er det naturligvis de sårbare elever, man må have fokus på.

De skolefagligt svage elever måtte, som vi har set, bruge længere

tid (39½ minut) på at komme igennem skemaet end de stærke elever (34 minutter). De kom dermed tættere på en udmattelsesgrænse, hvilket kan være med til at forklare, hvorfor andelen, der syntes, at der var for mange spørgsmål om det samme, var lidt højere blandt svage end blandt stærke elever, samt hvorfor svage elever i højere grad (31 pct.) end stærke elever (18 pct.) var helt enig i, at det var nogle underlige ting, de blev spurgt om. Mønsteret synes yderligere at blive bestyrket af, at flere blandt de stærke elever (49 pct.) end blandt de svage (34 pct.) helt kunne tilslutte sig udsagnet om, at det var sjovt at svare på spørgsmålene. I forhold til de stærke elever har de svage nogle problemer, som bliver blotlagt i løbet af interviewet. Det kan føles mindre rart at blive konfronteret med problemerne. Andelen blandt de svage elever, som var "helt enig" i, at nogle spørgsmål kom for tæt på, var da også højere (27 pct.) end blandt de skolefagligt stærke elever (15 pct.).

Der er en vis sammenhæng mellem den generelle holdning til det, eleverne lige har været igennem (udtrykt gennem udsagnet: "Det var sjovt at svare på spørgsmålene") og flere af de øvrige udsagn om skemaet. Andelen, som syntes, det var sjovt at besvare skemaet, var således højere, når eleven *ikke* syntes, der stod for meget tekst på skærmen, det havde været svært at finde rundt på skærmen, der var for mange gentagelser, spørgsmålene var for nærgående, eller at det var nogle underlige ting at spørge om. Endvidere havde eleverne hyppigere fundet det sjovt at være med, når de havde haft glæde af højt-læsningsfunktionen, end når de ikke havde det. Alt i alt synes spørgsmålet, om det var sjovt at være med, at være en god samlet indikator for problemer af forskellig karakter.

SVARTIDERNE

Mulige tolkninger af svartiderne

Almindelige interviewundersøgelser registrerer kun, hvor lang tid der bruges på besvarelsen, hvis dette er en forudsætning for beregning af interviewerens aflønning. En nærmere kortlægning af, hvor lang tid der er brugt på det enkelte spørgsmål er derimod noget, som kun finder sted i forbindelse med særlige metodestudier i laboratorieomgivelser. Med det programmel, der er anvendt til denne undersøgelse, er det nu muligt som en integreret del af besvarelsen for hver enkelt respondent at få oplyst start- og sluttid for hvert enkelt skærbillede. Det er med andre ord ikke længere noget, som kræver et eksklusivt laboratorieeksperiment.

Svartiden opfattes som en indikator på opgavens sværhedsgrad. Jo længere tid, der er brugt, jo sværere har det været at løse opgaven. Man kan se på svartiden for det enkelte spørgsmål eller på den samlede tid for besvarelse af hele spørgeskemaet. Hvad det sidste angår, må der dog tages et væsentligt forbehold. Ofte får svaret på et spørgsmål nemlig den konsekvens, at et eller flere af de følgende spørgsmål ikke skal besvares. Det samlede spørgeskema bliver så at sige afkortet. Derfor kan man ikke uden videre sammenligne to personers samlede svartid og drage den konklusion, at personen med den længste svartid har haft *sværest* ved at besvare sit skema. Det kan lige så godt skyldes, at denne person har haft det *længste* skema (fleste spørgsmål) at svare på.

Tidligere i dette kapitel har vi inddraget elevernes gennemsnitlige tidsforbrug på skemabesvarelsen, idet den samlede svartid er blevet opfattet som en indikator for opgavens sværhedsgrad. Det skal understreges, at svartiderne er opgjort som helt rå additioner af svartiden på det enkelte skærmbillede. Der er ikke gjort forsøg på nogen form for korrektion for det faktiske skemagennemløb. Ved sammenligning af svartider for forskellige elevgrupper kan man således godt forestille sig, at den ene gruppe på grund af sin sammensætning skal svare på flere spørgsmål end den anden (fx at "svage" elever skal svare på en række spørgsmål om deres "svagheder", som de "stærke" elever slipper for).

Holder vi os til svartiderne på det enkelte spørgsmål, skal det præciseres, at der rettelig er tale om svartiden på det enkelte *skærmbillede*. Det er nemlig skiftet fra et skærmbillede til det næste, der udløser en tidsmarkering. Nogle skærmbilleder rummer kun et enkelt spørgsmål, mens andre rummer flere spørgsmål (et batteri af identisk opbyggede spørgsmål). Alt andet lige må det tage længere tid at gøre sig færdig med et skærmbillede, der rummer flere detaljspørgsmål, end med et billede, der kun rummer et enkelt spørgsmål. Dette gør det muligt at foretage sammenligning af forskellige skærmbilleders sværhedsgrad, men ikke sammenligning af forskellige personers besvær med det samme skærmbillede.

Når vi finder, at svartiden på et skærmbillede er relativt høj, fortæller det os blot, at det er et krævende eller svært skærmbillede. Hvad der gør det svært at svare på, får vi derimod ikke at vide. Det må vi have en hypotese om, som vi så kan forsøge at teste, eller vi må gå direkte til svarpersonerne og evt. i et laboratorieforsøg spørge dem, hvorfor de brugte lang tid på at besvare spørgsmålet.

Genkalder vi os spørgsmål-svar-processens forskellige dele, kan sværhedsgraden af selve skærmbilledet dels henføres til *spørgsmålsformatet*,

dvs. måden, spørgsmålet er stillet på, dels til *svarformatet*, dvs. måden svaret skal afleveres på. Gentagen brug af et bestemt spørgsmåls- eller svarformat gør opgaven lettere. Ved selvudfyldte skemaer spiller den grafiske udformning af spørgeskemaet endvidere en rolle. Faste formater fremmer overskueligheden.

Ved hvert sideskift eller skift til ny opgave må respondenten indledningsvis orientere sig om karakteren af den nye opgave. Er det samme type opgave som den, der lige er besvaret? Hvis det er tilfældet, må vi forvente, at den nye opgave (skærmbillede) alt andet lige besvares hurtigere end den forrige. Respondentens indtryk af, at det virkelig er den samme type opgave, styrkes, hvis den grafiske udformning er identisk.

De første spørgsmål

Eleverne møder tidligt i skemaet tre identiske spørgsmål om, hvilket land de selv, deres far og deres mor er født i. For at få et korrekt grundlag for sammenligning af svartiderne ser vi kun på elever, som bor sammen med begge deres forældre. Situationen er følgende: Efter at have logget sig på møder eleverne en ganske kort introduktion over to skærmbilleder, der fortæller dem, hvad de skal gøre. Herefter følger de tre første egentlige spørgsmål om køn, alder og klassetrin. På det sjette skærmbillede spørges eleverne: "Hvilket land er du født i?" og de har to svarmuligheder: "Danmark" og "Et andet land". De 319 elever, som bor sammen med begge forældre, brugte i gennemsnit 11,1 sekunder på at besvare spørgsmålet. De hurtigste 25 pct. klarede opgaven på 7 sekunder, og efter 13 sekunder havde tre fjerdedele af eleverne svaret.

Det følgende skærmbillede er noget mere kompliceret, idet eleverne her skal afmærke, hvem de bor sammen med. Det tager da også en del længere tid at svare på (37 sekunder i gennemsnit).

De to følgende skærmbilleder (8 og 9) er en kopi af det ovennævnte sjette skærmbillede, blot spørges der nu til, hvilket land barnets mor hhv. far er født i. Det er altså både mht. form og indhold bekendte spørgsmål, som derfor skulle være forholdsvis lette at gå til. De gennemsnitlige svartider er med 10,9 og 8,9 sekunder lidt lavere end de 11,1 sekund, eleverne brugte på at angive, hvilket land de selv er født i. Formodningen om, at et gentaget spørgsmåls- og svarformat fører til lavere svartider er således i dette tilfælde blevet bekræftet.

Alene eller sammen med kammerater

Lidt længere fremme i web-skemaet kommer et spørgsmål om at være sammen med venner og kammerater. "Hvor tit er klassekammerater eller venner på besøg hjemme hos dig?" lyder spørgsmålet, som kan besvares med en blandt fem tilbudte hyppighedsangivelser. Dernæst følger et spørgsmål, som er udformet efter præcis den samme skabelon: "Hvor tit er du hjemme hos dine klassekammerater eller venner?" De gennemsnitlige svartider blandt de 305 elever, som blev spurgt, var 21,1 sekund på første skærmbillede og 15,4 sekund på det andet. Det er med andre ord en klækkelig reduktion på mere end fem sekunder i gennemsnit. Man kan ikke afvise, at selve spørgsmålets sværhedsgrad spiller en rolle for svartiden, at det med andre ord skulle være vanskeligere at svare på, hvor tit der er nogen hjemme hos en selv end på, hvor tit man selv er på besøg hos andre. Det forekommer dog mere sandsynligt, at det er spørgsmål-svar-formatets gentagelse, der er den vigtigste forklaring på reduktionen i svartid.

Er det så især de langsomme elever, der drager fordel af det gentagne format? Som det fremgår af tabellen nedenfor, der viser hvor hurtigt forskellige fraktiler af respondenterne har besvaret skærmbilledet, er det stort set alle elever, der har forbedret deres svarhastighed i anden omgang. Hvor de hurtigste 5 pct. af eleverne i første omgang brugte 8 sekunder på at gøre sig færdig med skærmbilledet, brugte de i anden omgang kun 7 sekunder. Og hvor de langsomste 5 pct. alle brugte mere end 48 sekunder på det første skærmbillede, lå de i anden omgang i området over 36 sekunder.

Table 3.7

Svartid i sekunder på to skærmbilleder med identisk spørgsmåls- og svarformat.

Fraktiler	1 pct.	5 pct.	10 pct.	25 pct.	50 pct.	75 pct.	90 pct.	95 pct.	99 pct.
Første skærmbillede	6	8	10	12	17	24	38	48	82
Andet skærmbillede	6	7	8	9	12	18	26	36	50

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

Klassificeres eleverne efter deres egen skolefaglige selvopfattelse ("Hvordan synes du selv, du klarer dig i skolen rent fagligt?"), kunne man tro, at dygtige elever også ville være hurtige elever, når det gælder skemabesvarelsen, altså at elever, der selv mener, de klarer sig "meget godt" i skolen, ville have lavere svartider end andre elever. Sådan forholder det sig, som vi allerede har vist, også, når vi ser på de rå gennemsnit for den samlede

svartid. Når vi ser på de her nævnte skærmbilleder, gælder det imidlertid ikke. Svartiderne er praktisk taget de samme.

Svarformater med og uden “ved ikke”

Eleverne blev præsenteret for en række udsagn om deres opførsel over for klassekammeraterne og skulle så angive, hvor godt beskrivelsen passede på dem selv. Udsagnene var samlet med fire udsagn i hvert af fire på hinanden følgende skærmbilleder. Umiddelbart måtte man forvente en gentagelses-effekt, således at det første af de fire skærmbilleder ville optage eleverne i længere tid end de tre følgende. Som det fremgår af tabellen nedenfor viste dette sig også at være tilfældet. Imidlertid må man også forvente en effekt af de enkelte udsagns forskellige sværhedsgrad er rent forståelsesmæssigt og mht. vurdering før der svares. Da det ikke har været muligt at holde nogle af disse forhold konstante, kan vi ikke sige noget nærmere om, hvor meget den enkelte faktor bidrager til de registrerede forskelle i gennemsnitlig svartid.

Udsagnene blev som følge af en split sample-strategi præsenteret med to forskellige svarformater, et uden og et med “ved ikke”. Her kan vi sammenligne svartiden for de identiske skærmbilleder i de to udgaver. De registrerede forskelle i gennemsnitlig svartid er ganske marginale og uden statistisk signifikans.

Tabel 3.8

Gennemsnitlig svartid i sekunder på fire parvis identiske skærmbilleder, hvor svarformatet er hhv. med og uden “ved ikke”.

Svarformat	Første	Andet	Tredje	Fjerde
Med “ved ikke”	67	56	54	55
Uden “ved ikke”	69	59	55	56

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

Skal man i spørgeskemaer til selvudfyldelse tilbyde svarmuligheden “ved ikke”? Navnlig når der er tale om holdningsspørgsmål kan spørgsmålet give anledning til megen diskussion. De, der er tilhængere af at udelade “ved ikke”-kategorien, argumenterer typisk for, at det gælder om at få flest muligt til at svare på spørgsmålet, fordi man derved får flest muligt data til rådighed for sine analyser. Underforstået at “ved ikke” må opfattes som et uanvendeligt svar på linje med en manglende besvarelse. Heroverfor indvender tilhængerne af altid at medtage “ved ikke”-kategorien, at ingen kan

være forpligtet til at have en mening om alt. "Ved ikke" er derfor en meningsfuld tilkendegivelse og skal ikke opfattes som et manglende svar. Vi har her set på, hvilken effekt det måtte have for svartiden, om svarformatet er udformet med eller uden en "ved ikke"-kategori. Vi har i dette tilfælde ikke kunnet identificere nogen effekt og må derfor konkludere, at man næppe kan tage spørgsmålet om kortere eller længere svartider til indtægt for nogen af de nævnte grundholdninger vedrørende tilbud om "ved ikke"-kategorien.

SOCIALE KOMPETENCER

SOCIALE KOMPETENCER & SPØRGSMÅLSDESIGN

Når målet er at afdække sammenhængen mellem 11-årige børns velbefindende og deres opvækstvilkår, vil interessen i høj grad rette sig mod skolegangen, eftersom en stor del af deres liv udspiller sig der. Der er dog en lang række forhold med afgørende betydning for, hvordan børnene klarer sig i hverdagen, som ikke direkte knytter sig til de skolemæssige præstationer. Under fællesbetegnelsen sociale kompetencer har vi forsøgt at indfange nogle af disse forhold. Begrundelsen for at inddrage de sociale kompetencer stemmer således i en vis udstrækning overens med hensigten med *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ, jf. kapitel 7). Selv om titlen antyder noget andet, er SDQ dog snarere udformet med henblik på at identificere psykiske problemer end styrker. Et problemorienteret perspektiv er selvsagt hensigtsmæssigt, hvis målet er at udpege de børn, som overskrider en given tærskelværdi for, hvad der kan betegnes som normaladfærd. Perspektivet lader dog noget tilbage at ønske, hvis man ønsker at skelne mellem børn inden for normalområdet, hvad der ofte vil være tilfældet i undersøgelser af børns opvækstvilkår. Fx må det antages, at forældrenes skilsmisse i hvert fald kortsigtet vil præge et barns adfærd, mens det langt fra er givet, at begebenheden decideret vil udmønte sig i psykiske problemer.

I modsætning til problemperspektivet er kompetence-perspektivet positivt rettet mod de ressourcer og færdigheder, som sætter barnet i stand til at manøvrere i dagligdagen. Dermed bliver det muligt at skelne mellem mere eller mindre velfungerende børn inden for den store gruppe, som ikke har betydelige problemer. I dette afsnit vil kun en brøkdel af barnets personlige ressourcer blive behandlet. Det drejer sig om tre mål – empati, selvhævdelse og konflikthåndtering – der belyser forskellige aspekter af barnets sociale kompetencer, dvs. barnets evne til at etablere og vedligeholde sociale relationer. Målene for empati og selvhævdelse er oprindeligt udviklet som delkomponenter i *The Social Skills Rating System* (Gresham & Elliot, 1990). Det norske *Prosjekt Oppvekstnettverk* bragte med en vis succes spørgsmålsbatteriet i spil i forhold til 10-årige i Oslo-området (Ogden, 1995), og da danske og norske børns opvækstbetingelser minder om hinanden, forsøger vi her at overføre de norske erfaringer til en dansk kontekst. Et væsentligt problem for den norske undersøgelse bestod i, at de 10-årige ikke var i stand til klart at skelne mellem forskellige kompetencedimensioner (ibid., p. 106). Det er desværre et problem, som vil gå igen i denne undersøgelse. Samtlige kompetenceskalaer for børn, vi har kunnet støve op, forudsætter, at der er tale om specifikke kompetencer som fx empati og selvhævdelse. De norske erfaringer viser, at børnene i en vis udstrækning opfatter de forskellige kompetenceskalaer som udtryk for det samme overordnede mål, men ikke er i stand til at skelne mellem delelementer af dette mål.

I den nærværende undersøgelse er målene ikke direkte blevet kopieret fra forlægget. Det har været nødvendigt at tilpasse spørgsmålenes formulering til undersøgelsens behov og det faktum, at målgruppen består af danske 11-årige. Et enkelt empatispørgsmål er erstattet med et nyt, mens formuleringer og svarkategorier er blevet justeret. Derimod går alle de oprindelige spørgsmål angående selvhævdelse igen – dog stadig i en tilpasset form. Spørgsmålene angående konflikthåndtering skiller sig ud derved, at der ikke er tale om et præetableret mål. Bevæggrunden for at inkludere spørgsmålene er, at målet for selvhævdelse ikke vurderes i tilstrækkelig grad at tage højde for den konfliktsituation, der kan opstå, når børn gør opmærksom på deres ønsker og behov. Det er ikke givet, at det at kommunikere sit standpunkt blotter en fælles grund for forståelse. Der kan være tale om modsatrettede ønsker, som ikke alle er mulige at bringe til opfyldelse, og det er en væsentlig social færdighed at kunne håndtere sådanne situationer.

Når man ser bort fra målet for konflikthåndtering kan kapitlet

dog overordnet betragtes som en validering i en nordisk kontekst. Målene for empati og selvhævdelse er med en vis succes blevet anvendt blandt norske 10-årige, og nu vil de blive testet igen på baggrund af en dansk stikprøve blandt omtrent jævnaldrende. Der er ikke tale om en validering i streng forstand, hvor det undersøges, om børnenes opfattelse af deres egen sociale formåen afspejler deres faktiske adfærd i relation til andre. Det vil kræve et anderledes omfattende undersøgelsesdesign at forfølge denne problematik. I stedet bliver spørgsmålene valideret ved at vurdere svarmønstrene. Hvis børnene ikke forstår spørgsmålene eller af andre grunde ikke er i stand til besvare spørgsmålene konsistent, vil det afspejle sig i delvist modstridende svar på de enkelte spørgsmål. Derudover vil det også tale for kompetenceskalaernes troværdighed, hvis de danske og norske børn besvarer spørgsmålet på en ensartet måde.

Empati, selvhævdelse og konflikthåndtering er forholdsvist abstrakte forhold, som de færreste 11-årige vil kunne relatere til sig selv. Derfor er det enkelte mål søgt kortlagt ved at stille børnene en række mere konkrete spørgsmål, som antages i en vis udstrækning at afspejle det abstrakte forhold, der ønskes belyst. Fx betragtes det følgende spørgsmål som en *refleksiv indikator* på, om barnet er empatisk: "Hvor godt passer det på dig? Jeg bliver ked af det, når mine klassekammerater oplever noget trist". På baggrund af dette og en række beslægtede spørgsmål er det ved hjælp af faktoranalyse muligt at uddrage et fælles element eller en fælles faktor, som kan forklare svarmønstret på de enkelte spørgsmål. Alle spørgsmålene er udformet som Likert-elementer med svarmulighederne: "Passer rigtigt godt på mig", "Passer godt", "Passer ikke så godt" og "Passer overhovedet ikke".¹

Ved konstruktionen af spørgeskemaet blev det besluttet, at spørgsmålsbatteriet om sociale kompetencer ydermere skulle fungere som en test af, hvilken betydning det har at berøve børnene den åbenlyse mulighed for at svare "ved ikke" til spørgsmålene. Af hensyn til børnenes mulighed for at undvige spørgsmål, som de af den ene eller anden grund ikke ønsker at svare på, fremgår "ved ikke" som en eksplicit svarmulighed ved stort set alle spørgsmål i skemaet. Princippet blev dog indført med visse betænkkeligheder. 11-årige er ikke så vedholdende, og de vil muligvis forsøge at sno sig udenom spørgsmål, som volder besvær. Problemet bliver forstærket af,

1. Der er tale om ordinale variable, som ikke er normalfordelte. Derfor baserer de følgende faktoranalyser sig på en korrelationsmatrice bestående af polychoriske korrelationskoefficienter.

at der er tale om et webbesvaret skema, hvor der ikke er nogen interviewer til at holde børnene fast, når de mister tålmodigheden eller koncentrationen.

Med henblik på at teste, hvilken betydning det har at undlade at tilbyde børnene en eksplicit mulighed for at omgå spørgsmålet i form af svarkategorien “ved ikke”, er spørgsmålsbatteriet om sociale kompetencer blevet stillet i to varianter. Den ene halvdel af børnene er som i resten af skemaet blevet tilbudt kategorien “ved ikke”, mens den anden ikke er. Gruppen, som ikke har mulighed for at svare “ved ikke”, kan dog helt undlade at svare. Herefter er det muligt at undersøge, hvorvidt de gyldige svar – dvs. alle svar undtagen “ved ikke” og manglende svar – fordeler sig forskelligt for de to grupper.

