

Elevernes oplevelser af og holdninger til inklusion i folkeskolen

Formandskabet for Rådet for Børns Læring

Rapport

D. 6. april 2021



Indholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| 1. Indledning..... | 1 |
| 1.1 Tilgang til undersøgelsen og forståelse af inklusion som begreb | 1 |
| 2. Hovedresultater..... | 3 |
| 3. Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen | 5 |
| 3.1 Elevernes oplevelse af faglig inklusion..... | 5 |
| 3.1.1 Elevernes oplevelse af faglig inklusion i gruppearbejdet | 6 |
| 3.1.2 Vurdering og holdninger til lærerens opmærksomhed..... | 7 |
| 3.2 Elevernes oplevelse af social inklusion | 9 |
| 3.2.1 Holdninger til uro og dårlig stemning i klassen | 10 |
| 3.2.2 Holdninger til elever, der skaber dårlig stemning..... | 11 |
| 3.3 Beregning af skalaer til måling af faglig og social inklusion | 13 |
| 3.4 Elevernes oplevelse af, hvorvidt man inkluderer andre | 15 |
| 3.4.1 Inkluderende adfærd overfor andre..... | 15 |
| 3.4.2 Inkluderende adfærd i gruppearbejdet | 16 |
| 3.5 Elevernes faglige selvtillid | 16 |
| 3.6 Elevernes overvejelser om klasse- eller skoleskift | 18 |
| 4. De udvalgte temaer og spørgsmål | 20 |
| 5. Bilag | 24 |
| 5.1 Baggrundsoplysninger | 24 |
| 5.2 Datagrundlag og metode | 25 |
| 5.3 Identifikation af skalaer (Raschanalyse)..... | 26 |
| 5.3.1 Baggrund og datagrundlag | 26 |
| 5.3.2 Spørgsmålene bag skalaerne | 26 |
| 5.3.3 Resultaterne af Raschanalysen | 28 |
| 5.3.4 Inklusionsgrad, køn og ekstraundervisning | 28 |

1. Indledning

Formandskabet for Rådet for Børns Læring ønsker at inddrage elevperspektivet på inklusion i folkeskolen. Denne undersøgelse har derfor til formål at afdække, hvordan eleverne oplever forskellige aspekter af inklusion i folkeskolen. Det er således ikke en udtømmende kortlægning af, hvad det i bred forstand vil sige at være inkluderet, men undersøgelsen belyser relevante oplevelser og holdninger, som *eleverne* har i forhold til forskellige følelser eller former for adfærd i relation til inklusion – enten hos dem selv eller deres klassekammerater. Resultaterne bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 4.-8. klasse i perioden d. 25. november – 9. december 2020.

Rapporten er struktureret i fem kapitler. Foruden en indledning indeholder **kapitel 1** en præsentation af tilgangen til undersøgelsen, herunder forståelsen af inklusion som begreb. **Kapitel 2** præsenterer undersøgelsens hovedkonklusioner. **Kapitel 3** indeholder en præsentation og en deskriptiv analyse af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen. Herunder undersøger vi hvilke forklaringer, der kan findes på social og faglig inklusion med udgangspunkt i de indsamlede oplysninger samt med udgangspunkt i baggrundsoplysninger og spørgsmål om uro og dårlig stemning i klassen. I **kapitel 4** findes en beskrivelse af undersøgelsens spørgeramme. I **kapitel 5** ses bilagsmateriale, som indeholder baggrundsoplysninger på eleverne, undersøgelsens datagrundlag og metode samt en Raschanalyse.

1.1 Tilgang til undersøgelsen og forståelse af inklusion som begreb

Inklusion er et begreb, som i de seneste 20 år er blevet en del af folkeskolens hverdagssprog. Begrebet er blevet centralt for en række politiske aftaler og målsætninger af forskellig karakter. Det gælder fx Danmarks tiltræden i den internationale Salamanca-erklæring, hvor en inkluderende tilgang til uddannelse blev slået fast som princip til efterlevelse. En national aftale, der også bør fremhæves, er aftalen om kommunernes økonomi fra 2013. Den fik stor betydning for kommunernes praksis, idet det blev en målsætning, at 96 pct. af eleverne skulle inkluderes i den almene undervisning.