I det følgende vil målene for empati, selvhævdelse og konflikt-håndtering blive gennemgået hver for sig efter følgende skabelon: Efter en kort præsentation af det enkelte mål vil det først blive vurderet, om udeladelsen af den eksplicite mulighed for at svare “ved ikke” har en betydning for børnenes svarmønstre. Dernæst vil målenes troværdighed blive vurderet ud fra to kriterier. I første omgang drejer det sig om, hvorvidt spørgsmålene reelt dækker over det samme fænomen, mens det i anden omgang diskuteres, i hvor høj grad det enkelte mål rent faktisk måler det ønskede.

EMPATI

Empati drejer sig om evnen til at leve sig ind i andres situation og følelser, og der er tale om en central færdighed, når det drejer sig om at etablere og vedligeholde sociale relationer. Af tabel 4.1 fremgår svarfordelingerne på de seks spørgsmål opdelt efter, om børnene har fået tilbudt “ved ikke” som svarkategori (variant A) eller ej (variant B). Tre af spørgsmålene C, G og K handler alene om indføling, mens de øvrige (H, L og O) yderligere knytter an til børnenes evner til at handle ud fra denne indsigt.

På baggrund af tabel 4.1 står det klart, at en stor del af børnene undviger spørgsmålene, hvis de får eksplicit mulighed for det. For de seks spørgsmål, som omhandler empati, drejer det sig om 8-17 pct. af børnene, som svarer “ved ikke”. Det står i skærende kontrast til B-gruppen, hvor børnene stadig kan undlade at besvare spørgsmålet, men hvor kun to børn i det værste tilfælde benytter sig af muligheden. Problemet bliver forstærket af, at faktoranalyse og andre statistiske redskaber til konstruktion af

skalaer forudsætter, at samtlige variable er besvaret.² I A-gruppen har 102 af i alt 152 respondenter besvaret samtlige empati-spørgsmål. En tredjedel af stikprøven går med andre ord tabt, når børnene tilbydes en eksPLICIT mulighed for at omgå spørgsmålene, hvilket gør forsøget på at skabe et samlet mål for empati en hel del sværere. Ganske anderledes i B-gruppen, hvor 146 af 152 besvarer alle spørgsmål.

Tabel 4.1

Indikatorer på empati opdelt efter spørgsmålsdesign. Procent.

	Passer rigtig godt på mig	Passer godt	Passer ikke så godt	Passer overhovedet ikke	Ved ikke (A) /ubesvaret (A/B)	Antal
C. Jeg bliver ked af det, når mine klassekammerater oplever noget trist						
Variant A	17,1	40,1	15,8	13,2	13,8	152
Variant B	24,3	40,1	25,7	9,2	0,7	152
G. Jeg bryder mig ikke om, når nogen i klassen bliver til grin						
Variant A	23,0	40,1	12,5	7,2	17,1	152
Variant B	36,8	38,8	18,4	5,9	0,0	152
H. Jeg fortæller af og til mine klassekammerater, at jeg kan lide dem						
Variant A	23,0	30,9	17,8	13,2	15,1	152
Variant B	27,0	38,2	22,4	11,8	0,7	152
K. Jeg prøver at forstå, hvordan mine klassekammerater har det, når de er vrede, fortvivlede eller kede af det						
Variant A	24,3	53,3	9,2	4,0	9,2	152
Variant B	32,9	45,4	17,8	3,3	0,7	152
L. Jeg roser mine klassekammerater, når de gør noget godt						
Variant A	30,9	48,0	4,6	4,0	12,5	152
Variant B	40,1	47,4	7,2	4,0	1,3	152
O. Jeg trøster mine klassekammerater, når de oplever noget trist						
Variant A	37,5	42,8	8,6	3,3	7,9	152
Variant B	44,1	37,5	14,5	3,3	0,7	152

2. Der findes selvfølgelig metoder til at overvinde dette problem, men såvel imputation som pairwise deletion påvirker modellernes pålidelighed på en ikke altid gennemskuelig måde.

Spørgsmålsdesignets betydning for empatiskalaen

Materialet er blevet underkastet to tests for at afgøre, hvorvidt det at tilbyde en eksplicit mulighed for at svare “ved ikke” udmønter sig i anderledes svarmønstre. For det første har vi testet, om de multinomiale svarfordelinger for de to grupper adskiller sig signifikant fra hinanden. Det kunne tænkes, at den eksplicitte mulighed for at undvige spørgsmålet fx i højere grad bliver udnyttet af de børn, som ikke er så sikre på deres svar. Hvis det er tilfældet, burde der være relativt færre børn fra A-gruppen, der benytter de kategorier, som betragtes som neutrale, og hvor tyngden af besvarelserne befinder sig.

De konkrete fordelinger opdelt efter spørgsmålsdesign fremgår af tabel 4.1, mens selve teststørrelserne er opsummeret øverst i tabel 4.2.³ P-værdien udtrykker sandsynligheden for, at den observerede forskel skyldes tilfældigheder. Hvis de to grupper fordeles sig forskelligt på de fire svarkategorier, vil det udmønte sig i en lav p-værdi. Det ville med andre ord være usandsynligt, at forskellene skyldes et tilfælde. Testene af de multinomiale fordelinger i tabel 4.2 viser, at grupperne ikke adskiller sig væsentligt fra hinanden i deres svarmønstre. Den laveste p-værdi gives med spørgsmål K (0,088), og undersøgelsen følger konventionen ved at betragte alt over 5 procentniveauet som tilfældigt. Konklusionen lyder altså, at introduktionen af svarkategorien “ved ikke” ikke påvirker børnenes svarmønstre. Resultatet underbygges ved at betragte det mest signifikante spørgsmål K. Her placerer relativt flere sig i svarkategorierne 1 og 3, mens færre svarer 2. Den forholdsvist skæve fordeling lader altså til at bero på et tilfælde. Svarkategorierne er ordnede, hvor 1 er “passer rigtig godt på mig”, 2 er “passer på mig” og 3 “passer ikke på mig”. Hvis der skulle være en systematisk forskel i fordeling, skulle der altså ikke være flere i 1 og 3, mens der var færre i 2.

Testen af de multinomiale fordelinger svarer dog ikke på, om de børn, som undlader at svare på et eller flere spørgsmål, hvis de får en eksplicit mulighed for det, generelt forstår spørgsmålene anderledes. Svarmønstrene på tværs af spørgsmålene kan godt være forskellige for de to grupper, selv om fordelingen på det enkelte spørgsmål er den samme.

3. Testen angår kun forskelle i de valide svar, dvs. svarmulighederne 1-4. Da undladt besvarelse kun er en reel mulighed i den ene formulering af spørgsmålene, vil det selvfølgelig udmønte sig i en anderledes fordeling på svarmulighederne, hvilket er uinteressant at undersøge. Derimod testes det om gruppen, som ellers ville have undladt at svare på spørgsmålet, besvarer spørgsmålene anderledes.

Derfor er det for det andet testet, om den samme faktorstruktur gør sig gældende på tværs af grupperne, eller om svarmønstrene bedst forklares ved at tillade en unik faktorstruktur for hver af grupperne.

Faktormodellen antager at samvariationen mellem de observerede variable kan forklares ved hjælp af en bagvedliggende uobserveret faktor. Antagelsen om en fælles faktorstruktur på tværs af grupperne indebærer dermed, at sammenhængen mellem de observerede variable og den uobserverede faktor er den samme. Det kan kun lade sig gøre, hvis sammenhængene mellem spørgsmålene er ens på tværs af grupperne. Principperne bag faktoranalysen vil blive gennemgået nærmere i det følgende.

Tabel 4.2

Empati – test af betydningen af spørgsmålsdesignet.

	N	Df	χ^2	P-værdi
Test af multinomiale fordelinger				
Spørgsmål C	277	3	5,11	0,164
Spørgsmål G	278	3	4,41	0,220
Spørgsmål H	280	3	0,81	0,847
Spørgsmål K	289	3	6,54	0,088
Spørgsmål L	283	3	1,70	0,638
Spørgsmål O	291	3	3,23	0,357
Test af fælles faktorstruktur				
Unik faktorstruktur	248	18	43,42	0,001
Fælles faktorstruktur	248	30	56,44	0,002
Test af forskel mellem fælles og unik struktur	248	12	13,02	0,368

Nederste halvdel af tabel 4.2 opsummerer testen af en fælles faktorstruktur. Først gives en test af en model med gruppespecifikke strukturer, dernæst en model med fælles struktur, og til sidst følger en test af forskellen på disse to modeller. Med en p-værdi på 0,368 er det tydeligt, at den simple model med fælles faktorstruktur ikke beskriver de observerede svarmønstre signifikant dårligere end modellen med specifikke strukturer. Spørgsmålenes indbyrdes sammenhænge kan med andre ord beskrives tilfredsstillende ved hjælp af den samme faktormodel uanset tilstedeværelsen af en "ved ikke"-kategori. Det skal dog indrømmes, at stikprøven ikke er frygtelig stor, og det kunne tænkes, at der eksisterer forskelle, som ikke er store nok til at blive fanget på dette grundlag.

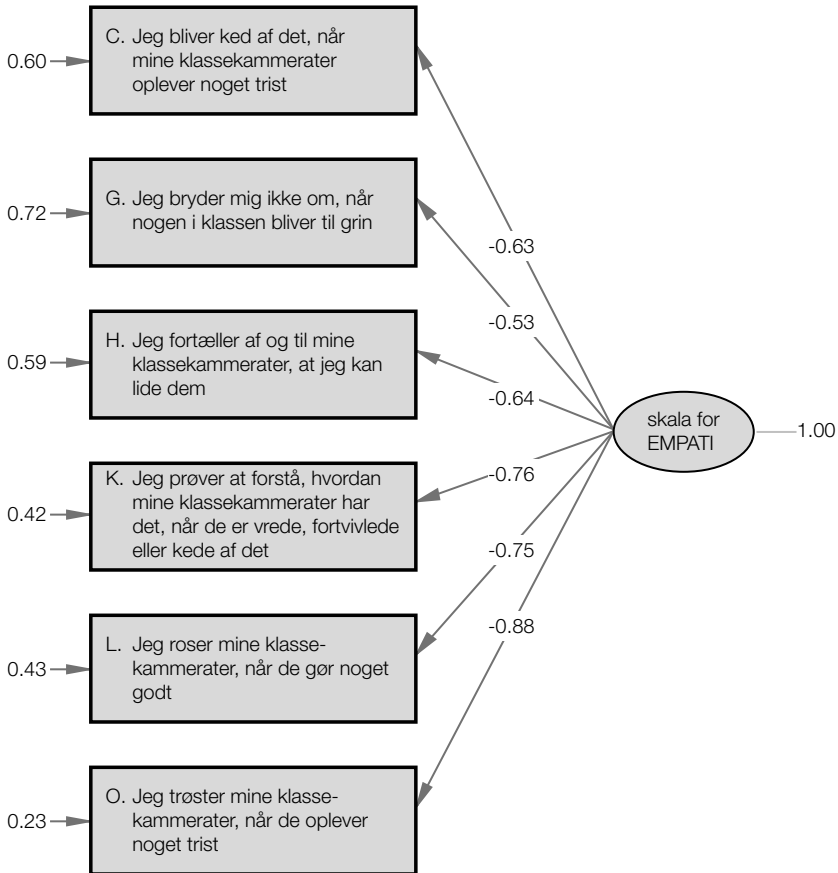
Validering af empatiskalaen

Indtil videre er der blot blevet fokuseret på, hvorvidt spørgsmålsdesignet spiller en rolle for empatiskalaen. Et mere interessant spørgsmål er, om den

norske empatiskala måler det ønskede, og om den fungerer blandt danske 11-årige. Det følgende tager udgangspunkt i en fælles model for hele stikprøven, da den tydeligvis tilbyder den mest simple reproduktion af de observerede svarmønstre og ikke er signifikant dårligere end en model med separate strukturer for designvarianterne.

Figur 4.1

Faktormodel for empati.



N = 248, $\chi^2 = 23,92$, DF = 9, P-værdi = 0,004, RMSEA = 0,082.

Faktormodellen fremgår af figur 4.1, som dog sikkert kræver en nærmere forklaring. Boksene angiver de konkrete spørgsmål, som børnene er blevet stillet, mens cirklen er det postulerede bagvedliggende latente forhold, som betinger svarene på spørgsmålene. Den grundlæggende antagelse i faktoranalyse er, at de observerede variable er uafhængige givet den bagvedlig-

gende latente variabel. Formuleret anderledes vil det sige, at når svarene på de beslægtede spørgsmål i høj grad følges ad, så antages det alene at skyldes den bagvedliggende faktor. I dette tilfælde drejer det sig om, at en uobserveret størrelse, nemlig børnenes empathiske evner, forklarer svarmønstrene på en række indikatorer på empati.

De enkelte spørgsmål kan dog ikke fuldstændigt forudsiges af den bagvedliggende fælles faktor. Der knytter sig en række unikke forhold til det enkelte spørgsmål, som fanges af det såkaldte fejlede yderst til venstre i figuren (pilene til venstre for firkanterne). Nok kredser både spørgsmål C og G om empati, men de handler mere konkret om børnenes følelser i to forskellige situationer, hvor andre enten er kede af det eller bliver til grin. Spørgsmålene drejer sig altså ikke om ganske det samme, og kan altså ikke antages at blive forudsagt perfekt af den samme bagvedliggende latente variabel.

Imidlertid er det en væsentlig forudsætning for, at der kan være tale om en god faktormodel, at den bagvedliggende faktor er i stand til at forklare en stor del af variationen på det enkelte spørgsmål, dvs. at *reliabiliteten* af de enkelte spørgsmål er høj. På dette punkt er empatimodellen tilfredsstillende. Andelen af spørgsmålenes variation, som forklares af det latente forhold, kan beregnes som 1 fratrukket fejleddet, og det ses, at modellen forklarer 28-77 pct. af variationen på spørgsmålene. Bemærk, at den forklarede andel også kan beregnes ved hjælp af factor loadings, som er de værdier, der repræsenterer det latente forholds indflydelse på det enkelte spørgsmål (pilene fra cirklen til firkanterne). Her gælder det, at den forklarede andel er factor loading opløftet i anden potens.

Selv om spørgsmålenes reliabilitet er høj, udviser modellen dog visse svagheder. Af modeltestene i såvel tabel 4.2 som figur 4.1 fremgår det, at faktormodellen, uanset om der antages en fælles eller gruppespecifik struktur, overordnet set ikke beskriver de observerede svarmønstre særligt godt. Nogle af spørgsmålene lader altså til at have mere til fælles, end der kan fanges af en enkelt bagvedliggende faktor. En mulig forklaring kan ligge i det allerede nævnte forhold, at tre af elementerne alene angår indføling med andre mennesker, mens de tre sidste omfatter såvel indføling som evnen til at handle på den.

Når det kommer til modellens *validitet*, dvs. hvorvidt den latente variabel beskriver det ønskede, så bør man indledningsvist være opmærksom på, at der er tale om spørgsmål stillet til børnene selv. Der kan være stor forskel på, hvad børnene siger, de gør, og hvad de rent faktisk foretager sig. Højest sandsynligt vil der fx være børn, som generelt har en tendens til

at svare, som de tror, der *bør* svares, mens andre vil levere en mere nøgtern vurdering. Som alle andre selvrapporterede skalaer, afspejler empatiskalaen ikke blot forholdet, der spørges til, men tillige respondenternes selvopfattelse og tilgang til verden.

Derudover levner en undersøgelse, som alene baserer sig på børnenes besvarelser, ikke rum for at en afdækning af, hvorvidt skalaen reelt afspejler deres indlevelse i og føling med andre mennesker. Her må undersøgelsen i stedet læne sig op af tentative fortolkninger af henholdsvis spørgsmålenes formulering og modellens resultater. Her må det siges at være et grundlæggende problem, at samtlige spørgsmål som en selvfølgelighed går ud fra, at børnene allerede har aflæst deres klassekammeraters følelser, og at der primært spørges til børnenes reaktioner på disse følelser. Spørgsmålene forudsætter med andre ord et væsentligt element i det at være empatisk, nemlig aflæsningen af andres følelser. Et element som skalaen burde fange og ikke forudsætte.

Derudover er der det allerede nævnte skel mellem spørgsmål, der alene omhandler indføling samt egen følelsesmæssige reaktion (C, G, K), og spørgsmål, der også inddrager viljen og evnen til at handle på denne indsigt (H, L, O). Factor loadings for den sidste gruppe er generelt højere end for den første, og det tyder på, at skalaen i højere grad måler handling end aflæsning. Denne fornemmelse understreges af, at samtlige spørgsmål som sagt antager, at aflæsningen i et eller andet omfang har fundet sted.

Ved at betragte residualerne, dvs. forskellen mellem modellens forudsigelser på baggrund af antagelsen om én bagvedliggende faktor, og hvad børnene rent faktisk svarer, så kan man finde en vis opbakning til mistanken om, at spørgsmålene kan opdeles i to grupper efter, hvor handlingsprægede de er. Sammenhængene mellem spørgsmål C og L samt spørgsmål H og K overvurderes markant, mens sammenhængene mellem G og K undervurderes.⁴ Resultater som er konsistente med hypotesen om en gruppe af indfølingsspørgsmål (C, G, K) og mere handlingsprægede spørgsmål (H, L, O).

Hypotesen om distinkte grupper af spørgsmål er dog ikke mulig at teste, da den implicerer en mættet model, som forudsiger det observerede svarmønster perfekt, uanset om hypotesen er fornuftig eller ej. Dermed er det heller ikke muligt at vurdere, hvor stort et problem der er tale

4. Der er tale om standardiserede residualer, som er numerisk større end 1,96.

om, og hvorvidt empatiskalaen ville tage sig anderledes ud, hvis der blev korrigeret for de fælles elementer, der ikke fanges af skalaen.

Opsummering

Faktormodellen for empati udviser høj reliabilitet, og det er entydigt, at spørgsmålene om empati afspejler et fælles aspekt ved børnenes forhold til deres klassekammerater. Det er dog tvivlsomt, at der er tale om empati i den gængse forstand, hvor det drejer sig om evnen til at aflæse og sætte sig ind i andre menneskers sindstilstand. Snarere drejer det sig om børnenes egen følelsesmæssige reaktion samt vilje og evne til at handle på fornemmelsen for andres følelser forudsat, at de har opnået denne fornemmelse. Yderligere lider modellen under det forhold, at nogle af spørgsmålene tydeligvis har noget til fælles, som ikke indfanges af en fælles faktor. Formodningen er, at det drejer sig om, at tre af spørgsmålene fortrinsvis spørger til børnenes føling med deres kammeraters sindstilstand, mens de øvrige tre også inkluderer viljen og evnen til at handle på denne indføling.

Hvad angår betydningen af at stille en eksplicit "ved ikke"-kategori til rådighed, så lader det ikke til at spille nogen rolle for konsistensen i børnenes svar på empatispørgsmålene. Det udelukker dog ikke, at børnene måske oplever at blive presset til at svare. Faren for, at børnene føler sig presset er dog begrænset, eftersom det stadig er muligt at undlade at markere et svar.

SELVHÆVDELSE

Det kan virke kontraintuitivt at betegne selvhævdelse som en social kompetence, der er afgørende for at etablere og vedligeholde sociale relationer. At være i stand til at give udtryk for sine meninger og synspunkter – også når de går på tværs af det, andre mener – tillægges dog stor betydning, når det drejer sig om børnenes muligheder for at undgå social isolation (Ogden, 1995, s. 72).

De seks variable, som skal søge at afdække denne dimension af børnenes sociale kompetencer, fremgår af tabel 4.3. Igen er svarfordelinger opdelt efter udformningen af svarkategorierne: Er børnene blevet tilbudt en eksplicit mulighed for at undlade at besvare spørgsmålene (variant A) eller ej (B)? Der er tydelig forskel på, hvor meget spørgsmålene indeholder et element af at skulle hævde sig på trods af omverdenens indstilling. Spørgsmål D angår fx en situation, hvor man forsøger at få ændret spil-

leregler, man er utilfreds med, mens spørgsmål E alene handler om, hvorvidt man hilser på sine klassekammerater. I forhold til empatispørgsmålene lader disse spørgsmål til at være mere kontekstafhængige i den forstand, at de enkelte spørgsmål i højere grad implicerer en konkret situation, fx i skolen.

Tabel 4.3

Indikatorer på selvhævdelse opdelt efter spørgsmålsdesign. Procent.