Særligt siden der blev sat konkrete tal på, hvor mange elever, der skulle være til stede i almenundervisningen for at opnå inklusion, har der været kritik af, hvad man kan kalde for den *kvantitative forståelse* af inklusion. Kritikken går på, at inklusion er mere komplekst end spørgsmålet om, hvorvidt man er fysisk sammen eller ej. I stedet kan man forstå inklusion mere kvalitativt eller kontekstuel og med udgangspunkt i klassens fællesskab og individerne heri. Det kvalitative syn medfører to væsentlige pointer. For det første, at inklusionsarbejdet ikke *kun* bør være en bestræbelse rettet mod en gruppe af "specielle individer" (fx med synlige handikaps, diagnoser mv.). Det skal rettes imod et fællesskab og alle dets medlemmer (i fx en klasse). For det andet, at vurderingen af, hvorvidt medlemmerne af et fællesskab er inkluderet, skal medtage medlemmernes egne holdninger og vurderinger af, hvorvidt de føler sig anerkendt, respekteret og værdsat i deres klassefællesskab. Med andre ord kan man ikke alene ud fra objektive kriterier sige, at en elev er inkluderet, men man må medtage, hvorvidt eleverne selv *føler* sig eller *oplever* sig selv som inkluderet. Et eksempel herpå er støj i klassen. Hvis nogle elever støjer meget, kan det givetvis føre til, at andre ikke får lov at udfolde sig eller har lyst til at være i klassens fællesskab. Man kan i den forbindelse måle støj objektivt i decibel og fastslå en grænse. Men hvorvidt den enkelte oplever en særlig mængde støj som forstyrrende for at indgå i fællesskabet med sine faglige og sociale udfoldelsesmuligheder, vil være subjektivt.

Hvis man følger præmisserne for den kvalitative inklusionsforståelse, bliver lærernes arbejde på ingen måde nemmere. Tværtimod bliver det mere dilemmafyldt, da læreren hele tiden skal afveje og vurdere mellem flere hensyn. Læreren skal på den ene side skabe et inkluderende klassefællesskab, hvor alle elever oplever, at de respekteres, anerkendes, værdsættes og udvikler sig fagligt uanset deres individuelle behov. På den anden side er der i nogle klasser samtidig så stor variation i elevernes adfærd, værdier, behov og faglige niveau, at den enkelte elev kan opleve det som u hensigtsmæssigt for egen deltagelsesmulighed i fællesskabet.

Netop fordi inklusion kan være fyldt med dilemmaer mellem individuelle og fælles hensyn, vil denne undersøgelse sætte fokus på, hvordan *eleverne* oplever forskellige aspekter af inklusion, herunder elevernes vurdering af forskellige forhold i klassen og deres holdninger hertil. I den forbindelse har Epinion sammen med formandskabet for Rådet for Børns Læring og Danske Skoleelever udarbejdet et spørgeskema. Det er ikke hensigten at kortlægge det fulde omfang af, hvad inklusion er. I stedet er det tiltænkt, at analysen igennem udvalgte spørgsmål af relevans for debatten om inklusion (se kapitel 4), kan bidrage til at forstå elevernes holdninger og vurderinger af forskellige forhold hos dem selv og deres klassekammerater.

2. Hovedresultater

Dette kapitel belyser undersøgelsens hovedresultater.

1. 2 ud af 3 elever har svært ved at koncentrere sig, når der er uro og larm i klassen

66 pct. af eleverne angiver, at de har svært ved at koncentrere sig, når der er uro og larm i klassen. Undersøgelsen peger på, at jo mindre eleverne føler sig socialt inkluderet, jo sværere har eleven ved at koncentrere sig, når der er uro og larm i klassen.

2. Lidt over halvdelen af eleverne oplever, at der er elever i klassen, der skaber dårlig stemning for de andre

56 pct. af eleverne angiver, at der er elever i klassen, som skaber en meget dårlig stemning for alle andre.

3. Flere end 3 ud af 10 elever mener, at de elever, der skaber støj og uro i klassen, ikke bør være der

35 pct. af eleverne synes ikke, at dem, som skaber uro og larmer i klassen, skal være der. Hvis vi sammenholder dette resultat med elevernes score på skalaen 'social inklusion', kan vi se, at dem, der synes, der skal være plads til de klassekammerater, der skaber dårlig stemning, i højere grad føler sig socialt inkluderet.

4. Lidt mere end halvdelen af eleverne oplever, at lærerne giver meget mere opmærksomhed til nogle elever end til andre

Undersøgelsen viser, at de elever, der oplever at kunne lære mere, hvis de fik mere opmærksomhed, også er dem, der oplever, at de får mindre opmærksomhed end de andre elever.

55 pct. af eleverne har angivet, at de oplever, at lærerne giver meget mere opmærksomhed til nogle elever end til andre. Undersøgelsen indikerer endvidere, at 37 pct.¹ af eleverne oplever, at lærerens opmærksomhed er meget ujævnt fordelt, og samtidig mener de, at de ville lære mere, hvis deres lærere var mere opmærksomme og brugte mere tid på at hjælpe dem.

5. Hver fjerde elever føler sig tit presset til at lave det hele, når de har gruppearbejde, og knap hver femte føler sjældent, at de har noget at bidrage med

Undersøgelsen viser, at 25 pct. er enige eller nærmest enige i, at de tit føler sig presset til at lave det hele, når de har gruppearbejde. 18 pct. er enige eller nærmest enige i, at de sjældent har noget at bidrage med i gruppearbejdet. 65 pct. oplever, at de er med til at bestemme, hvordan opgaver skal løses i gruppearbejdet.

6. Mere end 4 ud af 10 elever vil helst i gruppe med nogen på samme fagniveau, og det er tydeligere jo højere faglig selvtillid eleven har

44 pct.² af eleverne foretrækker at komme i gruppe med nogen på samme faglige niveau som dem selv. Hvis vi sammenholder dette resultatet med elevernes faglige selvtillid, kan vi se, at dem, der gerne vil i gruppe med klassekammerater på samme faglige niveau, har en højere faglig selvtillid.

¹ Andelen 37 pct. kan være en underestimering, da den er beregnet af Rådet for Børns Læring til at dække hele elevgruppen pba. af rådata indsamlet af Epinion i en undergruppe af eleverne, jf. figur 6

² Andelen 44 pct. kan være en underestimering, da den er beregnet af Rådet for Børns Læring til at dække hele elevgruppen pba. af rådata indsamlet af Epinion i en undergruppe af eleverne, jf. figur 7

Derudover viser undersøgelsen, at de elever, der helst vil i gruppe med nogen på samme faglige niveau, er karakteriseret ved at være dem, der ikke har modtaget ekstraundervisning, har en høj faglig selvtillid og føler sig mest fagligt inkluderede.

7. Hver tiende elev oplever at blive mobbet

12 pct. angiver, at de ofte føler sig ensomme, mens 9 pct. angiver, at de somme tider bliver mobbet. Hvis vi sammenholder resultatet om elevernes oplevelse af ensomhed med elevernes score på skalaen 'social inklusion', så viser resultaterne – ikke så overraskende – at de elever, som oplever at føle sig ensomme, også i mindre grad oplever at føle sig socialt inkluderet i skolen. I relation hertil vidner undersøgelsen ikke om særlige forskelle mellem drenge og piger.