	Passer rigtig godt på mig	Passer godt	Passer ikke så godt	Passer overhovedet ikke	Ved ikke (A) /ubesvaret (A/B)	Antal
A. Jeg spørger mine klassekammerater, om de kan hjælpe mig, når jeg har problemer						
Variant A	36,2	43,4	10,5	3,3	6,6	152
Variant B	34,9	51,3	9,9	3,3	0,7	152
B. Jeg diskuterer tit med mine klassekammerater, hvis vi har et problem eller er uenige						
Variant A	15,8	33,6	28,3	9,9	12,5	152
Variant B	13,2	34,2	37,5	14,5	0,7	152
D. Hvis jeg synes, nogle regler er uretfærdige, prøver jeg at få dem lavet om						
Variant A	17,8	30,3	20,4	15,8	15,8	152
Variant B	20,4	33,6	27,6	16,5	2,0	152
E. Jeg smiler, nikker eller vinker til klassekammerater, der kommer forbi						
Variant A	63,2	34,2	1,3	0,0	1,3	152
Variant B	61,8	31,6	4,6	2,0	0,0	152
I. Når jeg træffer mennesker, som jeg ikke har mødt før, fortæller jeg selv, hvad jeg hedder						
Variant A	19,1	25,7	25,7	18,4	11,2	152
Variant B	22,4	32,2	26,3	18,4	0,7	152
N. I timerne prøver jeg tit at komme i snak med de andre i klassen (når vi får lov til at snakke)						
Variant A	35,5	41,5	10,5	3,3	9,2	152
Variant B	44,1	40,1	11,2	4,6	0,0	152

Spørgsmålsdesignets betydning for skalaen for selvhævdelse

Om end problemet ikke er så udpræget som ved empati-spørgsmålene, så er der stadig et betydeligt bortfald – op til 16 pct. – når børnene bliver tilbudt en eksplicit mulighed for at omgå spørgsmålene. Spørgsmålene for selvhævdelse er underkastet de samme tests som empatispørgsmålene for, hvorvidt de forskellige svardesign udmønter sig i forskellige svarmønstre. Af tabel 4.4 fremgår det, at det heller ikke for selvhævdelsesbatteriets vedkommende afstedkommer substantielle problemer at fjerne den eksplicite mulighed for at undvige en besvarelse.

Tabel 4.4

Selvhævdelse – test af betydningen af spørgsmålsdesignet.

	N	Df	χ^2	P-værdi
Test af multinomiale fordelinger				
Spørgsmål A	293	3	0,79	0,851
Spørgsmål B	284	3	2,53	0,470
Spørgsmål D	277	3	0,62	0,891
Spørgsmål E	302	3	5,95	0,114
Spørgsmål I	252	3	1,20	0,754
Spørgsmål N	252	3	1,96	0,582
Test af fælles faktor struktur				
Unik faktorstruktur	252	79,50	18	0,000
Fælles faktorstruktur	252	89,06	30	0,000
Test af forskel mellem fælles og unik	252	9,56	12	0,654

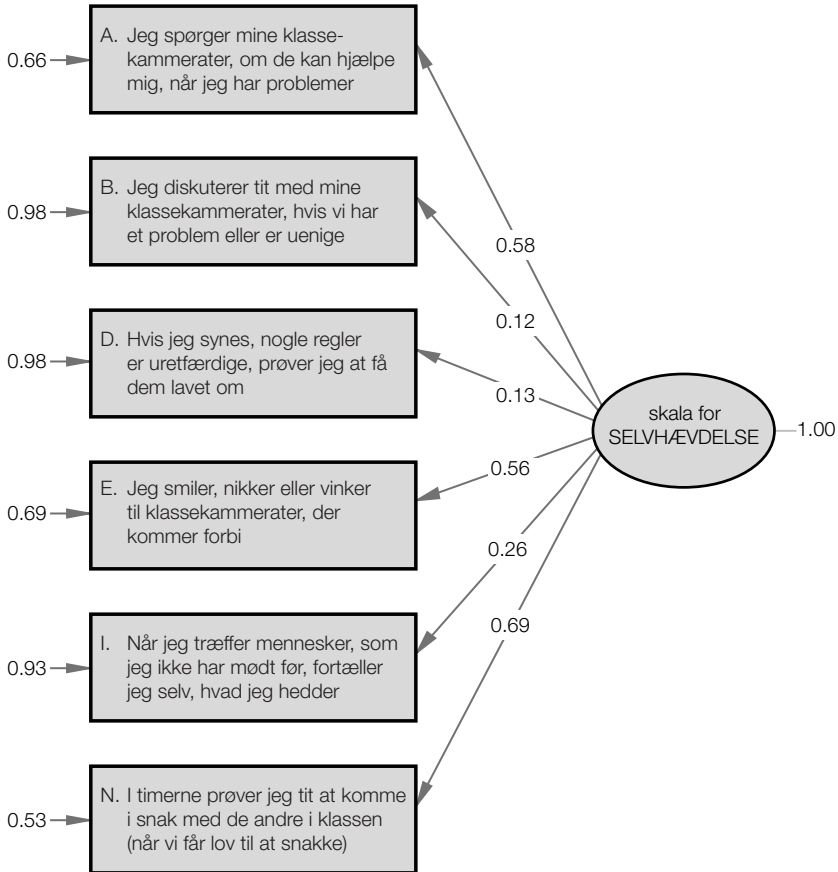
Validering af skalaen for selvhævdelse

Begrebet selvhævdelse dækker teoretisk over barnets evne til at markere sig socialt og undgå at blive isoleret. En vigtig markør på dette forhold er evnen og viljen til at sætte sig igennem på trods af uenigheder med omgivelserne. Hvis man betragter modellen for selvhævdelse, som den fremgår af figur 4.2, lader det dog til, at denne teoretiske forståelse ikke holder stik. Spørgsmålene B og D, som er de spørgsmål, der understreger konfliktdimensionen tydeligst, lader sig ikke forklare af den fælles faktor (loadings på 0,12 og 0,13). Ligeledes med I (loading på 0,26), hvilket dog snarere skyldes, at spørgsmålet i højere grad knytter sig til relationer med voksne end de øvrige spørgsmål. Det er ikke forventeligt, at 11-åriges evner for abstrakt tænkning tillader dem tydeligt at skelne sociale færdigheder på tværs af sociale sammenhænge.

Der er dog en stor fælles komponent i spørgsmålene A, E og N, hvilket tyder på, at der nok gives en fælles faktor, men at den først og fremmest måler, hvor opsøgende børnene er i forhold til deres klassekam-

Figur 4.2

Faktormodel for selvhævdelse.



N = 252, $\text{Chi}^2 = 56,95$, DF = 9, P-værdi = 0,000, RMSEA = 0,146.

merater. A handler om at søge hjælp hos klassekammerater, E handler om at hilse på klassekammerater, mens N drejer sig om at kommunikere med klassekammeraterne i skoletimerne.

Opsummering

Når man tager i betragtning, at den fælles faktor stort set ikke forklarer noget af variationen i tre af elementerne i modellen for selvhævdelse, er det ikke overraskende, at den bliver afvist på baggrund af de overordnede modeltests, jf. tabel 4.4 og figur 4.2. Elementerne har mere til fælles, end der kan fanges med en enkelt faktor. Derudover tyder det ikke på, at modellen fanger selvhævdelse i den forstand, teorien forudsætter. Faktoren

indbefatter ikke at hævde sig på trods af uenighed, snarere drejer den sig om børnenes selvrapporterede tilbøjelighed til at søge positiv kontakt med jævnaldrende.

På den positive side giver de forskellige udformninger af svarkategorierne ikke anledning til forskellige svarmønstre på de seks spørgsmål om børnenes evne til at hævde sig selv.

KONFLIKTHÅNDTERING

I mødet mellem mennesker vil der uvægerligt forekomme større eller mindre uoverensstemmelser i ny og næ. I forhold til at etablere og vedligeholde sociale relationer er det derfor en væsentlig evne at kunne håndtere disse uoverensstemmelser. Hvis man betragter indikatorerne for konflikt håndtering i tabel 4.5, står det klart, at spørgsmålene primært angår viljen til at se problemerne i øjnene og i mindre grad drejer sig om at finde en løsning på problemerne. Spørgsmålene J, M og P vedrører alle en defensiv tilgang til forskellige konfliktsituationer: holder man et problem for sig selv (J), affinder man sig med regler, som man betragter som uretfærdige (M), eller undgår man kammerater, man er vred på (P). I modsætning hertil er F offensiv rettet: Siger man det til kammeraterne, hvis man er vred på dem?

Spørgsmålsdesignets betydning for skalaen for konflikt håndtering

Heller ikke i forhold til spørgsmålene om konflikt håndtering udmønter de forskellig varianter af svarkategorier sig i forskellige svarmønstre, jf. tabel 4.6. Børnenes valide svar fordeler sig ens på svarkategorierne uanset, om børnene får tilbudt en eksplicit mulighed for at undvige spørgsmålet i form af en "ved ikke"-kategori (A) eller ej (B). Derudover beskriver modellen med fælles faktorstruktur ikke variationen signifikant dårligere end modellen med gruppespecifikke strukturer.

Der knytter sig dog en række bemærkninger til det sidste resultat. Som det også fremgår af noten til tabel 4.6, er modellen med en unik faktorstruktur reelt set ikke identificeret. Problemet består i, at spørgsmålene ikke korrelerer i særlig høj grad, og at antagelsen om, at svarmønstrene kan forklares ved hjælp af én bagvedliggende faktor, ikke holder. Alt dette vil blive uddybet i det følgende afsnit. Her skal det blot bemærkes, at testen af, hvorvidt der gør sig en fælles struktur gældende på tværs af grupperne, i dette tilfælde ikke må tillægges for stor betydning.

Tabel 4.5

Indikatorer på konflikthåndtering opdelt efter spørgsmålsdesign. Procent.

	Passer rigtig godt på mig	Passer godt	Passer ikke så godt	Passer over- hovedet ikke	Ved ikke (A) /ube- svaret (A/B)	Antal
F. Når jeg er gal eller vred på nogen af mine klassekammerater, siger jeg det til dem						
Variant A	12,5	26,3	30,9	11,8	18,4	152
Variant B	13,8	33,6	34,9	17,1	0,7	152
J. Hvis jeg har et problem, holder jeg det for mig selv						
Variant A	13,8	23,7	36,8	10,5	15,1	152
Variant B	16,5	32,2	41,5	9,9	0,0	152
M. Når jeg leger med klassekammeraterne, retter jeg mig efter reglerne, selv om jeg synes, de er uretfærdige						
Variant A	21,7	45,4	16,5	5,3	11,2	152
Variant B	23,7	47,4	25,7	3,3	0,0	152
P. Jeg undgår helst de klassekammerater, jeg er vred eller gal på						
Variant A	27,0	39,5	12,5	5,3	15,8	152
Variant B	30,3	47,4	17,1	5,3	0,0	152

Tabel 4.6

Konflikthåndtering – test af betydningen af spørgsmålsdesignet.

	N	Df	χ^2	P-værdi
Test af multinomiale fordelinger				
Spørgsmål F	275	3	0,60	0,897
Spørgsmål J	281	3	0,90	0,825
Spørgsmål M	287	3	2,95	0,399
Spørgsmål P	280	3	0,41	0,938
Test af fælles faktor struktur				
Unik faktorstruktur ¹	251	8	11,50	0,175
Fælles faktorstruktur	251	12	18,04	0,114
Test af forskel mellem fælles og unik	251	4	6,54	0,162

1. Modellen for unikke faktorstrukturer er kun identificeret på baggrund af en antagelse om, at spørgsmål F har et fejllad på 0 og en factor loading på 1 for begge grupper, selv om variansen på den latente faktor er låst til 1. Dvs. at faktoren er en direkte reproduktion af spørgsmål F. Antagelsen er baseret på en model med fælles faktorstruktur, hvor denne factor loading er estimeret til 0,99. I en vis udstrækning kan det altså ikke lade sig gøre at teste, hvorvidt en model med fælles faktorstruktur er rimelig. Det grundlæggende problem består i lave korrelationer spørgsmålene imellem, hvilket indikerer, at spørgsmålene ikke kredser om det samme substansielle forhold.

Validering af skalaen for konflikt håndtering

Hvis man ser bort fra det fælles element, som angår børnenes evne og vilje til at se konfliktsituationen i øjnene, er det åbenlyst, at spørgsmålene knytter an til vidt forskellige dimensioner af børnenes adfærd. Hvis børnene holder problemer for sig selv, kan det skyldes en introvert personlighed, og hvis de affinder sig med regler, som de finder uretfærdige, har de måske en tendens til at lade sig kue. Empirisk set viser det sig også, at spørgsmålene har meget lidt med hinanden at gøre.

Tabel 4.7

Korrelationsmatrice for konflikt håndteringsspørgsmålene.¹

	Spm. F	Spm. J	Spm. M	Spm. P
Spm. F	1,000	-	-	-
Spm. J	-0,189	1,000	-	-
Spm. M	0,106	0,042	1,000	-
Spm. P	0,083	0,118	0,047	1,000

1. Bemærk at det drejer sig om polychoriske korrelationskoefficienter.

Tabel 4.7 er en korrelationsmatrice for spørgsmålsbatteriet om konflikt håndtering. Heraf fremgår det, at spørgsmålene i meget lille udstrækning korrelerer – den numerisk største koefficient er på -0,189. Når besvarelsenerne på de enkelte spørgsmål ikke følger svarene på de øvrige, giver det ikke mening at påstå, at de giver udtryk for det samme bagvedliggende forhold. Det udmønter sig i problemer med at identificere modellen, hvilket vil sige, at det på baggrund af de observerede korrelationer ikke er muligt at finde en unik løsning på modellen. De enkelte factor loadings er ganske simpelt ikke præcist bestemt, hvilket også kom til udtryk i det foregående afsnit, hvor det ikke var muligt på fyldestgørende vis at teste, om faktorstrukturen var den samme uanset svarkategoriernes udformning. På det foreliggende grundlag er det altså ikke muligt at konstruere en skala for evner for konflikt håndtering.

KONKLUSION

Kompetenceperspektivet vil teoretisk set gøre det muligt at skelne mellem meget velfungerende og knapt så velfungerende børn inden for den store gruppe, som overordnet set klarer sig fint i deres hverdag. I dette kapitel har vi forsøgt at inddrage tre aspekter ved børnenes sociale kompetencer, dvs. deres evner til at etablere og vedligeholde sociale relationer. Empati

dækker over evnen til at sætte sig i andres sted. Selvhævdelse knytter sig til børnenes vilje og evne til at sætte sig igennem i forhold til andre mennesker, hvilket er afgørende i forhold til at undgå social isolation. Sluttelig dækker begrebet konflikthåndtering over børnenes evne til at håndtere uoverensstemmelser.

Mere konkret er der taget udgangspunkt i tre spørgsmålsbatterier, oprindeligt udviklet af Susan Harter, som hver især menes at afdække ét af de ovennævnte aspekter. Det har dog vist sig, at spørgsmålsbatterierne ikke fungerer optimalt blandt danske 11-årige. Bedst forholder det sig med de seks spørgsmål om børnenes empatiske evner. Her er det muligt at uddrage et fælles element, som dog næppe angår empati i gængs forstand. Snarere drejer det sig om børnenes reaktion på en anden persons sindstilstand, forudsat at denne tilstand allerede er aflæst. Spørgsmålene har dog noget til fælles ud over empati-dimensionen, og det har ikke været muligt at kortlægge, hvilken betydning det har for empatiskalaen. Det kræver med andre ord yderligere arbejde at gøre skalaen anvendelig i en dansk kontekst.

I modsætning til empatibatteriet udviser spørgsmålene for selvhævdelse betydelig inkonsistens. Teoretisk set burde selvhævdelse indbefatte viljen til at gøre sig gældende på trods af andres meninger. De mest konfrontatoriske spørgsmål angår dog tydeligvis ikke det samme forhold som de øvrige spørgsmål. Kun tre af spørgsmålene trækker på det samme bagvedliggende forhold, og dette forhold drejer sig mest af alt om, hvor opsøgende børnene er i forhold til deres jævnaldrende, hvilket ikke nødvendigvis siger noget om børnenes evner for at gøre sig gældende.

Værst står det dog til med spørgsmålene til børnenes evner for at håndtere konflikter. Svarene på spørgsmålene følges ad i meget lille udstrækning, og vi mener at have påvist, at de ganske simpelt ikke drejer sig om det samme grundlæggende forhold.

Forsøget med at afprøve Harters skalaer for børns sociale kompetencer i en dansk kontekst må overordnet siges at være faldet uheldigt ud. Spørgsmålsbatteriet tjener dog to formål, og som en test af konsekvenserne af at fjerne den eksplicitte mulighed for at svare "ved ikke" fungerer batteriet anderledes fornuftigt. Børnene bruger svarkategorierne lige hyppigt, hvad enten de har en eksplicit mulighed for at undvige spørgsmålet eller ej. Derudover er der ikke signifikant forskel på svarmønstrene på tværs af spørgsmålene for de to grupper. Det er et afgørende resultat, eftersom op mod 20 pct. af børnene vælger den lette vej ud, hvis de eksplicit tilbydes muligheden i form af en "ved ikke"-kategori. Børnene har tilsyneladende en tendens til at miste tålmodigheden undervejs, hvilket volder betydelige

problemer for en webbaseret survey, hvor der ikke er nogen interviewer til at holde børnene fast på spørgsmålene.

SKOLEFAGLIGE KOMPETENCER

SKOLEFAGLIGE KOMPETENCER

Skolelivet er et vigtigt område i studiet af børns vilkår. For det første tilbringer børnene en meget stor del af deres barndom og ungdom inden for skolens mure, og deres generelle velbefindende afhænger dermed i høj grad af en uproblematisk skolegang. For det andet tilegner børnene sig i skolen mange af de kompetencer, som skal bære dem videre gennem livet. Mest åbenlyst drejer det sig om de faglige kompetencer, som skal sætte dem i stand til at begå sig i det videre uddannelsessystem og på arbejdsmarkedet. Skolens socialiserende funktion bør dog ikke ignoreres. Børnene tilbringer som nævnt en stor del af deres hverdag i skolen, hvor de lærer at forholde sig til såvel lærere som elever i henhold til nogle sociale spilleregler, som langt fra altid er eksplicit formuleret.

Her skal det dog primært dreje sig om færdigheder og kompetencer, som knytter sig til børnenes faglige udbytte af skolegangen. Under titlen “De næste spørgsmål handler om, hvordan du selv synes, du er i skolen” er børnene blevet udspurgt om deres opfattelse af egne evner og adfærd i faglig sammenhæng. Formålet med spørgsmålsbatteriet er at afprøve nogle mål, som kan være med til at kortlægge 11-åriges faglige ballast. Disse mål kan i et forløbsperspektiv vise sig vigtige for forståelsen af, hvordan de faglige kompetencer opnået via skolegangen påvirker senere

resultater i livet – fx sandsynligheden for at opnå en kompetencegivende uddannelse eller risikoen for ledighed.

Spørgsmålene om børnenes skolegang trækker på to forskellige kilder. For det første drejer det sig om Susan Harter's *The Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1985). Dette spørgsmålsbatteri er rettet mod 9-12-årige og indbefatter mål for egen oplevelse af sportslige og skolefaglige kompetencer, popularitet, udseende, adfærd og selvværd. Alle delaspekter inddrages dog ikke i denne undersøgelse, og i øvrigt bør det bemærkes, at udformningen af spørgsmålene i nærværende undersøgelse afviger en del fra forlægget. Harter har oprindeligt præsenteret det enkelte spørgsmål som to modstillede udsagn, hvor børnene skal oplyse, hvilket af udsagnene, der passer bedst på dem. Derefter skal de tage stilling til, om det valgte udsagn passer helt eller delvist på dem. Resultatet er en skala med fire udfald, som skulle være nemmere at forstå for børn. Det er dog et meget tidskrævende design, og da skemaet af hensyn til børnenes tålmodighed helst ikke må tage for lang tid at besvare, har vi i nærværende undersøgelse valgt at formulere spørgsmålene mere traditionelt med et enkelt udsagn, som børnene skal tage stilling til.

For det andet trækkes der på PISA-undersøgelsen fra år 2000. PISA 2000 fungerede primært som en internationalt sammenlignelig test af 15-åriges læsevner, men indeholdt tilmed en række mål for børnenes egen oplevelse af faglighed og skolegang. Med en vis tillem্পning forventes det, at målene kan bringes til at fungere blandt 11-årige.

Børnene er blevet stillet fire spørgsmål til seks delområder, i alt 24 spørgsmål. Som ved spørgsmålene til børnenes sociale kompetencer er der tale om Likert-elementer med fire svarkategorier: 1. "Passer fuldstændigt på mig", 2. "Passer nogenlunde på mig", 3. "Passer ikke så godt på mig", og 4. "Passer overhovedet ikke på mig". Derudover har børnene mulighed for at svare "ved ikke", hvis de ikke føler sig i stand til at besvare spørgsmålet. De seks delområder omfatter skolefaglig kompetence (PISA), skolefaglig selvtillid (PISA), faglig vedholdenhed (PISA), ansvarlighed (spørgsmål fra PISA), fysisk kompetence (Harter) samt slutteligt generelt selvværd (Harter).