90 pct. af eleverne angiver, at de har gode venner i skolen, og 82 pct. angiver, at de er glade for deres klassekammerater. Hvis vi sammenholder resultatet med elevernes score på skalaen 'social inklusion', kan vi se, at drenge føler sig mere socialt inkluderet end piger.

8. Hver fjerde pige føler sig ind imellem usynlig i skolen, mens det er tilfældet for hver tolvte dreng

Den største forskel vi kan se mellem kønnene, omhandler følelsen af at føle sig usynlig i skolen. Her viser resultaterne, at 26 pct. af pigerne oplever at føle sig usynlige, mens det kun gælder for 8 pct. af drengene. 20 pct. af eleverne har angivet, at de er helt eller nærmest enige i, at de godt kan føle sig usynlige i skolen. Der er samlet set 28 pct. af eleverne, som mistrives i en eller anden grad – enten fordi de er blevet mobbet, føler sig usynlige eller ensomme.

9. 3 ud af 10 elever har overvejet at skifte klasse eller skole for nylig

32 pct. af eleverne har angivet, at de har overvejet at skifte klasse eller skole for nylig. I relation hertil viser undersøgelsen også, at 67 pct. af de elever, som ofte oplever at føle sig ensomme har angivet, at de for nyligt har overvejet at skifte til en anden klasse eller skole. Det samme gør sig gældende for 22 pct. af de elever, som aldrig har oplevet at føle sig ensomme. Undersøgelsen viser også, at den tydeligste markør for, hvorvidt man har overvejet at skifte skole, er den sociale inklusion, jf. afsnit 3.5. De elever, som føler sig stærkt inkluderet, har i langt mindre omfang overvejelser om at skifte skole.

10. 6 ud af 10 oplever ikke at have medbestemmelse i undervisningen

Undersøgelsen viser, at 64 pct. af eleverne ikke oplever, at de og deres klassekammerater er med til at bestemme, hvad de skal arbejde med i undervisningen. Kun 36 pct. af eleverne angiver, at de er enige eller nærmest enige i, at de har medbestemmelse i undervisningen. Men når det kommer til at deltage aktivt og føle sig udfordret, så vidner resultaterne om, at de fleste elever føler sig fagligt inkluderet. 73 pct. af eleverne angiver, at de deltager aktivt i undervisningen, og 63 pct. mener, at de bliver udfordret på en god måde i timerne. Dog mener hver 10. elev, at vedkommende *ikke* bliver udfordret på en god måde. Hvis vi sammenholder disse resultater med elevernes faglige inklusion, kan vi se, at der ikke er nogen signifikant forskel mellem drenge og piger.

3. Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen

I dette kapitel præsenteres resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen. Kapitlet er inddelt i seks afsnit:

- Elevernes personlige oplevelse af faglig inklusion generelt og i gruppearbejde samt holdninger hertil
- Elevernes personlige oplevelse af social inklusion samt holdninger hertil
- Faglig og social inklusion som graduerede skalaer
- Elevernes oplevelse af, hvorvidt man inkluderer andre
- Elevernes faglige selvtillid
- Elevernes overvejelser om klasse-/skoleskift

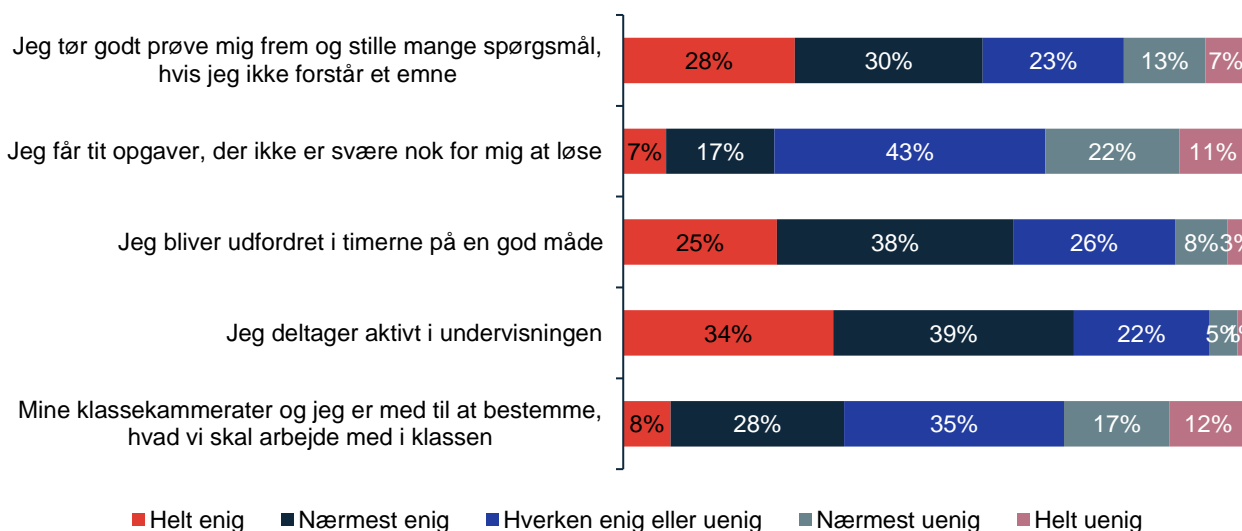
3.1 Elevernes oplevelse af faglig inklusion

I dette afsnit gennemgås forskellige aspekter, som kan høre ind under begrebet faglig inklusion. Dette gøres igennem nogle overordnede spørgsmål om, hvorvidt eleven generelt oplever at blive mødt på sit faglige niveau, have medbestemmelse i forhold til undervisningen og turde stille mange spørgsmål, hvis man ikke forstår et emne (jf. tabel 3 i kapitel 4).

Kun 36 pct. af eleverne angiver, at de er enige eller nærmest enige i, at de selv og deres klassekammerater er med til at bestemme, hvad de skal arbejde med i undervisningen (jf. figur 2). Men når det kommer til at deltage aktivt og føle sig udfordret, så tyder resultaterne overordnet på, at de fleste elever føler, at de er inkluderet i undervisningen. Størstedelen af eleverne (73 pct.) angiver, at de deltager aktivt i undervisningen og 63 pct. mener, at de bliver udfordret på en god måde i timerne.

20 pct. af eleverne oplever, at de ikke tør prøve sig frem eller stille mange spørgsmål, hvis der er noget, de ikke forstår i undervisningen. Lidt over halvdelen (58 pct.) oplever, at de godt tør stille mange spørgsmål, hvis der er noget, de ikke forstår i undervisningen. 24 pct. af eleverne oplever tit at få opgaver, de ikke bliver tilstrækkeligt udfordret af, mens 33 pct. er helt eller nærmest uenige i dette udsagn. 11 pct. angiver, at de ikke oplever at blive udfordret i timerne på en god måde. Hvis vi sammenholder resultaterne med elevernes score på skalaen 'faglig inklusion' er der ikke signifikante forskelle mellem drenge og piger.