I det følgende vil der for hvert delområde blive opstillet en faktormodel, hvor det undersøges, om det er muligt at forklare svarmønstrene

på de fire spørgsmål ved hjælp af en enkelt bagvedliggende faktor.¹ Egen opfattelse af faglighed og adfærd er forholdsvis komplekse størrelser, som ikke forventes at kunne afdækkes tilfredsstillende med et enkelt spørgsmål. Derfor stilles der som nævnt fire forskelligartede spørgsmål til hvert delområde. Den grundlæggende antagelse i faktoranalyse er, at svarene på spørgsmålene følges ad, fordi de afspejler et uobserveret bagvedliggende fænomen. Når børnene fx svarer, at det passer fuldstændigt på dem, at de såvel er “god[e] til de fleste fag i skolen” (spørgsmål A) som “lærer tingene hurtigt i de fleste fag i skolen” (spørgsmål I), antages det at skyldes, at børnene vurderer deres skolefaglige kompetencer højt. Børnenes aktuelle vurdering af deres skolefaglige kompetencer er altså i dette tilfælde det bagvedliggende forhold, der ønskes belyst ved hjælp af de fire spørgsmål. Præsentationen af de enkelte delmål vil blive afsluttet med nogle betragtninger over målets troværdighed, dvs. hvorvidt de enkelte spørgsmål angår det samme bagvedliggende forhold, og hvorvidt målet reelt afspejler det ønskede.

SKOLEFAGLIGE KOMPETENCER

Betegnelsen skolefaglige kompetencer understreger, at der ikke spørges til egentlige kognitive færdigheder (intelligens), men derimod til, hvordan børnene oplever deres egne evner for skolerelateret arbejdet. Udgangspunktet er PISA-målet for *selvopfattelse med hensyn til skolefag i almindelighed* (Andersen et al., 2001, p. 37). Spørgsmålene A og I er taget direkte fra PISA, mens O og R erstatter det tredje spørgsmål i PISA-undersøgelsen, der angik præstationer i skoleprøver, og som dermed ikke er relevant for danske 11-årige. Tabel 5.1 viser fordelingen på de fire spørgsmål om skolefaglig kompetence, og det er tydeligt, at børnene generelt opfatter sig selv som fagligt velfungerende.

I dette kapitel samler interessen sig imidlertid om, hvorvidt svarene på de enkelte spørgsmål følges ad, og om det er muligt at etablere en troværdig skala for børnenes vurdering af egne færdigheder i skolesammenhæng. Figur 5.1 viser resultatet af en faktoranalyse af spørgsmålene for

1. Som nævnt ovenfor er der tale om ordinale elementer, der ikke lever op til en antagelse om normalfordelte elementer. De følgende faktoranalyser baserer sig derfor på en korrelationsmatrice bestående af polychoriske korrelationskoefficienter.

Tabel 5.1

Indikatorer for skolefaglig kompetence. Procent (N = 304).

	Passer rigtig godt på mig	Passer godt	Passer ikke så godt	Passer overho- vedet ikke	Ved ikke	I alt
A. Jeg er god til de fleste fag i skolen	35,5	55,6	4,3	1,3	3,3	100,0
I. Jeg lærer tingene hurtigt i de fleste fag i skolen	33,2	55,6	6,3	1,3	3,6	100,0
O. Jeg er blandt de bedste i de fleste fag i skolen	26,0	38,8	15,8	7,2	12,2	100,0
R. Jeg er ikke særlig god i nogen fag i skolen	9,2	19,1	22,0	43,4	6,3	100,0

skolefaglig kompetence. Modellen udviser høj reliabilitet, hvilket indebærer, at de enkelte spørgsmål i vid udstrækning kan forklares af det postulerede bagvedliggende forhold, dvs. børnenes opfattelse af egne skolefaglige evner. Modeltestene viser dog, at der er signifikant forskel på modellens forudsagte svarmønstre og det, børnene rent faktisk har svaret ($p=0,01$). Der er ikke tale om en kraftig afvisning af modellen, men der lader altså til at være mere på spil spørgsmålene indbyrdes, end det er muligt at indfange ved hjælp af en enkelt faktor.

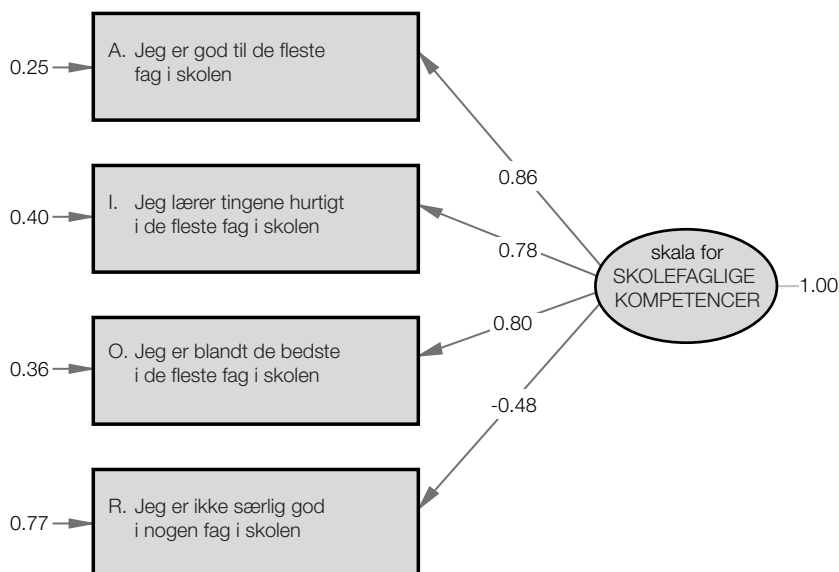
Meget tyder på, at det er den negative formulering af spørgsmål R, som volder problemer. Formuleringen lyder: "Jeg er ikke særlig god i nogen fag i skolen", og fremstår umiddelbart som en negativ pendant til A: "Jeg er god til de fleste fag i skolen". Alligevel er den polychoriske korrelationskoefficient mellem de to spørgsmål blot på $-0,388$, hvilket må betegnes som moderat. Yderligere viser en nærmere granskning af fordelingerne i tabel 5.1, at flere børn tilkendegiver, at de ikke er særligt gode til nogen fag i skolen (spm. R), end der er børn, som afviser, at de er gode til de fleste fag (spm. A).

Det virker med andre ord ikke som om, at de to spørgsmål vurderes ensartet. For det første opfatter børnene tilsyneladende det negativt formulerede spørgsmål som mindre belastende end det positivt formulerede. For det andet følges svarene ad i forholdsvis lille grad, og når det meningsmæssige indhold af spørgsmålene ligger så tæt, kan det tyde på forståelsesmæssige problemer med et eller begge spørgsmål.

Hvis man betragter residualerne, dvs. forskellen mellem modellens forudsagte svarmønster og det observerede, så understøttes hypotesen om, at det er spørgsmål R, som volder vanskeligheder for nogle af børnene. Modellen undervurderer sammenhængen mellem A og I, mens den over-

Figur 5.1

Faktormodel for skolefaglig kompetence.



N = 255, $\text{Chi}^2 = 9,26$, DF = 2, P-værdi = 0,010, RMSEA = 0,120.

vurderer sammenhængen mellem O og R. Dertil kommer, at den bagvedliggende faktor forklarer spørgsmål R markant dårligere end de øvrige, hvilket vil sige, at R ikke har så meget til fælles med de øvrige spørgsmål, som de øvrige spørgsmål har indbyrdes.

Den mest oplagte forklaring på disse forhold består i, at børnene har problemer med at forholde sig til et negativt formuleret svar. For små børn ville der ikke være nogen tvivl om, at dette kunne være årsagen, men for 11-årige stiller tingene sig ikke helt så entydigt an. En alternativ forklaring består i, at det er de øvrige tre spørgsmål, som rammer børnenes skolefaglige kompetencer skævt. De fleste 11-årige børn er vant til at blive udspurgt om deres skolemæssige præstationer og vil vide, at der knytter sig nogle bestemte forventninger til deres svar. Uanset om spørgeren er forælder eller professionel, vil et positivt svar som regel udmønte sig i anerkendelse, mens et negativt svar resulterer i en problematisering af temaet og yderligere udspørgen. Under forudsætning af, at 11-årige i højere grad opfatter positivt end negativt formulerede spørgsmål som ledende, vil de tre positive spørgsmål indeholde et fælleselement ud over det skolefaglige.

Imidlertid er det ikke videre troværdigt, at børnene skulle gå mere nøgternt til negativt formulerede spørgsmål til deres skolepræstationer, og

hermed står den første forklaring alene tilbage. Problemerne med modellen skyldes højst sandsynligt, at nogle af børnene ikke er fuldt i stand til at vurdere negativt formulerede spørgsmål på lige fod med de positivt formulerede.

Forklaringen understøttes tilmed af tidligere forskning i betydningen af spørgsmålenes formulering i surveys blandt børn. I et studie fra 1985 sætter Benson og Hocevar sig for at undersøge, om brugen af positive og negative formuleringer påvirker resultaterne og dermed validiteten i en holdningssurvey blandt 522 amerikanske børn i 4. til 6. klasse, dvs. i alderen 9-12 år (Benson & Hocevar, 1985). Alle børnene er grundlæggende stillet de samme 15 spørgsmål. Den første tredjedel bliver dog udelukkende præsenteret for positive formuleringer, den anden tredjedel for negative formuleringer, mens den sidste tredjedel møder en tilfældig blanding af positive og negative spørgsmål. Benson og Hocevar finder, at børnene generelt vurderer de negativt formulerede spørgsmål mere afdæmpet – mere neutralt – end positive spørgsmål, og at spredningen af svarene på de negative spørgsmål er større, hvilket tyder på, at børnene har problemer med at forstå de negativt formulerede spørgsmål og derfor svarer mere tilfældigt. Derudover viser konfirmatoriske faktoranalyser, at det ikke er muligt at beskrive de negativt og de positivt formulerede spørgsmål ved hjælp af den samme faktormodel, og at de forskellige formuleringer på trods af det fælles meningsindhold i realiteten ikke indfanger det samme fænomen.

I den udstrækning udformningen af den nærværende undersøgelse tillader det, genfindes resultaterne fra Benson og Hocevar. Hvis svar-kategorierne i det negativt formulerede spørgsmål R vendes om således, at de meningsmæssigt udtrykker det samme som kategorierne i det positivt formulerede spørgsmål A, viser det sig, at børnene gennemsnitligt giver mere neutrale svar på det negativt formulerede spørgsmål. Gennemsnittet for A er 1,63, mens det for R ligger på 1,82 ($p=0,001$). Ikke bare gennemsnittet, men også spredningen er vidt forskellig for de to spørgsmål: 0,62 for A mod 1,03 for R ($p<0,0001$). Alt i alt tyder det på større usikkerhed i forhold til besvarelsen af det negativt formulerede spørgsmål, hvilket understreges af, at korrelationen mellem de to indholdsmæssigt meget nært beslægtede spørgsmål er forbløffende lav (-0,39).

Som allerede nævnt i kapitlet om sociale kompetencer, levnes der ikke rum for en egentlig validering af de enkelte skalaer i en undersøgelse som denne, der alene læner sig op ad børnenes egen vurdering. Det er ikke muligt at holde børnenes resultater op mod deres adfærd og evner. Der kan

derimod blot blive tale om en fortolkning af spørgsmålenes formulering og modellernes resultater i forsøget på at vurdere, om den fundne skala reelt afspejler det ønskede. I forhold til målet for skolefaglige kompetencer, står det klart, at spørgsmålene indholdsmæssigt knytter nært an til skolefaglige færdigheder, og at de i høj grad lader sig forklare af det samme bagvedliggende forhold. Målet indeholder dog tydeligvis noget støj, som skyldes, at 11-årige som gruppe betragtet ikke er i stand til at vurdere det negativt formulerede spørgsmål konsistent.

SKOLEFAGLIG SELVTILLID

Med begrebet skolefaglig selvtillid forsøger vi at indfange børnenes tro på, at deres evner slår til i forhold til at løse de faglige opgaver, de vil møde fremover. Eftersom der i begge tilfælde er tale om børnenes egen opfattelse, er det klart, at der er tale om en hårfin afgrænsning, når der skelnes mellem børnenes skolefaglige kompetencer og deres skolefaglige selvtillid. Det må forventes, at børns vurdering af egne faglige kompetencer kraftigt afspejler sig i deres faglige selvtillid.

Selvtillidsspørgsmålene stiller dog større krav til børnene som respondenter. Børnene må gøre sig nogle overvejelser over, hvilke udfordringer de vil kunne blive mødt med, før de kan vurdere deres muligheder for at håndtere disse udfordringer. Spørgsmålene er altså forholdsvis komplekse, og det afspejler sig direkte i andelen, som føler sig ude af stand til at besvare dem (jf. tabel 5.2).

Tabel 5.2

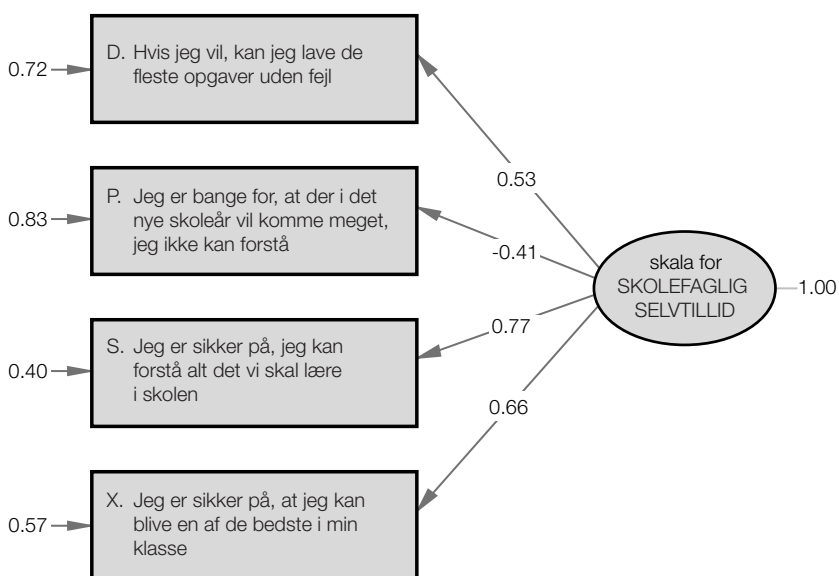
Indikatorer for skolefaglig selvtillid. Procent (N = 304).

	Passer rigtig godt på mig	Passer godt	Passer ikke så godt	Passer overhovedet ikke	Ved ikke	I alt
D. Hvis jeg vil, kan jeg lave de fleste opgaver uden fejl	29,6	50,0	10,2	3,3	6,9	100,0
P. Jeg er bange for, at der i det nye skoleår vil komme meget, jeg ikke kan forstå	14,8	30,9	21,4	20,1	12,8	100,0
S. Jeg er sikker på, jeg kan forstå alt det, vi skal lære i skolen	16,1	48,4	20,7	5,3	9,5	100,0
X. Jeg er sikker på, at jeg kan blive en af de bedste i min klasse	22,7	38,2	22,4	4,3	12,5	100,0

Målet for skolefaglig selvtillid er inspireret af PISA-undersøgelsen, men de konkrete spørgsmål er alle nye, eftersom de oprindelige spørgsmål enten er for abstrakte for 11-årige eller rettet mod en prøvesituation. På trods af omformuleringen fungerer målet dog meget tilfredsstillende. Af figur 5.2, som afbilder faktormodellen for faglig selvtillid, fremgår det, at den bagvedliggende faktor forklarer 27-60 pct. af variationen på de enkelte spørgsmål. Derudover er der ingen signifikant forskel på det observerede svarmønster på spørgsmålene og modellens forudsigtelse ($p=0,397$).

Figur 5.2

Faktormodel for skolefaglig selvtillid.



$N = 237$, $\text{Chi}^2 = 1,85$, $\text{DF} = 2$, $P\text{-værdi} = 0,397$, $\text{RMSEA} = 0,000$.

Indholdsmæssigt minder spørgsmålene meget om hinanden. De retter sig alle mod en fremtidig lærings- eller skolesituation, hvor børnene bliver bedt om at vurdere, om deres evner vil slå til. Spørgsmålene D og X må dog siges at knytte sig til et højere ambitionsniveau end P og S. De førstnævnte drejer sig om, hvorvidt børnene føler sig i stand til at lave de fleste opgaver uden fejl eller blive en af de bedste i klassen, mens de sidstnævnte mere ydmygt spørger til, om børnene mener, at de forståelsesmæssigt vil være i stand til at følge med. Modellen viser dog, at der ikke er tale om væsensforskellige forhold. Uanset ambitionsniveauet kredser alle fire spørgsmål om børnenes faglige selvtillid.

Skalaen for skolefaglig selvtillid fungerer altså overordnet set tilfredsstillende, men en enkelt bekymring står dog tilbage. Spørgsmål S er stort set en positivt formuleret pendant til P. Alligevel knytter der sig numerisk set to vidt forskellige loadings til de to spørgsmål. Det positivt formulerede S lader sig med en loading på 0,77 i langt højere grad forklare af den bagvedliggende faktor end det negative P med -0,41. Endnu en gang lader det altså til, at børnene har problemer med at forholde sig konsistent til negativt formulerede spørgsmål, men i dette tilfælde underminerer det dog tydeligvis ikke modellens forklaringskraft.

FAGLIG VEDHOLDENHED

Under titlen *indsats og vedholdenhed i almindelighed* indgår der en række spørgsmål i PISA 2000, som skal forsøge at indfange elevernes arbejdsdisciplin og vilje til at gennemføre et stykke skolerelateret arbejde på trods af, at de finder det svært. Endnu en gang er der tale om spørgsmål, som ikke direkte kan anvendes til 11-årige. Derfor er der til nærværende undersøgelse formuleret fire nye spørgsmål, som dog trækker kraftigt på PISA-forlægget. Spørgsmålene og deres fordelinger er opstillet i tabel 5.3.

Tabel 5.3

Indikatorer for faglig vedholdenhed. Procent (N = 304).

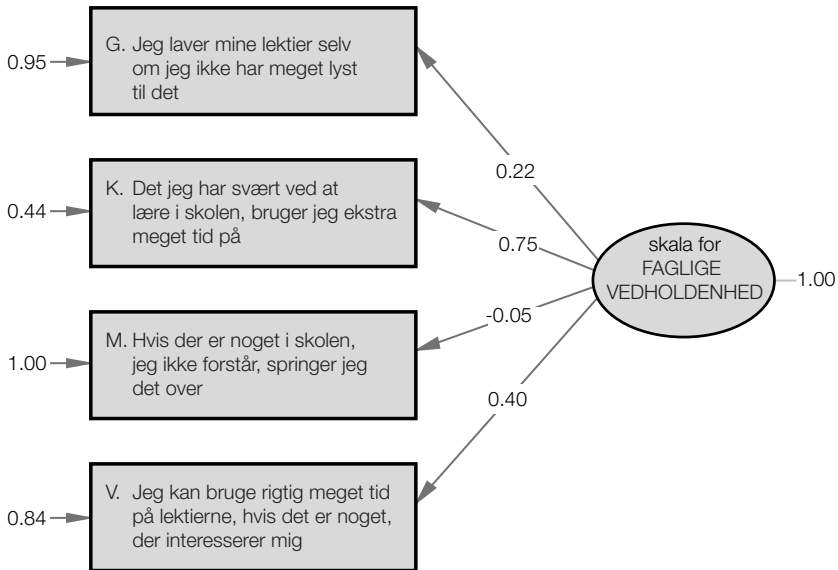
	Passer rigtig godt på mig	Passer godt	Passer ikke så godt	Passer overhovedet ikke	Ved ikke	I alt
G. Jeg laver mine lektier, selv om jeg ikke har meget lyst til det	50,0	40,5	4,6	2,0	3,0	100,0
K. Det jeg har svært ved at lære i skolen, bruger jeg ekstra meget tid på	19,4	40,8	20,7	12,5	6,6	100,0
M. Hvis der er noget i skolen, jeg ikke forstår, springer jeg det over	6,3	29,3	36,8	21,4	6,3	100,0
V. Jeg kan bruge rigtig meget tid på lektierne, hvis det er noget, der interesserer mig	44,4	32,6	12,8	4,6	5,6	100,0

En faktormodel, hvor svarmønstret på de fire spørgsmål forklares af en enkelt bagvedliggende faktor, afvises lige præcis ikke af en global test ($p=0,055$). På trods af det acceptable fit, fremgår det dog tydeligt af figur

5.3, at modellen ikke fungerer. Spørgsmålene G og M forklares i meget lille grad af den bagvedliggende faktor, og V udviser en middel loading. Det er ikke nogen overraskelse, at et enkelt af elementerne – i dette tilfælde K – i høj grad trækker på det latente forhold. I en situation som denne, hvor de enkelte elementer følges ad i meget ringe grad, vil det latente forhold i vid udstrækning reproducere det spørgsmål, som trods alt frembyder de højeste korrelationer med de øvrige elementer.

Figur 5.3

Faktormodel for faglig vedholdenhed.



N = 264, $\text{Chi}^2 = 5,81$, DF = 2, P-værdi = 0,055, RMSEA = 0,085.

ANSVARLIGHED

Børnenes ansvarlighed i forbindelse med deres skolegang er endnu et forhold, som kan vise sig at have stor betydning for, hvordan børnene senere klarer sig i det videre uddannelsessystem og på arbejdsmarkedet. Ansvarlighed dækker over, hvorvidt børnene forsøger at opfylde de helt basale krav til adfærd, som en vellykket skolegang i faglig – men også social – henseende forudsætter. Det drejer sig om at dukke rettidigt op til timerne, lave lektier og gøre, som læreren beder om. Undtagen Y er alle spørgsmålene taget fra PISA 2000, men det bør bemærkes, at de ikke oprindeligt er

tænkt som et samlet instrument i PISA-undersøgelsen. Det skridt er først taget med nærværende undersøgelse. Fordelingerne på de enkelte spørgsmål fremgår af tabel 5.4, og det ses, at langt hovedparten af børnene betragter sig selv som ansvarlige.

Tabel 5.4

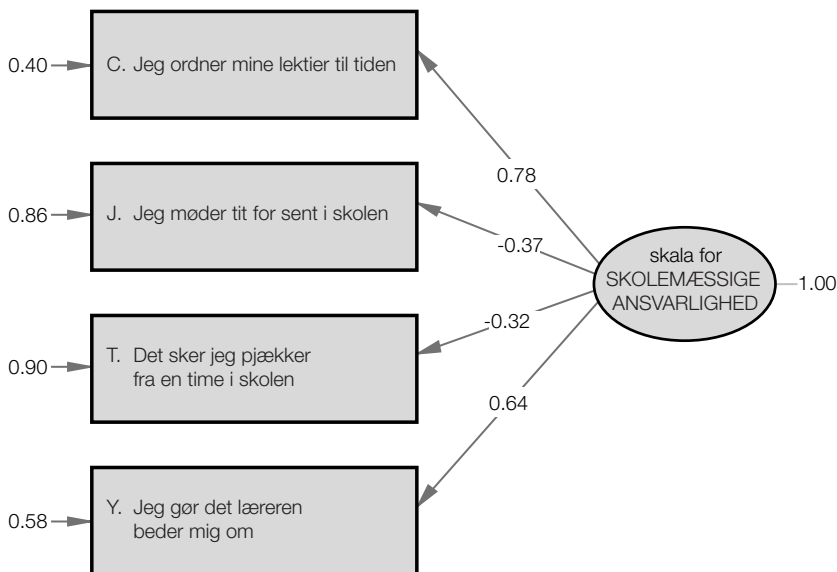
Indikatorer for skolemæssig ansvarlighed. Procent (N = 304).

	Passer rigtig godt på mig	Passer godt	Passer ikke så godt	Passer overhovedet ikke	Ved ikke	I alt
C. Jeg ordner mine lektier til tiden	33,9	49,7	10,5	2,0	4,0	100,0
J. Jeg møder tit for sent i skolen	2,3	6,9	12,8	74,3	3,6	100,0
T. Det sker, jeg pjækker fra en time i skolen	2,6	3,0	6,3	84,2	4,0	100,0
Y. Jeg gør det, læreren beder mig om	41,8	47,7	5,9	0,7	4,0	100,0

Faktormodellen afbildet i figur 5.4 viser, at spørgsmålene for skolemæssig ansvarlighed udviser middelhøje til høje loadings og dermed i en vis udstrækning lader sig forklare af det samme bagvedliggende fænomen. Der er dog betydelig forskel på modellens forudsagte svarmønster og det observerede. Nogle af spørgsmålene har altså tydeligvis noget til fælles, som ikke fanges af det bagvedliggende forhold. Betragter man spørgsmålene nok en gang, står det klart, at spørgsmålene bør anskues som hørende sammen parvis. Spørgsmålene C og Y knytter sig til børnenes ansvarlighed i en læringsmæssig situation, mens spørgsmålene J og T i højere grad angår børnenes generelle ansvarlighed i forhold til deres skolegang. Derudover må man formode, at J og T falder mere tilbage på forældrene end C og Y. De fleste 11-årige er stadig afhængige af deres forældre i forhold til at stå op og komme ud af døren rettidigt. Hvis børnene ofte møder for sent eller pjækker, afspejler det derfor formodentligt forældrenes vanskeligheder med at opretholde en struktureret hverdag. Hvorvidt børnene opfører sig eksemplarisk i skolen (C og Y) vil derimod i mindre grad afhænge af forældrenes indsats, selvom opdragelsen selvfølgelig spiller en rolle. Denne fortolkning understøttes af en residualanalyse, hvor det viser sig, at modellen undervurderer sammenhængen mellem såvel C og Y som J og T markant. Der er med andre ord ikke tale om et solidt instrument, det er muligt at bygge videre på.

Figur 5.4

Faktormodel for ansvarlighed.



N = 274, $\text{Chi}^2 = 40,95$, DF = 2, P-værdi $\leq 0,001$, RMSEA = 0,267.

FYSISK KOMPETENCE

Om end fysiske kompetencer ligger på grænsen af, hvad der i en dansk kontekst hører til samlebetegnelsen skolefaglige kompetencer, så er der dog stadig tale om færdigheder, som er vigtige for børnenes selvværd, og som især for drengenes vedkommende kan udgøre et fundament for sociale relationer. Målet er inspireret af Harters skala for atletisk kompetence, om end kun spørgsmålene B og L direkte baserer sig på formuleringer herfra (jf. tabel 5.5).

På baggrund af faktormodellen i figur 5.5 står det klart, at der ikke er nogen sammenhæng mellem fysiske kompetencer, og hvorvidt man lige så gerne vil kigge på som deltager, når der spilles bold i skolen (spørgsmål L). De øvrige spørgsmål lader sig dog i rimelig stor grad forklare af den fælles faktor, og derudover lader samtlige elementer ikke til at have mere til fælles end det, denne ene faktor udtrykker ($p=0,118$).

Når man ser bort fra spørgsmål L, virker skalaen for fysisk kompetence altså tilfredsstillende. Modellen fremviser dog et bemærkelsesværdigt træk, idet spørgsmål B bliver fuldstændigt forklaret af den bagvedlig-

Tabel 5.5

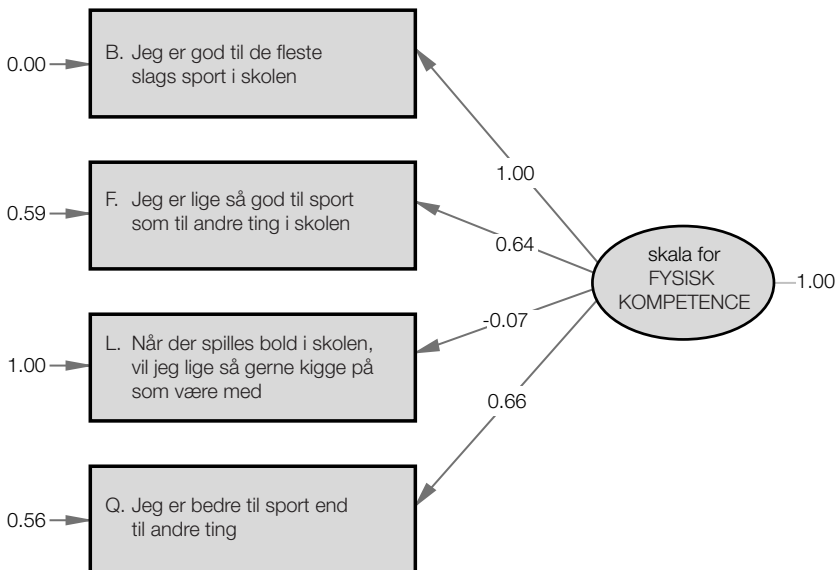
Indikatorer for fysisk kompetence. Procent (N = 304).

	Passer rigtig godt på mig	Passer godt	Passer ikke så godt	Passer overhovedet ikke	Ved ikke	I alt
B. Jeg er god til de fleste slags sport i skolen	43,4	40,5	8,6	4,0	3,6	100,0
F. Jeg er lige så god til sport som til andre ting i skolen	31,3	46,7	14,5	3,3	4,3	100,0
L. Når der spilles bold i skolen, vil jeg lige så gerne kigge på som være med	21,7	24,3	15,5	30,3	8,2	100,0
Q. Jeg er bedre til sport end til andre ting	30,3	24,0	26,3	8,6	10,9	100,0

gende faktor. Det er desto mere bemærkelsesværdigt, eftersom spørgsmål F og Q i forholdsvis høj grad lader sig forklare af faktoren. Formuleringen af B ("Jeg er god til de fleste slags sport i skolen"), leder frem til den konklusion, at de øvrige spørgsmål simpelthen ikke indfanger noget angående børnenes fysiske kompetence, som spørgsmål L ikke allerede udtrykker. Det er således ikke nødvendigt at forlade sig på flere spørgsmål for at afdække børnenes egen opfattelse af deres sportslige færdigheder.

Figur 5.5

Faktormodel for fysisk kompetence.

N = 254, $\text{Chi}^2 = 4,27$, DF = 2, P-værdi = 0,118, RMSEA = 0,067.

GENEREL SELVAGTELSE

Hvor fysisk kompetence ligger på grænsen af, hvad der falder ind under betegnelsen skolefaglige kompetencer, bevæger vi os med generel selvagtelse helt uden for temakredsen. Pointen med målet er eksplicit at etablere et mål for børnenes selvvurdering, som ikke er domænespecifikt. Det skal straks indrømmes, at denne hensigt ikke stemmer særlig godt overens med, at spørgsmålsbatteriet bliver præsenteret under overskriften “De næste spørgsmål handler om, hvordan du selv synes, du er i skolen”, og at de øvrige spørgsmål i batteriet alle angår skolegangen. Imidlertid vil et mål for børnenes tilfredshed med sig selv og deres liv – deres generelle selvagtelse – komme til at stå centralt i en undersøgelse af sammenhængen mellem børns levekår og velbefindende, hvis det skulle vise sig muligt at etablere et sådant mål. Forsøget skal derfor gøres, selv om praktiske hensyn her har dikteret spørgsmålenes placering i et batteri angående skolegangen.

Tabel 5.6

Indikatorer for generel selvagtelse. Procent (N = 304).

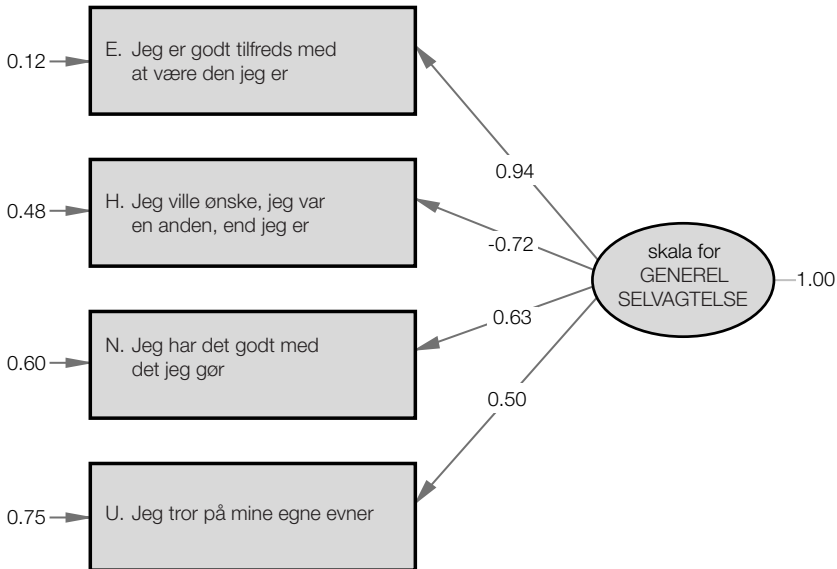
	Passer rigtig godt på mig	Passer godt	Passer ikke så godt	Passer overho- vedet ikke	Ved ikke	I alt
E. Jeg er godt tilfreds med at være den, jeg er	72,4	24,7	1,3	0,3	1,3	100,0
H. Jeg ville ønske, jeg var en anden, end jeg er	6,6	5,6	9,9	71,4	6,4	100,0
N. Jeg har det godt med det, jeg gør	47,0	44,4	3,0	0,7	4,9	100,0
U. Jeg tror på mine egne evner	44,4	42,1	5,9	1,3	6,3	100,0

I lighed med målet for fysisk kompetence udgør Harter inspirationskilden for skalaen for generel selvagtelse. Spørgsmålene E, H og N er med mindre justeringer taget direkte fra hendes skala for globalt selvværd. Der er dog tilføjet et nyt element i form af spørgsmål U: “Jeg tror på mine egne evner”. Fordelingerne på spørgsmålene fremgår af tabel 5.6, og endnu en gang er der tale om meget skæve fordelinger: Børnene må overordnet siges at være meget tilfredse med sig selv.

Det viser sig dog ikke muligt at opstille en faktormodel på baggrund af spørgsmålene, jf. figur 5.6. Den bagvedliggende faktor forklarer nok en stor del af variationen på de enkelte spørgsmål (25-88 pct.), men den globale modeltest viser, at modellens forudsigelser stemmer meget

Figur 5.6

Faktormodel for generel selvtægtelse.



N = 266, $\text{Chi}^2 = 76,78$, DF = 2, P-værdi $\leq 0,001$, RMSEA = 0,376.

dårligt overens med de observerede svarmønstre ($p \leq 0,001$). Såvel en indholdsmæssig tolkning som en vurdering af residualerne antyder, at spørgsmålene parvis har noget til fælles, som ikke fanges af den overordnede faktor. Spørgsmål E: “Jeg er godt tilfreds med at være den, jeg er” og spørgsmål H: “Jeg ville ønske, jeg var en anden, end jeg er” udtrykker begge en grad af afklarethed med sig selv som person, og der er tale om en indadrettet måde at forholde sig til sig selv på. Spørgsmålene N og U er derimod mere udadrettede. Det drejer sig om tilfredshed med egne handlinger (spørgsmål N), og hvorvidt man tror på sine egne evner (U). De fire spørgsmål har altså en meget stor fælleskomponent, men afspejler parvist to forskellige dimensioner af selvværd, hvilket introducerer en del støj i målet.

Afslutningsvist skal vi nævne, at børnenes manglende evne til at forholde sig konsistent til negationer også til at gøre sig gældende i forhold til skalaen for generel selvtægtelse. Det positivt formulerede E og det negative H læner sig meningsmæssigt tæt op af hinanden. Alligevel er der også her tale om, at svarene på det negativt formulerede spørgsmål udviser større spredning ($p < 0,0001$) og gennemsnitligt er mindre ekstreme ($p < 0,05$) end det positivt formulerede spørgsmål. Den polychoriske kor-

relationskoefficient for sammenhængen mellem elementerne E og H er dog på $-0,693$, hvilket antyder, at modellens svaghed snarere skyldes de parvist sammenhængende spørgsmål end problemer med at forstå negativer.

KONKLUSION

Hensigten med spørgsmålsbatteriet om skolefaglige kompetencer og dermed dette kapitel er at etablere nogle mål for børnenes egen opfattelse af deres færdigheder og adfærd i faglig sammenhæng. Det drejer sig om mål for skolefaglige kompetencer, skolefaglig selvtilid, faglig vedholdenhed, ansvarlighed i forbindelse med skolegangen, fysiske kompetencer og generel selvagtelse. Resultaterne er blandede, og det er reelt set kun målene for skolefaglig selvtilid og fysisk kompetence, der fungerer tilfredsstillende, om end målet for skolefaglig kompetence på trods af visse svagheder ikke bør forkastes fuldstændigt.

Som allerede nævnt er skolefaglig selvtilid og skolefaglig kompetence nært beslægtede forhold, der begge kredser om børnenes opfattelse af egne skolefaglige færdigheder. I en faktoranalyse, der inkluderer samtlige spørgsmål til skolefaglige kompetencer, estimeres korrelationen mellem faktoren for skolefaglig selvtilid og faktoren for skolastisk kompetence til $1,038$.² De to faktorer følges altså fuldstændigt ad, hvilket understreger, at der reelt ikke er tale om væsensforskellige forhold. Hermed står vi tilbage med to forholdsvis velfungerende mål for børnenes egen opfattelse af evner for skolerelateret arbejde, som endvidere understøtter hinanden. Det er den største form for sikkerhed for, at målene reelt afspejler det ønskede, der gives i en undersøgelse, der alene baserer sig på børnenes egne oplysninger og dermed ikke kan afdække, om børn, der mener sig dygtige i skolen, rent faktisk også er det.

Skalaen for fysisk kompetence kan ikke siges i samme grad at udgøre en succes. Nok findes der belæg for målets troværdighed, men det viser sig, at de tre af spørgsmålene ikke tilbyder nogen information om børnenes egen opfattelse af deres sportslige færdigheder, som ikke allerede

2. En korrelationskoefficient vil normalt ikke ligge uden for intervallet -1 til 1 , men i dette tilfælde er der tale om en maksimum likelihood estimation, som hverken sætter en øvre eller nedre grænse for estimerede sammenhæng. Resultatet er med andre ord urealistisk, men dækker over, at de to fænomener i meget høj grad følges ad.

fanges af det sidste spørgsmål: "Jeg er god til de fleste slags sport i skolen". Fremtidige undersøgelser vil altså kunne nøjes med dette ene spørgsmål.

I afdækningen af børnenes skolefaglige kompetencer dukkede der en problemstilling op, som der tydeligvis ikke har været nok opmærksomhed omkring ved spørgeskemaets udformning. 11-årige har som gruppe betragtet problemer med at vurdere negationer konsistent. Såvel denne som tidligere undersøgelser viser, at børnene ikke opfatter negativt og positivt formulerede spørgsmål ens. For det første svarer børnene mere neutralt på negative spørgsmål og for det andet er spredningen på svarene større. I forbindelse med faktoranalyser viser det sig for det tredje, at negativt og positivt formulerede spørgsmål ikke betragtes ensartet af børnene.

Der findes ikke noget endeligt bevis for, at det er de negativt formulerede spørgsmål, der udgør problemet. Når negative og positive formuleringer ikke opfattes ensartet, kunne det jo lige så vel skyldes de positive formuleringer. Imidlertid taler både teori og empiri for, at det er de negative formuleringer, der volder børnene problemer. En negation i et udsagn introducerer et yderligere abstraktionsniveau og forudsætter, at børnene er i stand til at afgrænse, hvad udsagnet *ikke* omfatter. På denne vis er negative formuleringer som oftest mindre entydige end positive. Empirisk set resulterer det i mere konservative eller neutrale besvarelser og en større usikkerhed i besvarelsen.

SKOLE OG LEKTIER

SPØRGSMÅL OM LEKTIER

I dette kapitel skal vi se på en række spørgsmål om lektielæsning og elevernes brug af hjælp fra forældre og andre. En del af spørgsmålene har med gode erfaringer været brugt i tidligere undersøgelser. Forventningen var derfor, at det også i denne undersøgelse ville vise sig forholdsvis uproblematisk. Mulighederne for at teste spørgsmålene lå i at se på “ved ikke”-svarenes andel der, hvor det var muligt at afgive et sådant svar, samt andelen af ubesvarede spørgsmål, når eleverne ikke var tvunget til at svare for at komme videre.

Svartiden på det enkelte spørgsmål kan også ses som et udtryk for spørgsmålets samlede sværhedsgrad. Som beskrevet i kapitel 1 kan spørgsmål-svar-processen opdeles i forskellige dele. Hver delopgave udgør en større eller mindre belastning af respondenterne, som antages at bruge mere tid på delopgaven, jo sværere den er. Da vores oplysning om svartiden alene går på tiden mellem et skift af skærbillede til det næste skift, dvs. på spørgsmål-svar-processen som en helhed, kan vi ikke udspecificere, hvilken af delprocesserne, der var særlig vanskelig og derfor den, der fik tiden til at løbe. Lange svartider giver således et fingerpeg om, at det har været en stor opgave at besvare spørgsmålet, men fortæller ikke, hvad der har gjort opgaven stor. Betragtninger herom må forstås som det, de er: hypoteser om mulige årsagssammenhænge.

Endelig kan man undersøge svarene indholdsmæssigt, dvs. se på svarene i forhold til svarene på andre spørgsmål. Giver det mening, at svarene er faldet, som de er? Selv om mange forhold kan have betydning for, om en elev føler behov for at få hjælp til sine lektier, så er det dog mest forventeligt, at elever, der føler sig fagligt svage, giver udtryk for, at de har brug for hjælp.

Spørgsmålene blev stillet til 305 elever, som havde skematype 1, 2, 5 eller 6. Der er en stor, men ikke fuld overlapning i forhold til elever, som svarede på spørgsmålene om skolefaglige kompetencer, idet disse spørgsmål besvaredes af elever med skematype 2, 4, 5 og 6.

“Hvordan synes du selv du klarer dig i skolen?”

Indledningsvis blev der stillet et spørgsmål om, hvordan eleven selv synes det går i skolen. Det samme spørgsmål er stillet i en række af SFI's undersøgelser blandt skolebørn (fx Andersen, 1995; Andersen & Hestbæk, 1999). Her medtages til sammenligning et resultat fra undersøgelsen i 1999 (Andersen & Kjærulff, 2003). Det ses, at de 11-årige i web-undersøgelsen 2005 svarer nogenlunde overensstemmende med de 11-årige i 1999-undersøgelsen.

Tabel 6.1

Hvordan synes du selv, du klarer dig i skolen rent fagligt? Procent.

	Dreng	Piger	Alle	1999-undersøgelsen	
				11-årige	15-årige
Meget godt	41	36	38	33	29
Godt	39	39	39	48	44
Nogenlunde	16	21	19	18	24
Ikke så godt	2	2	2	1	3
Ved ikke	2	2	2	0	0
I alt	100	100	100	100	100
Procentgrundlag	135	170	305	329	285

Kilder: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005) og *Børns trivsel i skole og fritid* (SFI, 1999).

Anm.: Procentgrundlaget i web-undersøgelsen er de 305 elever, som skulle svare på spørgsmålet (skematype 1, 2, 5 og 6).

Der var i 1999 ingen 11-årige, som undveg en stillingtagen ved at svare “ved ikke”, mens denne mulighed blev udnyttet af 2 pct. i web-undersøgelsen. Ideelt set bør alle respondenter i en undersøgelse kunne svare på de spørgsmål, der stilles. At 2 pct. svarer “ved ikke” kan dog næppe anses for alarmerende. Der var ikke mulighed for at lade spørgsmålet stå ube-

svaret, idet der *skulle* markeres et svar, før eleven kunne gå videre til næste spørgsmål.

Som nævnt kan svartiden opfattes som et udtryk for spørgsmålets sværhedsgrad. Gennemsnitligt set brugte eleverne 20 sekunder på dette spørgsmål. Det er noget længere end de eksempelvis brugte på det efterfølgende spørgsmål om, hvor tit de har lektier for (14½ sekund). Hvad er det, der gør det første spørgsmål sværere at svare på end det andet? Har vi været uheldige med formuleringen af spørgsmålet om eget faglige niveau – eller er det substantielt vanskeligere at svare på? I så fald må den længere svartid siges at være forventelig.

Som svarfordelingen viser, sker det (næsten) dagligt, at eleverne har lektier for. De har med andre ord en erfaringsbaseret paratviden om dette emne. Anderledes stiller det sig med indsigten i eget skolefagligt niveau. I denne alder får eleverne ikke egentlige karakterer for deres præstationer. Den løbende evaluering er typisk mere “blød” med vægt på positiv respons. En del elever (og deres forældre) vil formentlig opleve den som upræcis. Derfor har eleverne ikke i samme grad et klart billede at støtte sig til, når de skal foretage den selvevaluering og herunder sammenligning af eget og andre elevers faglige niveau, som spørgsmålets besvarelse forudsætter. Det vil navnlig gælde eleverne i midtergruppen, som husker at have fået både ris og ros. Opdeles eleverne efter, hvad de har svaret på spørgsmålet, viser det sig, at de, som svarede “meget godt” var hurtigst. I gennemsnit brugte de 17 sekunder, mens de, der valgte midtersvaret “godt”, brugte 21 sekunder. Alt i alt mener vi således at kunne argumentere for, at det er lettere at besvare spørgsmålet om lektiehyppighed end spørgsmålet om eget fagligt niveau, og at vi derfor må forvente, at respondenterne bruger mest tid på spørgsmålet om eget fagligt niveau.

Web-undersøgelsen viser, at drenge har en tendens til at vurdere sig selv lidt bedre end piger. Den nævnte undersøgelse (Andersen & Kjærulff, 2003) viste, at de unges egen vurdering af deres faglige niveau frem mod 15-års alderen udviser en dalende tendens. Drengenes selvopfattelse, som i 7-9-års alderen var højere end pigernes, udviste på tværsnitbasis det største fald og var i 15-års alderen lavere end pigernes. Det passer godt med, at gennemsnitskaraktererne ved afgangsprøven i 9. klasse er lidt højere blandt piger end blandt drenge. Alt i alt er der ikke grund til bekymring over, at drengenes faglige selvopfattelse i web-undersøgelsen blandt elever i 5. klasse ligger en smule over pigernes.

Som afslutning på skemaudfyldelsen skulle eleverne give deres vurdering af, hvordan det havde været at svare på spørgsmålene. Mellem

35 og 40 pct. af eleverne gav udtryk for, at de havde haft (lidt) svært ved at forstå spørgsmålene. Disse elever vurderede i ringere grad end elever uden forståelsesproblemer, at de i skolen klarer sig godt eller meget godt. Blandt elever med forståelsesproblemer er der altså flere (27 pct.), som skolefagligt står svagt, end blandt elever uden problemer. Her var de skolefagligt svages andel 17 pct. Denne sammenhæng må siges at give god mening.

I forhold til det overordnede formål med spørgsmålet: på baggrund af de 11-åriges skolefaglige selvindsigt at kunne foretage en grov tredeling af børnene i “de gode”, en “mellemgruppe” og de “mindre gode”, synes spørgsmålet således at fungere hensigtsmæssigt.

“Hvor tit har du lektier for?”

Der er fra skole til skole stor forskel på den pædagogiske linje i undervisningen. Men at lektier skulle være et ukendt fænomen på 5. klassetrin, er næppe sandsynligt på nogen skole. De fleste giver da også udtryk for, at de jævnligt har lektier for. Derfor er det svært at forlige sig med tanken om, at spørgsmålet skulle være svært at forstå. Alligevel har 20 elever (eller 6½ pct.) svaret “ved ikke” på spørgsmålet om, hvor tit de har lektier for. Principielt kan eleven benytte denne svarmulighed, når spørgsmålet ikke er forstået, eller når eleven har haft svært ved at beslutte sig for, hvilken svarmulighed der er den mest sandfærdige. Det sidste forekommer mest sandsynligt, hvis lektielæsning hjemme ikke er en daglig foreteelse, men tværtimod kun forekommer sporadisk.

Når vi opdeler eleverne efter, hvordan det går i skolen, ses det, at elever med en stærk faglig selvopfattelse præsterer relativt mange “ved ikke”-svar, ligesom der blandt disse elever er nogle, som angiver, at de sjældent har lektier for. Det kunne tyde på, at “ved ikke”-svarene i et vist omfang er udtryk for et reelt og fuldt forståeligt besvær med at vurdere, *hvor sjældent* eleven har lektier for. Dette rejser et nyt spørgsmål: Kan svarkategoriernes udformning have betydning for svarkvaliteten? Her forstået som andelen af “ved ikke”-svar. Kunne man fx tænke sig, at dygtige elever, som næsten aldrig behøver at lave lektier hjemme, har svært ved at skelne mellem de to svarmuligheder “sjældnere end en gang om ugen” og “næsten aldrig”, hvorfor de beslutter sig for at svare “ved ikke”?

Det er som nævnt helt almindeligt, at elever i 5. klasse har lektier for de fleste af ugens dage. Blot 5 pct. angiver, at de højst en gang om ugen har lektier for. Disse 5 pct. er oven i købet spredt ud over tre kategorier. Det tyder på en ikke helt hensigtsmæssig afgrænsning af kategorierne. Hvis

Tabel 6.2

Hyppeghed af lektier blandt elever i 5. klasse, opdelt efter eget faglige niveau. Procent.

Hvor tit har du lektier for?	Meget godt	Godt	Nogenlunde/ ikke så godt	Alle ¹
Hver dag	40	44	52	44
2-4 gange om ugen	42	51	39	44
1 gang om ugen	8	1	3	4
Sjældnere end en gang om ugen	1	0	0	0
Næsten aldrig	2	0	2	1
Ved ikke	8	4	5	7
I alt	101	100	101	100
Procentgrundlag	117	118	64	305

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

1. Inkl. elever, der svarede "ved ikke" på spørgsmålet om, hvordan det går i skolen.

målet er at få lidt større spredning i svarafgivelsen, kunne det overvejes at gøre kategorien: "2-4 gange om ugen" lidt snævrere, fx "3-4 gange om ugen" (eller mindst 3 dage om ugen). De kategorier, som udtrykker den sjældnere forekomst af lektier, kunne til gengæld samles til én: "et par dage om ugen eller sjældnere". Måske ville det også kunne bidrage til at dæmpe brugen af "ved ikke".

Eleverne brugte i gennemsnit 14½ sekund på at besvare spørgsmålet. Elever med en stærk faglig selvopfattelse (det går "meget godt" i skolen) svarede lidt hurtigere (13 sekunder), mens elever med en svag faglig selvopfattelse (det går "nogenlunde"/"ikke så godt") var lidt langsommere (16 sekunder). Afvigelserne fra det samlede gennemsnit er imidlertid så beskedne, at den faglige selvopfattelse ikke har nogen signifikant effekt på svarhastigheden.

"Har du brug for hjælp til lektierne?"

Spørgsmålet, om eleven har brug for hjælp til sine lektier, blev tvungent besvaret af alle, dvs. at eleven ikke kunne gå videre, før der var markeret et svar. Spørgsmålet kan derfor kun evalueres rent indholdsmæssigt. Her giver det god mening, at de elever, som selv mener, de ligger på et højt fagligt niveau, i højere grad end andre elever svarer nej til, at de har lektier for.

Man kan også sammenholde behovet for lektiehjælp med, hvor tit der er lektier at ordne hjemme. Så viser det sig, at jo hyppigere eleven efter eget udsagn har lektier for, jo mere sandsynligt er det, at der af og til er brug for hjælp til at få ordnet lektierne. Det er helt som forventet.

Tabel 6.3

Brug for hjælp til lektier blandt elever i 5. klasse opdelt efter eget fagligt niveau. Procent.

Har du af og til brug for hjælp til dine lektier?	Meget godt	Godt	Nogenlunde/ikke så godt	Alle ¹
Ja	61	81	81	73
Nej	39	19	19	27
I alt	100	100	100	100
Procentgrundlag	117	118	64	305

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

1. Inkl. elever, der svarede "ved ikke" på spørgsmålet om, hvordan det går i skolen.

Endelig viser det sig, at eleverne brugte lige så lang tid på dette spørgsmål som på spørgsmålet om, hvor tit de har lektier for. Begge refererer til en konkret virkelighed, hvor elevens erfaringer må forventes at indgå i svarprocessen. Tilsyneladende spiller det ingen rolle for svarhastigheden, om svaret ender med at blive et ja eller nej.

“Hvem hjælper med lektierne?”

Omtrent tre ud af fire elever angav, at de af og til havde brug for hjælp til lektierne. Disse 222 personer (91 drenge og 131 piger) blev derefter spurgt: “Hvem hjælper dig med dine lektier?” På skærmen kunne hver af følgende seks kategorier gives en markering for at give hjælp: 1) “mor”, 2) “far”, 3) “søskende” 4) “klassekammerater”, 5) “de voksne i lektiecaféen” og 6) “andre (skriv hvem)”.

Når eleven havde gjort sine markeringer og gik videre til næste skærmbillede, lød spørgsmålet: “Hvem hjælper dig *mest* med lektierne?” De kategorier, som oprådte på skærmbilledet, var dem, der havde fået en markering på det forrige skærmbillede. Altså: Hvis eleven i første omgang undlod at markere *far* som en af dem, der hjælper med lektierne, blev kategorien, *far*, i anden omgang slet ikke tilbudt som en svarmulighed. Rent mekanisk havde vi således sikret konsistens i svarene, idet personer, som angives at hjælpe meget (mest) med lektierne, også vil være nævnt blandt de personer, som i det hele taget giver hjælp.

Spørgsmålene har klar reference til elevernes hverdags erfaringer og skulle derfor ikke byde på specielle problemer. Men i forhold til det foregående spørgsmål om i det hele taget at have brug for hjælp, er det et mere omfattende arbejde at svare på, hvem der så faktisk hjælper med lektierne. Det skyldes, at der kan foretages op til seks markeringer, før svaret er givet. Alt andet lige må det forventes, at svartiden øges, jo flere

Tabel 6.4

Hvem hjælper dig med dine lektier? Procent.

	Drenge		Piger		Alle	
	Får hjælp	Får meget hjælp	Får hjælp	Får meget hjælp	Får hjælp	Får meget hjælp
Har brug for hjælp	67		77		73	
<i>Får hjælp fra:</i>						
Mor	55	47	69	58	63	53
Far	50	35	61	45	56	40
Søskende	19	10	33	17	27	14
Klasse-kammerater	11	4	32	16	23	11
Voksne i lektiecafé	2	1	8	4	5	3
Andre	6	3	14	9	10	6
Procentgrundlag	135		170		305	

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

markeringer der skal gøres. Det er da heller ikke overraskende, at eleverne i gennemsnit brugte længere tid på dette spørgsmål (25,8 sekunder) end på det foregående (14 sekunder).

Opdeles eleverne efter, hvor mange markeringer de har foretaget ved besvarelsen af de to spørgsmål, ses i tabel 6.5 en tydelig sammenhæng mellem antal markeringer og den gennemsnitlige svartid på spørgsmålet. Det tager sin tid at sætte et kryds, og det tager mere tid at sætte flere krydser. I dette tilfælde var spørgsmålene udformet efter formlen "gerne flere svar". Selv om der kun er vist et afkrydsningsfelt for hver svarmulighed, er der i virkeligheden tale om en serie af ens spørgsmål med samme svarformat: "ja" eller "ubesvaret". Den omstændighed, at alternativet til et "ja" er at lade spørgsmålet stå ubesvaret, gør det vanskeligt at gennemskue, om respondenterne nu også har overvejet sit svar så grundigt, som man kunne ønske. Den magelige respondenter kan nemlig være sprunget over, hvor gærdet er lavest, dvs. have valgt en satisficing-strategi og være gået videre til næste spørgsmål så snart det første kryds er sat. Vi kan ikke afgøre, om eleverne i større eller mindre grad har benyttet den magelige satisficing-strategi, men de længere svartider jo flere krydser, der er sat, kunne godt tyde på, at de hurtige svar til en vis grad følger af, at ikke alle svarmuligheder er overvejet lige grundigt.

Alternativt kunne de to spørgsmål være udformet efter formlen "et svar i hver linje". Svarformatet ville så have været "ja", "nej" og evt. "ved ikke". Det ville så ikke have været muligt at gå videre til næste

Tabel 6.5

Svartider på to spørgsmål med mulighed for flere markeringer.

Antal markeringer	Hvem hjælper dig med dine lektier? (sæt gerne flere krydser)		Hvem hjælper dig mest med lektierne?	
	Gnsn. svartid (sek.)	Antal	Gnsn. svartid (sek.)	Antal
1	16,4	47	17,0	95
2	22,9	64	24,8	85
3	28,7	67	26,9	27
4	35,0	36		

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

skærmbillede, før alle spørgsmålets items var besvaret. Fordelen ved dette format er, at respondenterne med sikkerhed tager stilling til alle items, så at sige tvinges til at optimere sit svar. Mageligheden får ikke lov til at råde. Med dette svarformat ville der givetvis ikke have været en forskel i svartid, som kunne føres tilbage til antallet af "ja"-svar. Den gennemsnitlige svartid ville formentlig have været på samme høje niveau som svartiden for de elever, der satte mange krydser.

Der er ikke så mange muligheder for at foretage en rent indholdsmæssig evaluering af spørgsmålet. Dog kunne en gennemgang af elevernes indskrevne svar under "andet" give et fingerpeg om eventuelle forståelsesproblemer. 25 elever har skrevet noget. Langt de fleste (14) angiver bedsteforældre og forældres venner, hvilket er en helt korrekt brug af kategorien. Tre peger på venner (som ikke er omfattet af kategorien: klassekammerater), og to på deres lærer. I tre tilfælde er der tale om svarfejl, idet de nævnte personer hører hjemme i en eller flere af de særskilte kategorier (fx mor og søskende). Alt i alt giver svarene under "andet" ikke grundlag for en mistanke om særlige problemer med spørgsmålet.

Hensigten med at stille de to spørgsmål om lektiehjælp var dels at belyse bredden i hjælpeindsatsen, dels at belyse, hvem der yder den mere intense hjælp. Det ville have været foruroligende, hvis (næsten) alle elever i anden omgang havde sat mærke ved lige så mange personer som i første. Det skete da heller ikke. For alle slags hjælpere er der tale om et vist frafald, når vi går fra det at *hjælpe* med lektierne til det at *hjælpe meget*. Som det fremgår af tabellen, er det navnlig søskende og klassekammerater, der ikke længere nævnes, når der spørges til de mest hjælpende personer. Det svarer til, hvad man måtte forvente, og kan tages som en indikation af, at de 11-årige har forstået den indbyggede sondring mellem at hjælpe og at hjælpe mest med lektierne.

“Kan din far og mor hjælpe med lektierne?”

Lige så interessant det er at få indsigt i, om det er far eller mor, der hjælper med lektierne, lige så interessant er det at få kendskab til, hvilke muligheder barnet har for at få hjælp fra forældrene. Det vil give en bedre indsigt i, hvordan den sociale arv formidles fra en generation til den næste. I spørgsmålet, om far og mor kan hjælpe med lektierne, trækker barnet på sine erfaringer med at bede om hjælp. Har det fx vist sig, at barnet ikke skal regne med at få hjælp til matematikstykkerne fra sin far, for det er han ikke så god til? Generelt kan man sige, at jo sværere barnet har ved at klare lektierne på egen hånd, jo større erfaring med at bede forældrene om hjælp må det have. De dygtigste elever, som altid klarer sig på egen hånd, må vi så forvente kun har få eller slet ingen erfaringer at trække på, hvilket kunne øge “ved ikke”-svarenes andel blandt disse elever. Spørgsmålet blev imidlertid kun stillet til de 222 elever, som tidligere havde angivet, at de af og til havde brug for hjælp til lektierne. For at kunne gå videre til næste spørgsmål, var eleven tvunget til at markere et svar. De usikre kunne ty til “ved ikke”, hvilket fire pct. af de 222 elever gjorde.

Tabellen viser, at der er en klar forskel på pigers og drenges svarmønster. Piger giver i højere grad udtryk for, at forældrene er gode til noget forskelligt. Sammenholdes dette med, at piger gør mere brug af forældrene til hjælp med lektier, end drenge gør, og dermed må antages at have større indsigt i, hvad forældrene faktisk kan være til hjælp med, peger det i retning af, at eleverne har en rimelig forståelse af spørgsmålet, hvilket er forudsætningen for, at de svarer efter hensigten. Eller mere forsigtigt udtrykt: Ud over de fire pct. “ved ikke”-svar, er der ikke noget, som tyder på manglende forståelse af spørgsmålet.

Tabel 6.6

Elever i 5. klasse, som af og til har brug for hjælp til lektierne, om deres mulighed for at få hjælp fra forældrene. Opdelt efter køn. Procent.

Føler du, at din far og mor kan hjælpe dig med lektierne, hvis du har brug for det?	Drenge	Piger	Alle
Ja, både far og mor kan hjælpe med det hele	49	35	41
Ja, men far er god til noget, mor til noget andet	37	53	46
Ja, mor kan hjælpe, men ikke far	7	6	6
Ja, far kan hjælpe, men ikke mor	1	2	1
Nej, hverken far eller mor kan hjælpe mig	1	1	1
Ved ikke	4	4	4
I alt	99	101	99
Procentgrundlag	91	131	222

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

I gennemsnit brugte de 222 elever 26 sekunder på at besvare spørgsmålet. Det er relativt lang tid og svarer til den tid eleverne brugte på at gøre 2-3 markeringer i det foregående spørgsmål om, hvem der hjælper med lektierne. Vi kan ikke vide, hvad der får besvarelsen til at trække ud, men vil pege på, at svarkategorierne ikke er helt nemme at gå til. Eleverne skal fange pointen, at der kan være forskel på det far og mor er gode til. Og derpå skal de overveje, om det gælder i deres familie.

Selv om der er forskel på, hvad drenge og piger svarer på spørgsmålet, er der ikke forskel på de to køns tempo i besvarelsen. Derimod kan vi se en forskel, når eleverne opdeles efter deres faglige selvopfattelse. De fagligt stærke elever bruger i gennemsnit 23 sekunder på opgaven, mellemgruppen tager 26 sekunder til hjælp, og de svage elever skal bruge 30½ sekund.

Samtlige 305 elever, som skulle besvare spørgsmålssektionen om deres skole og lektier, blev spurgt, om de får hjælp til lektierne, når de beder deres forældre om det. To ud af tre elever svarede "Ja, hver gang jeg beder om det" og næsten alle øvrige benyttede den anden positivt formulerede svarmulighed "Ja, nogle gange". Kun 3 pct. angav, at de som regel ikke kunne få hjælp, eller at de aldrig beder om hjælp. Spørgsmålet er konkret og trækker på børnenes dagligdags erfaringer. Det burde ikke byde på særlige vanskeligheder.

I gennemsnit brugte de 11-årige 17½ sekund på besvarelsen, hvilket mht. svartid placerer spørgsmålet på niveau med flere af de andre spørgsmål uden tegn på særlige problemer. Der er ikke forskel på drenge og pigers tempo i besvarelsen, ligesom elever med en fagligt stærk selvopfattelse ikke skiller sig ud fra elever med en noget svagere selvopfattelse. Endelig kan vi heller ikke se nogen sammenhæng mellem det, de 11-årige faktisk svarer på spørgsmålet, og den gennemsnitlige svartid.

Det sidste spørgsmål i denne sektion berørte en situation, de fleste elever i 5. klasse kender så godt, at de af og til når at tage ordene ud af munden på forældrene, før de får stillet spørgsmålet: "Har du læst dine lektier?" – Vi spurgte: "Hvor tit spørger dine forældre, om du har lavet dine lektier?", og tre fjerdedele af eleverne benyttede svarkategorien: "hver dag". En ottendedel angav hyppigheden til 2-4 gange om ugen, mens halvt så mange fordelte sig over de tre øvrige hyppighedsangivelser. Endelig svarede 4 pct. af de 305 elever "ved ikke". Med en gennemsnitlig svartid på godt 14 sekunder er det et af de hurtigst besvarede spørgsmål i denne sektion. Det peger på, at besvarelsen ikke har budt på nævneværdige problemer for de 11-årige. En opdeling af eleverne efter køn eller faglig selv-

opfattelse viser ingen sammenhæng med svartiden. Det gør derimod karakteren af svaret. Det brede flertal af 11-årige, som uden videre angiver forældrenes spørgehyppighed til "hver dag" har en gennemsnitlig svartid på godt 13 sekunder, hvorimod den mindre gruppe, som angiver, at forældrene forhører sig om lektielæsningen 2-4 gange om ugen, er længere tid om at svare – godt 19 sekunder i gennemsnit. Det kunne tyde på, at der må en lidt grundigere overvejelse til, når svaret ikke er "hver dag". Det kunne hænge sådan sammen: Den første tanke som melder sig, når spørgsmålet bliver stillet, og som ligeledes er den første svarmulighed, der præsenteres for respondenterne, er, at forældrene da vist spørger til lektierne hver dag. Det er så at sige barnets helt umiddelbare reaktion, som, hvis den bliver identisk med det afgivne svar, også vil være en hurtig reaktion (kort svartid). Alle andre svars fremkomst bygger derimod på, at der i respondenterens sind er sået tvivl om rigtigheden af det først tilbudte svaralternativ, hvorfor den samlede overvejelse forlænges, og svartiden øges.

KONKLUSION

De spørgsmål, vi satte os for at evaluere i dette kapitel om skole og lektier, har været konkrete med tydelig reference til de 11-åriges hverdagsoplevelser. Det kan være en vigtig forklaring på, at vi ikke har kunnet påvise større problemer med forståelsen af denne type spørgsmål. Brugen af "ved ikke" har været meget begrænset. I forbindelse med et spørgsmål om, hvor tit eleverne har lektier for, tyder det tilmed på, at nogle af "ved ikke"-svarene skyldes tvivl om, hvilken hyppighedsangivelse der skulle vælges og ikke problemer med at forstå spørgsmålet.

Det overordnede formål med at bede 11-årige vurdere sig selv fagligt var at kunne foretage en grov tredeling af børnene i "de gode", en "mellemsgruppe" og de "mindre gode". Til det formål synes spørgsmålet at fungere hensigtsmæssigt.

Et spørgsmål om, hvem de 11-årige får hjælp af, når der er brug for hjælp til lektierne, var teknisk set af typen: gerne flere krydser. Den magelige elev kunne altså gå videre til næste spørgsmål, når blot der var sat ét kryds. Besvarelsen viste sig at tage længere tid, jo flere krydser der var sat, hvilket netop tyder på en vis magelighed i besvarelsen. Hvis eleverne i stedet var blevet tvunget til at markere et (ja/nej) svar ud for alle de personer, som nævnes i spørgsmålet, måtte besvarelsen nemlig antages at have taget lige lang tid for alle.

PERSONLIGE STYRKER OG SVAGHEDER

SDQ-SKALAEN

Et forholdsvis nyt instrument til screening for styrker og vanskeligheder hos børn i alderen 3-16 år: *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ)¹ vinder i disse år stadig større udbredelse og anvendelse. Efter skalaens oversættelse til dansk blev den således taget i brug ved interview i 2003 på SFT's Børneforløbsundersøgelse og en særlig forløbsundersøgelse af anbragte børn. I begge tilfælde udgøres børnekoorten af børn født i 1995. SDQ er en standardiseret skala til måling af børns:

- emotionelle problemer
- adfærdsproblemer
- hyperaktivitet
- kammeratskabsrelationer
- prosocial adfærd og
- et samlet mål for børnenes sociale og psykiske vanskeligheder (dog eksklusiv delmålet for prosocial adfærd).

SDQ er udviklet til brug for screening af børns psykiske og sociale situa-

1. Se <http://www.sdqinfo.com/>

tion, og kan bruges til *forældres bedømmelser* af børn (3-16 år), *læreres vurderinger* af børn (4-16 år) samt til *selvrapportering af børn* mellem 11 og 16 år. Skalaen består af 25 udsagn om børn, som kan besvares med enten "passer ikke", "passer delvist" eller "passer godt".

SDQ i web-undersøgelsen

Ved de nævnte dataindsamlinger i 2003 var det mødrenes besvarelser, der lå til grund for børnenes indplacering på SDQ-skalaen. Det var planen at lade mødrene foretage en tilsvarende vurdering af deres børn i forbindelse med den næste dataindsamling, som skulle finde sted i efteråret 2006, hvor børnene ville være blevet 11 år. Da denne dataindsamling også skulle rumme det første interview med barnet selv, ville det være interessant at indhente barnets egen besvarelse af SDQ-spørgsmålene, idet disse findes i en udgave til selvrapportering blandt 11-16-årige.

Som optakt til introduktionen af SDQ til selvrapportering i en dansk sammenhæng fandt vi det vigtigt at afprøve spørgsmålene, som derfor blev medtaget i web-undersøgelsen. Først måtte de dog oversættes til dansk, og før en *godkendt* oversættelse forelå, var web-undersøgelsen gået i gang. Derfor er der i vores undersøgelse enkelte formuleringer, som ikke helt stemmer overens med den nu godkendte udgave, som kan ses på den internationale SDQ-hjemmeside.

SDQ-skemaet til selvrapportering er som nævnt beregnet for 11-16-årige. I vort tilfælde er der altså tale om, at børn i den absolutte bund af aldersgruppen skulle vurdere sig selv. Når skemaet er møntet på denne aldersgruppe er det underforstået, at alle i denne alder kan magte spørgsmålene lige godt. Men hvorfor ikke også medtage de 10-årige? Hvilken afgørende forskel er der på 10- og 11-årige? Og kan man være sikker på, at der ikke også er en (afgørende) forskel på 11- og 12-årige? Da børns udvikling foregår kontinuerligt og ikke i dramatiske ryk over natten, må en rimelig forståelse af aldersgrænserne være, at der blandt de fleste 11-årige er en tilstrækkelig god selvindsigt og begrebsforståelse til, at det er meningsfuldt at anvende testen i denne alder. Men samtidig må det antages, at selvforståelsen er endnu bedre blandt de 12-årige.

Et norsk materiale fra 2001 analyserede besvarelserne fra godt 4.000 11-16-årige på køn og 1-årsaldersgrupper. Omkring 5 pct. af de unge kunne placeres uden for normalområdet på de forskellige delskalaer. Afprøvningen viste en kønsmæssig skævhed, idet piger rapporterede et højere niveau for emotionelle problemer end drenge og en bedre prosocial

adfærd end drenge. På den anden side rapporterede drenge et højere niveau for kammeratproblemer (Rønning et al., 2003).

I de øvrige evalueringer, som er offentliggjort (Becker et al., 2004), bygger resultaterne på gennemsnit for flere årgange. Et gunstigt resultat kunne således være opnået ved at de ældre børn trækker op i forhold til de yngre. En sådan hypotese vil vi ikke kunne efterprøve, men vi kan med vort materiale validere SDQ-testen specifikt for 11-årige.

Spørgsmålsforståelsen

De 304 elever, som fik udleveret skematype 3, 4, 5 eller 6, besvarede SDQ-testens 25 spørgsmål, som var fordelt over seks skærbilleder med fire items i hvert (dog fem i det sidste). Som mål for elevernes besvær med at forstå spørgsmålene anvender vi andelen af uoplyste svar.

Selvudfyldte spørgeskemaer rummer normalt flere uoplyste end skemaer, der administreres af en interviewer, hvis opgave det netop er at sikre en korrekt gennemgang af skemaet. Når et selvadministreret spørgsmål er ubesvaret, kan man ikke se, om fejlen er en forglemmelse (sjusk), eller den skyldes problemer med at forstå spørgsmålet. Her ville et "ved ikke"-svar være at foretrække, fordi det eliminerer fejlkilden sjusk. Teknologien bag et web-skema gør det muligt at kræve et spørgsmål besvaret, før respondenter kan gå videre til næste skærbillede. Hvis en sådan bremse indlægges, må det til gengæld være muligt at svare "ved ikke" til spørgsmål, som man ikke med rimelighed kan forlange, at respondenter kan svare på. Der må være en mulighed for at undvige, hvis man ikke kan forstå spørgsmålet, ikke har nogen mening om det forelagte emne, eller ikke har lyst til at svare på spørgsmålet. Det overordnede princip i web-skemaet var, at alle spørgsmål skulle besvares, før der kunne gås videre til næste spørgsmål. Derfor må vi antage, at eleverne hurtigt tilegnede sig den regel, at alle spørgsmål skulle besvares. Når det så konkret ikke var tilfældet, er det sandsynligt, at de alligevel handlede i den tro, at spørgsmålet krævede et svar.

Helt generelt gælder for SDQ-testen i dens forskellige udformninger, at der ikke gives mulighed for at svare "ved ikke". Det var heller ikke en mulighed i web-skemaet. Til gengæld kunne eleverne gå videre uden at markere et svar.

Langt de fleste elever (89,8 pct.) besvarede samtlige 25 spørgsmål. 7,9 pct. manglede at svare på et enkelt, mens de resterende 2,3 pct. havde to eller flere ubesvarede spørgsmål. En enkelt elev havde undladt at svare på 9 af de 25 spørgsmål. Hvis børnene har svært ved at forstå spørgsmålene

eller savner selvindsigt til at kunne afgive et meningsfuldt svar, må det forventes at slå igennem i forhold til en række af de stillede spørgsmål. Når de fleste elever med et eller flere ubesvarede spørgsmål netop kun har undladt at svare på et enkelt, peger det derfor mere i retning af en forglemmelse end på problematiske spørgsmål. Til fordel for den vurdering, at de uoplyste skyldes sjusk, taler endvidere, at overspringelserne er spredt ud over de fleste spørgsmål. Kun to spørgsmål er besvaret af samtlige 304 elever, mens 17 af spørgsmålene har et frafald på 1-3 elever. To af spørgsmålene har otte elever undladt at svare på.

Tabel 7.1

Indplacering på SDQ-skalaen i henholdsvis 7- og 11-års alderen. Procent.

	Uoplyst	Normal-området	Borderline	Uden for normal-området	Procentgrundlag
Emotionelle problemer					
7-årige	0,3	80,8	7,9	11,0	4.971
11-årige	4,0	86,2	5,3	4,6	304
Adfærdsproblemer					
7-årige	0,5	81,1	9,7	8,6	4.971
11-årige	3,0	79,6	9,9	7,6	304
Hyperaktivitet					
7-årige	0,5	85,7	4,6	9,2	4.971
11-årige	4,0	73,0	8,6	14,5	304
Kammeratproblemer					
7-årige	1,2	89,8	4,2	4,9	4.971
11-årige	2,3	74,7	19,1	4,0	304
Samlet SDQ					
7-årige	2,1	88,7	4,4	4,9	4.971
11-årige	9,2	76,3	7,2	7,2	304
Prosocial adfærd					
7-årige	2,6	93,6	2,0	1,8	4.971
11-årige	2,6	81,9	9,5	5,9	304

Data vedr. 7-årige er fra SFI's forløbsundersøgelse af børn født i 1995. Interview med barnets mor.

Data vedr. 11-årige er fra SFI's undersøgelse blandt 11-årige, *Barn i Danmark*. Barnets egen besvarelse af web-spørgeskema.

Anm.: Parvise Chi²-test for uafhængighed inden for den enkelte kategori viser i alle seks tilfælde en stærk uafhængighed (p-værdi = < .0001).

Der er som nævnt ikke tale om, at nogle få elever tegner sig for næsten alle de ubesvarede items. Tværtimod er de manglende svar spredt ud i et tyndt lag på et relativt stort antal elever. Det får den konsekvens for de samlede indeks, hvor en case må udgå, hvis blot et item er uoplyst, at relativt mange udgår. Således fremgår det af tabel 7.1, at 4 pct. af eleverne sorteres fra ved konstruktion af indekset for emotionelle problemer, som er baseret på fem

items. Jo flere items, der indgår i et indeks, jo flere cases må der sorteres fra. Det samlede SDQ-indeks bygger på 20 items, og her udgår 9 pct. af eleverne ved konstruktionen af indekset.

Det er forståeligt, at forskeren ærgres sig over et partielt bortfald på knap 10 pct., når bortfaldet først og fremmest synes at være et spørgsmål om sjuksk. Hvad kunne evt. sættes i værk for at nedbringe omfanget af forglemmelser? Hvis der havde været en interviewer til stede, kunne denne have påset, at spørgsmålene blev besvaret. I vores tilfælde kunne vi have valgt den mekaniske pendant hertil, nemlig at gøre det til en forudsætning for at komme videre til næste skærmbillede, at alle spørgsmål i det aktuelle skærmbillede er besvaret. Men herved ville vi komme på kant med den etiske fordring, at respondenterne må have ret til at undlade at svare på et spørgsmål, hvis han eller hun finder det uforståeligt eller ikke har lyst til at svare på det. Ikke mindst i forbindelse med holdningsbetonede spørgsmål gælder det, at man ikke kan være forpligtet til at have eller udtrykke en mening om hvad som helst.

En vej ud af dilemmaet kunne være en advarsel til respondenterne: "Du har ikke svaret på spørgsmålet. Vil du gå videre uden at svare?" Det ville formentlig give en kraftig reduktion i sjukskefejlene samtidig med, at retten til ikke at svare blev opretholdt. Desværre gav det benyttede programmel ikke mulighed for at indsætte en sådan advarsel.

Svartiderne

En anden måde at undersøge spørgsmålenes sværhedsgrad på er at se på svartiderne, idet disse må antages at blive længere, jo større problemer besvarelsen giver. Som det ses af tabel 7.2 ligger den gennemsnitlige svartid for det enkelte skærmbillede med fire items i hver på knapt 50 sekunder. Det svarer til 12-13 sekunder pr. item, hvilket er på niveau med svartiden for en række ikke særligt komplicerede enkeltspørgsmål i web-skemaet. Tages der højde for, at det sjette og sidste skærmbillede rummer et ekstra item, skiller dette skærmbillede sig ikke markant ud fra de øvrige. Det gør til gengæld det første skærmbillede med en gennemsnitlig svartid på godt 70 sekunder. Vi har i tabellen medtaget nogle kvantilværdier for at vise, om det specielt er de hurtige eller langsomme elever, der får gennemsnittet til at bevæge sig opad eller nedad. Når skærmbillede 1 og 2 sammenlignes, ses det tydeligt, at det er over hele linjen, hastigheden sættes op fra det første billede til det andet. Det kan vi forklare med, at respondenterne ved det første skærmbillede bruger noget tid på at sætte sig ind i spørgsmål-svaropgavens karakter. Hvad er det helt præcist, der kræves af mig her? Når de

først har forstået, hvad der forventes af dem, og ser spørgsmål-svar-formatet gentaget i det næste skærmbillede, kan de derfor gå direkte til opgavens udførelse.

Tabel 7.2

Svartider på seks skærmbilleder med SDQ-spørgsmål.

Skærmbillede	Gen-nem-snitlig svartid	10 pct.	25 pct.	75 pct.	90 pct.	95 pct.	Antal ubesvarede items
1	71,9	36	44	82	120	155	13
2	47,4	26	32	53	77	100	8
3	49,6	26	33	58	74	90	4
4	55,1	30	35	64	93	117	8
5	45,6	25	30	49	69	85	5
6 (5 items)	66,3	36	42	71	101	142	16

Kilde: *Barn i Danmark* (SFI's web-undersøgelse 2005).

Eleverne brugte i gennemsnit 5½ minut på den samlede besvarelse af de seks skærmbilleder, som rummer SDQ-batteriets 25 items. Pigerne var lidt langsommere end drengene, men forskellen er ikke statistisk signifikant. Ligeledes var eleverne med en stærk faglig selvopfattelse lidt hurtigere end eleverne med en svag selvopfattelse, men heller ikke denne forskel er signifikant. Man kan forestille sig, at den manglende besvarelse af et eller flere items, skal tolkes som et udslag af særlige problemer, der først får besvarelsen til at trække ud og til sidst ender i, at respondenten opgiver at besvare det pågældende spørgsmål og i stedet går videre til næste skærmbillede. Sammenholdes svartiderne for elever, der har svaret på alle SDQ-spørgsmålene, og elever med mindst ét ubesvaret spørgsmål, er der ingen forskel. Det synes altså snarere at skyldes tilfældigheder end problemer med besvarelsen, når et eller flere items står ubesvarede. Formodningen om, at de ubesvarede spørgsmål først og fremmest skyldes sjusk, styrkes af, at 24 ud af de 31 elever, som har mindst ét ubesvaret spørgsmål, netop kun har ét.

Et af udsagnene i den afsluttende evaluering af web-skemaet lød: "Nogle spørgsmål brød jeg mig ikke om. De kom for tæt på". Godt halvdelen af eleverne erklærede sig *helt uenig* i dette, mens resten i et eller andet omfang havde følt, at det nogle gange kom for tæt på. SDQ-spørgsmålene hører afgjort til blandt de mere nærgående spørgsmål. Derfor kunne man forvente, at elever, som undervejs havde følt et vist ubehag ved at svare på de stillede spørgsmål, ville have brugt længere tid på SDQ-

spørgsmålene end de øvrige elever. Sådan forholdt det sig imidlertid ikke. De to elevgrupper var ikke signifikant forskellige mht. den tid de i gennemsnit brugte på at besvare SDQ-spørgsmålene, ligesom der i øvrigt heller ikke var forskel på den tid, de brugte på at gå hele skemaet igennem.

Svarfordelingerne

SDQ-skalaen er et internationalt anerkendt redskab til screening af børns psykiske og sociale situation. Heri ligger, at resultaterne skal kunne sammenlignes på tværs af landegrænser og konkrete undersøgelser. Det er derfor relevant at undersøge kvaliteten af de afgivne svar i web-undersøgelsen ved at sammenholde disse med svarfordelingen i andre undersøgelser. Det er i første omgang gjort i tabel 7.1, hvor svarfordelingen på hver af de fem enkeltskalaer samt den samlede SDQ-skala stilles over for svarfordelingen i SFI's Børneforløbsundersøgelse. Sidstnævnte data er fra 2003, hvor moderen til de dengang 7-årige børn blev udspurgt om sit barns forhold. Det er altså ikke fuldt sammenlignelige data. Dels er barnets alder forskellig (hhv. 7 og 11 år), dels er kilden forskellig (forældres angivelse hhv. barnets selvrapportering). Forskellen mht. datakilde er der dog taget højde for i scoringsforskrifterne, idet kravene til indplacering i de tre grupper afhænger af datatypen. Eksempelvis kræver det mindst 5 point (ud af 10 opnåelige) at blive placeret i gruppen "uden for normalområdet", hvis det er forældredata, der lægges til grund. Sker indplaceringen derimod på grundlag af barnets selvrapporterede svar, kræves der mindst 7 point for at havne i gruppen uden for normalområdet.

Som det fremgår af tabellen er der systematiske forskelle mellem børnenes fordeling på de fire grupper. En Chi²-test af forskellene viser hver gang en p-værdi < .0001. Det springer først og fremmest i øjnene, at andelen af uoplyste gennemgående er langt højere i besvarelsene fra de 11-årige. Men også blandt de svar, der fører til en egentlig indplacering på den enkelte skala, er der forskelle. I det samlede indeks for SDQ havner således 5 pct. af de 7-årige uden for normalområdet, når moderens svar lægges til grund. På grundlag af børnenes egne svar placeres 7 pct. af de 11-årige uden for normalområdet. Ses der bort fra de 9 pct. uoplyste blandt 11-årige, kan andelen uden for normalområdet opgøres til 8 pct.

På skalaen for *hyperaktivitet* (som har samme pointgrænser for de to typer data) indplacerer klart flere 11-årige sig i grupperne uden for normalområdet. Det omvendte er tilfældet med hensyn til *emotionelle problemer*. Her har de 11-årige ikke så ofte placeret sig selv uden for

normalområdet. Endelig placerer en betydelig del af de 11-årige sig på grænsen, når det gælder *problemer i forhold til kammerater*.

Tabel 7.3

Gennemsnitsscore og spredning på den selvrapporterede SDQ-skala i to børnepopulationer.

	Dansk gnsn. N=304	Dansk st.afvig. N=304	Britisk gnsn. N=4228	Britisk st.afvig N=4228
Samlet SDQ	10,67	5,41	10,3	5,2
Emotionelle problemer	2,66	2,20	2,8	2,1
Adfærdsproblemer	2,05	1,57	2,2	1,7
Hyperaktivitet	3,77	2,34	3,8	2,2
Kammeratproblemer	2,29	1,77	1,5	1,4
Prosocial adfærd	7,47	1,88	8,0	1,7

Kilder: De danske data er fra SFI's undersøgelse blandt 11-årige, *Barn i Danmark* (SFI's webundersøgelse 2005). De britiske data er fra National Statistics survey i 1999 og vedrører 11-15-årige.

Hvis vi vil sammenligne vore resultater med andre undersøgelser, der bygger på selvrapportering, kan vi gå til England, hvor National Statistics i 1999 gennemførte en stor survey om børn og unges mentale sundhed (Meltzer et al., 2000). Resultater herfra er gengivet i tabel 7.3, der viser de gennemsnitlige værdier på den samlede SDQ-skala samt på delskalærne. Som mål for spredningen er endvidere angivet standardafvigelsen. De to datasæt er baseret på børnenes egne besvarelser, men med den forskel, at de engelske børn var 11-15 år gamle, mens de fleste danske var 11 år.² Det skal tilføjes, at observationsmængden er markant større i det britiske materiale, hvilket gør resultaterne herfra mere sikre end de danske. Parvise test af gennemsnitsværdiernes indbyrdes forhold viser, at disse ikke afviger signifikant fra hinanden.

2. Alle børn var elever i 5. klasse, og på interviewtidspunktet var 83 pct. 11 år gamle, 5 pct. var 10 år, og 12 pct. var fyldt 12 år.

LITTERATUR

- Alwin, D.F. & Krosnick, J.A. (1991): "The Reliability of Survey Attitude Measurement. The Influence of Question and Respondent Attitudes" i: *Sociological Methods and Research*, 20, 1.
- Andersen, A.M. et al. (2001): Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning. København: AKF, DPU og SFI-Survey.
- Andersen, D. (1989): *Skolebørns dagligdag. De 7-15-åriges levekår og fritidsanvendelse i 1987*. København: Socialforskningsinstituttet. 89:7.
- Andersen, D. (1995): *Skolebørns fritid. De 7-15-åriges levekår og fritidsanvendelse i 1993 sammenlignet med 1987*. København: Socialforskningsinstituttet. 95:2.
- Andersen, D. (1997): *Uddannelsesvalg efter 9. klasse*. København: Socialforskningsinstituttet. 97:3.
- Andersen, D. & Hestbæk, A-D. (1999): *Ansvar og værdier. En undersøgelse i børnefamilier*. København: Socialforskningsinstituttet. 99:22.
- Andersen, D. & A. Kjærulff (2003): *Hvad kan børn svare på? Om børn som respondenter i kvantitative spørgeskemaundersøgelser*. København: Socialforskningsinstituttet. 03:07.
- Andersen, D. & Ottosen, M.H. (2002): *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey*. København: Socialforskningsinstituttet. 02:23.

- Angold, A., Erkanli, A., Costello, E.J. & Rutter, M. (1996): "Precision, Reliability and Accuracy in the Dating of Symptom Onsets in Child and Adolescent Psychopathology" i: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37.
- Backe-Hansen, E. (2002): "Barns deltagelse i spørreskjemaundersøkelser sett i forhold til generelle, forskningsetiske krav" i: Andersen, D. & Ottosen, M. H.: *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey* København: Socialforskningsinstituttet .
- Becker, A., Hagenberg, N., Roessner, V., Woerner, W. & Rothenberger, A. (2004): "Evaluation of the self-reported SDQ in a clinical setting: Do self-reports tell us more than ratings by adult informants?" i: *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13:II, 24.
- Benson, J. & Hocevar, D. (1985): "The Impact of Item Phrasing on the Validity of Attitude Scales for Elementary School Children" i *Journal of Educational Measurement*, 22, 3, 231-240.
- Borgers, N., Hox, J. & Sikkel, D. (2003): "Response Quality in Survey Research with Children and Adolescents: The effect of Labelled Response options and Vague Quantifiers" i: *International Journal of Public Opinion Research*, 15, 1.
- Borgers, N., Hox, J. & Sikkel, D. (2004): "Response Effects in Surveys on Children and Adolescents: The Effect of Number of Response Options, Negative Wording and Neutral Mid-Point" i: *Quality and Quantity*, 38.
- Bourg, W., Bourt, W. & Broderick, R (1999): *A Child Interviewer's Guidebook*. London: Sage Publications.
- Breton, J.-J., Bergeron, L., Valla, J.-P., Lepine, S., Houde, L. & Gaudet, N. (1995): "Do Children aged 9 through 11 years understand the DISC Version 2.25 questions?" i: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 7.
- Christensen, P. & James, A. (2000): *Research with Children*. London: Falmer Press.
- Fridberg, T. (1999): *Skolebørns fritidsaktiviteter. Kultur- og fritidsaktivitetsundersøgelsen 1998*. København: Socialforskningsinstituttet. 99:11.
- Fuchs, M. (2005): "Children and Adolescents as Respondents. Experiments on Question Order, Response Order, Scale Effects and the Effect of Numeric Values Associated with Response Options." i: *Journal of Official Statistics*, 21, 4.

- Garbarino, J. & Stott, F.M. (1997): *Hvad børn kan fortælle os. Om tolkning og vurdering af kritisk information fra børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gjerustad, C. & Sletten, M.A. (2005): *Nordiske surveyundersøkelser av barn og unges levekår*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. 7/05.
- Gresham, F.M. & Elliot, S.N. (1990): *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines, American Guidance Service.
- Hansen, E.J. & Andersen, B.H. (2000): *Et sociologisk værktøj. Introduktion til den kvantitative metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haraldsen, G. & Dale, T. (2002): "Hvordan spørre barn og ungdom?" i: Andersen, D. & Ottosen, M.H.: *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey*. København: Socialforskningsinstituttet. 02:23
- Harter, S. (1982): "The Perceived Competence Scale for Children" i: *Child Development*, 53, 1982, 87-97.
- Harter, S. (1985): *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver
- Helweg-Larsen, K., Larsen, H.B & Andersen, D. (2001): *Erfaringer fra en pilotundersøgelse. Mulighederne for at gennemføre en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse om trivsel blandt ældre skoleelever med fokus på seksuelle erfaringer med voksne*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Jensen, M.K. (1988): "Standardiserede og strukturerede interview med børn" i: Jensen, M.K.: *Interview med børn*. København: Socialforskningsinstituttet. 96:5.
- Jørgensen, P.S. & Kampmann, J. (2000): *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Kampmann, P. & Nielsen, F.v.N. (1995): *Tal om børn*. København: Det Tværministerielle Børneudvalg/Socialministeriet.
- Kommissionen om børn og unges arbejde (1993): *Børn og unges erhvervsarbejde*. København: Arbejdsministeriet. Betænkning 1257.
- Krosnick, J.A. (1991): "Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys" i: *Applied Cognitive Psychology*, 5.
- Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R & Ford, T. (2000): *The mental health of children and adolescents in Great Britain*. London: National Statistics.

- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst – en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringar*. Prosjekt Oppvekstnettverk, Rapportserie fra Barnevernets Utviklingscenter, 3.
- Olsen, H. (2005): *Fra spørsmål til svar. Konstruktion og kvalitetssikring af spørgeskemadata*. København: Akademisk Forlag.
- Ottosen, M.H. (2002): "Forskning og erfaringer på feltet" i: Andersen, D. & Ottosen, M.H.: *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey* København: Socialforskningsinstituttet. 02:23.
- Piaget, J. (1929): *Introduction to the Child's Conception of the World*. New York: Harcourt.
- Rønning, J.A., Handegaard, B.H., Sourander, A. & Mørch W.-T. (2003): "The Strengths and Difficulties Self-Report Questionnaire as a screening instrument in Norwegian community samples" i: *European Child & Adolescent Psychiatry* (2004), 13, 2.
- Scott, J. (2000): "Children as Respondents" i: Christensen, P. & James, A.: *Conducting Research with Children*. Brighton: Falmer Press.

Hjemmesider:

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) <http://www.sdqinfo.com/>

SFI-RAPPORTER SIDEN 2006

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Enkelte rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 06:01 Egelund, T.: *Sammenbrud i anbringelser*. 2006. 79 s. ISBN 87-7487-802-6. Kr. 65,00
- 06:02 Holt, H., Geerdsen, L.P., Christensen, G., Klitgaard, C. & Lind, M.L.: *Det kønsopdelte arbejdsmarked. En kvantitativ og kvalitativ belysning*. 2006. 250 s., ISBN 87-7487-804-2. Kr. 228,00.
- 06:03 Rosdahl, A.: *Kommunale aktiveringsprojekter med produktion*. 2006. 51 s. ISBN 87-7487-805-0. Kr. 50,00.
- 06:04 Christensen, E.: *Opvækst med særlig risiko. Indkredsning af børn med behov for en tidlig forebyggende indsats*. 2006. 92 s. ISBN 87-7487-806-9. Kr. 85,00.
- 06:05 Jørgensen, M.S., Holt, H., Hohnen, P. & Schimmel, G.: *Job på særlige vilkår. Overblik over viden på området*. 2006. 83 s. ISBN 87-7487-807-7. Kr. 75,00.
- 06:06 Rasmussen, M.: *Kontanthjælpsmodtageres gæld. Eftergivelse af offentlig gæld*. 2006. 68 s. ISBN 87-7487-808-5. Kr. 55,00.
- 06:07 Møller, S.S. & Rosdahl, A.: *Indvandrere i job. Marginalisering og beskæftigelse blandt ikke-vestlige indvandrere og efterkommere*. 2006. 171 s. ISBN 87-7487-809-3. Kr. 160,00.

- 06:08 Bengtsson, S. & Kristensen, L.K.: *Sørforsørgens udlægning*. 2006. 96 s. ISBN 87-7487-810-7. Kr. 100,00.
- 06:09 Larsen, M.: *Fastholdelse og rekruttering af ældre. Arbejdspladsers indsats*. 2006. 101 s. ISBN 87-7487-813-1. Kr. 100,00.
- 06:10 Hestbæk, A.-D., Lindemann, A., Nielsen, V.L. & Christoffersen, M.N.: *Nye regler – ny praksis. Ændringerne i servicelovens børneregler 2001. Afslutningsrapport*. 2006. 265 s. ISBN 87-91247-80-2. Rapporten er udgivet af Styrelsen for Social Service. Kontakt denne eller send bestilling pr. e-mail til bestilling@servicestyrelsen.dk.
- 06:11 Olsen, H.: *Guide til gode spørgeskemaer. En manual*. 2006. 100 s. ISBN 87-7487-812-3. Kr. 100,00.
- 06:12 Bonke, J.: *Ludomani i Danmark. Udbredelsen af pengespil og problemspillere*. 2006. 79 s. ISBN 87-7487-811-5. Kr. 85,00.
- 06:13 Miiller, M.M.: *Arbejds miljø og indvandrere. Erfaringer i forhold til rekruttering og fastholdelse*. 2006. 92 s. ISBN 87-7487-816-6. Kr. 90,00.
- 06:14 Hansen, H.: *Time Series of APW-Calculations – Module for Great Britain 1991-2004*. 2006. 83 s. ISBN 87-7487-815-8. Netpublikation.
- 06:15 Clausen, J., Heinesen, E. og Hussain, M.A.: *De nye kommuners rammevilkår for beskæftigelsesindsatsen*. 2006. 106 s. ISBN 87-7487-824-7. Netpublikation.
- 06:16 Christensen, G. og Christensen, S.: *Etniske minoriteter, frivilligt socialt arbejde og integration. Afdækning af muligheder og perspektiver*. 2006. 220 s. ISBN 87-7487-817-4. Netpublikation.
- 06:17 Schimmel, G.: *LO-dokumentation nr. 2/2006. Barrierer for kvinder i fagligt arbejde. En kvalitativ undersøgelse af årsagerne til kvinders lavere repræsentation i LO-fagbevægelsen*. 2006. 120 s. ISBN-10: 87-7735-770-1, ISBN-13: 978-87-7735-770-1. Kr. 20,00. Rapporten er udgivet af Landsorganisationen i Danmark.
- 06:18 Boje, T.P.: *Frivillighed og nonprofit i Danmark. Omfang, organisation, økonomi og beskæftigelse*. 2006. 275 s. ISBN 87-7487-821-2. Kr. 250,00.
- 06:19 Boje, T.P., Fridberg, T. og Ibsen, B. (redaktion): *Den frivillige sektor i Danmark. Omfang og betydning*. 2006. 172 s. ISBN 87-7487-822-0. Kr. 160,00.

- 06:20 Geerdsen, P.P., og Geerdsen, L.: *Fra aktivering til beskæftigelse. En gennemgang af aktiveringsindsatsen i det danske dagpengesystem.* 2006. 72 s. ISBN 87-7487-818-2. Kr. 70,00
- 06:21 Jespersen, C.: *Socialt udsatte børn i dagtilbud.* 2006. 108 s. ISBN 87-7487-835-2. Kr. 100,00
- 06:22 Christensen, V.T.: *Uhørt? Betydningen af nedsat hørelse for arbejdsmarkedstilknytning og arbejdsliv.* 2006. 254 s. ISBN 87-7487-823-9. Kr. 248,00.
- 06:23 Jensen, T.G., Schmidt, G., Jareno, K.N. & Roselius, M.: *Indsatser mod æresrelateret vold.* 2006. 185 s. ISBN: 87-7487-825-5. Netpublikation.
- 06:24 Miiler, M.M., Høgelund, J. & Geerdsen, P.P.: *Handicap & beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2005.* 2006. 128 s. ISBN 87-7487-826-3. Kr. 110,00.
- 06:25 Christensen, E. & Andersen, K.V.: *Livsvilkår for børn med familie på danske asylcentre.* 2006. 120 s. ISBN: 87-7487-827-1. Kr. 120,00.
- 06:26 Rostgaard, T.: *Oplysning om demens. En evaluering af Socialministeriets pulje til oplysning om demens.* 2007. 65 s. ISBN: 978-87-7487-829-2. Kr. 60,00.
- 06:27 Bengtsson, S. & Nemli, A.: *Oplevelsen af MST. Forældres, unges og terapeuters erfaringer med Multisystemisk Terapi.* 2006. 136 s. ISBN: 87-7487-830-1. Kr. 140,00.
- 06:28 Stigaard, M.V., Sørensen, M.F., Winter, S.C., Friisberg, N. & Henriksen, A.C.: *Kommunernes beskæftigelsesindsats.* 2006. 113 s. ISBN 87-7487-832-8. Kr. 90,00.
- 06:29 Madsen, M.B., Mortensøn, M.D. & Rosdahl, A.: *Arbejdsmarkedsparat eller ej? En kvalitativ undersøgelse af visitationen af kontanthjælpsmodtagere i ti kommuner.* 2006. 109 s. ISBN 87-7487-833-6. Kr. 100,00.
- 06:30 Rosdahl, A. & Petersen, K.N.: *Modtagere af kontanthjælp. En litteraturoversigt om kontanthjælpsmodtagere og den offentlige indsats for at hjælpe dem.* 2006. 87 s. ISBN 87-7487-834-4. Kr. 65,00.
- 06:31 Deding, M & Jakobsen, V.: *Indvandreres arbejdsliv og familieliv.* 2006. 101 s. ISBN 87-7487-836-0. Netpublikation.
- 06:32 Deding, M., Lausten, M. & Andersen, A.R.: *Børnefamiliers balance mellem familie- og arbejdsliv.* 2006. 139 s. ISBN 87-7487-837-9. Netpublikation.

- 06:33 Hansen, H.: *Time Series of APW-Calculations – Module for Denmark 1994-2005*. 2006. 121 s. ISBN 87-7487-838-7. Netpublikation.
- 06:34 Christensen, E.: *Uledsagede asylansøgerbørn*. 2006. 64 s. ISBN 87-7487-840-9. Kr. 65,00.
- 06:35 Christensen, V.T.: *Hard of Hearing? Hearing problems and working life*. 2006. 49 s. ISBN 87-7487-823-9. Engelsk sammenfatning af rapporten *Uhørt?* Netpublikation.
- 07:01 Damgaard, B. & Boll, J.: *Opfølgning på sygedagpenge – Del I. Kommuners, lægers, og virksomheders erfaringer med de nye regler*. 2007. 116 s. ISBN 978-87-7487-842-1. Kr. 100,00.
- 07:02 Bach, Henning B. og Petersen, Kirstine N.: *Kontanthjælpsmodtagerne i 2006. En surveyundersøgelse af matchkategorier, arbejde og økonomi*. 2007. 146 s. ISBN 978-87-7487-843-8. Kr. 110,00.
- 07:03 Sivertsen, M.: *Hvordan virker indsatsen mod negativ social arv? Gennemgang og analyse af 54 projektevalueringer*. 2007. 55 s. ISBN 978-87-7487-844-5. Kr. 60,00.
- 07:04 Jespersen, S.T., Junge, M., Munk, M.D. & Olsen, P.: *Brain drain eller brain gain? Vandringer af højtuddannede til og fra Danmark*. 2007. 64 s. ISBN 978-87-7487-846-9. Netpublikation.
- 07:05 Benjaminsen, L.: *Storbypuljen – Indsatser for socialt udsatte. Ideer og erfaringer*. 2007. 47 s. ISBN 978-87-7487-847-6. Kr. 60,00. Pjece.
- 07:06 Müller, M. M., Havn, L., Holt, H., Jensen, S.: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2006*. 2007. 178 s. ISBN 978-87-7487-848-3. Kr. 180,00.
- 07:07 Madsen, M. B., Filges, T., Hohnen, Jensen S., Nærvig Petersen, Kirstine: *Vil De gerne have et arbejde?* 2007. 194 s. ISBN 978-87-7487-849-0. Kr. 175,00.
- 07:08 Nielsen, C., Benjaminsen, L., Dinesen P. T., Bonke, J.: *Effektmåling*. 2007. 180 s. ISBN 978-87-7487-850-6. Netpublikation.
- 07:09 Boesby, D.: *At oplyse om demens. Ideer og inspiration*. 2007. 18 s. Netpublikation
- 07:10 Graversen, B.K., Damgaard, B. & Rosdahl, A.: *Hurtigt i gang. Evaluering af et forsøg med en tidlig og intensiv beskæftigelsesindsats for forsikrede ledige*. 2007. 107 s. ISBN 978-87-7487-851-3. Netpublikation.

- 07:11 Thorsager, L., Børjesson, E., Christensen, I. & Pihl, V.: *Metoder i socialt arbejde. Begreber og problematikker*. 2007. 128 s. ISBN 978-87-7487-852-0. Kr. 120,00.
- 07:13 Rostgaard, T.: *Begreber om kvalitet i ældreplejen. Temaer, roller og relationer*. 2007. 225 s. ISBN 978-87-7487-855-1. Kr. 218,00.
- 07:14 Bonke, Jens: *Ludomani i Danmark. Faktorer af betydning for spilleproblemer*. 2007. 90 s. ISBN 978-87-7487-853-7. Kr. 90,00.
- 07:15 Andersen, D. & Højlund, O.: *Interview med 11-årige børn. Erfaringer fra et web-baseret pilotprojekt*. 2007. 121 s. ISBN: 978-87-7487-857-5. Kr. 110,00

INTERVIEW MED 11-ÅRIGE BØRN

ERFARINGER FRA ET WEB-BASERET PILOTPROJEKT

SFI gennemførte i 2006 et pilotprojekt i 5. klasserne på en række skoler. Formålet var at afprøve forskellige spørgsmålstyper til 11-årige, fordi børnene i SFI's store Børneforløbsundersøgelse var ved at nå en alder, hvor de evt. kunne interviewes selv.

Børns udvikling og begrebsapparat sætter grænser for, hvad de kan spørges om. Og manglende læsefærdigheder kan betyde, at de fagligt svage børn glider ud af undersøgelserne. Pilotprojektet viser, at web-baserede spørgeskemaer med lyd giver mulighed for mere repræsentative undersøgelser. Undersøgelsen viser desuden, at børn godt kan svare på 'svære' spørgsmål om social adfærd og emotionelle problemer, hvis spørgsmålene lever op til de krav til indhold, spørgsmålstyper og spørgeskemaopbygning, der særligt må stilles til denne aldersgruppe.

Socialforskningsinstituttet

07:15

110 kr. inkl. moms

ISSN: 1396-1810