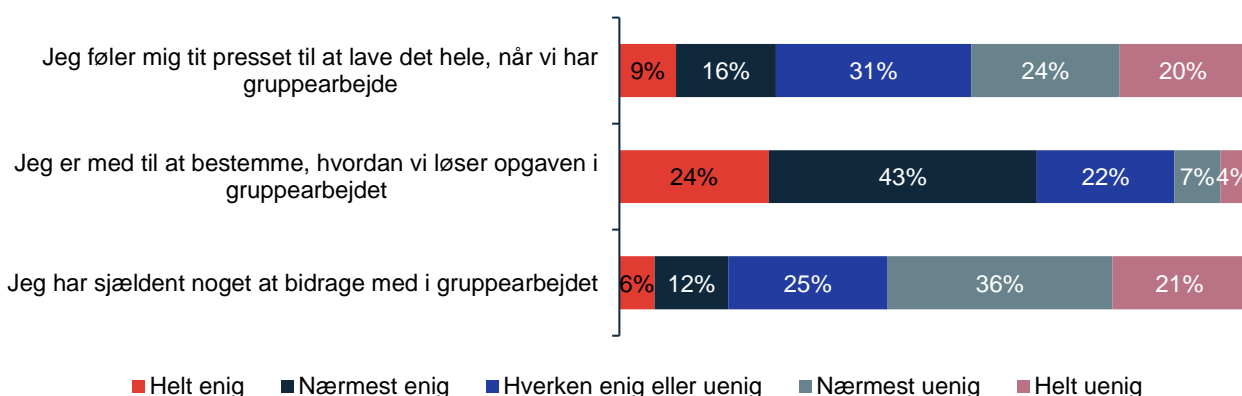
Figur 1: Tegn på faglig inklusion (N=697)



3.1.1 Elevernes oplevelse af faglig inklusion i gruppearbejdet

Knap 2 ud af 10 (18 pct.) elever oplever, at de sjældent har noget at bidrage med i gruppearbejdet (se figur 3). Tilsvarende oplever 57 pct. at have noget at bidrage med. Resultaterne tyder dog på, at de fleste elever føler, at de har medbestemmelse, når der skal laves gruppearbejde, men der er en betragtelig gruppe, der ikke føler, at de har meget at bidrage med. 67 pct. er helt eller nærmest enige i, at de er med til at bestemme, hvordan opgaver skal løses i gruppearbejde, mens 11 pct. er helt eller nærmest uenige i dette. 25 pct. af eleverne angiver også, at de er helt enige eller nærmest enige i, at de tit føler sig presset til at lave det hele, når de har gruppearbejde. 44 pct. er nærmest uenige eller helt uenige heri.

Figur 2: Inklusion i gruppearbejde (N=697)

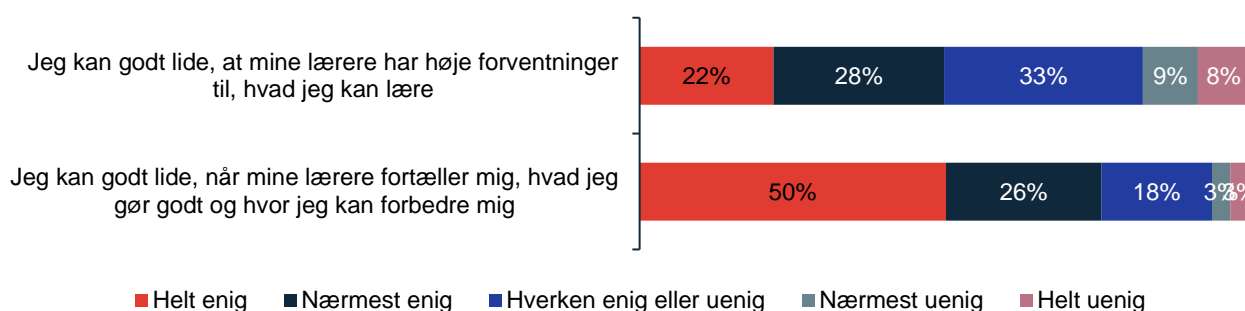


I andre spørgsmål har vi spurgt ind til elevernes oplevelse af, hvorvidt lærerne har høje forventninger til dem, og hvorvidt læreren giver eleven feedback (se figur 4). I figuren nedenfor kan det ses, at det varierer, hvorvidt eleverne godt kan lide, at lærerne har høje forventninger til dem. Halvdelen af eleverne (50 pct.) angiver, at de er helt eller nærmest enige i, at de godt kan lide, når lærerne har høje forventninger til, hvad de kan lære. Men på samme spørgsmål angiver 17 pct., at være helt eller nærmest uenige heri. Det tyder på, at der er blandede oplevelser blandt eleverne i forhold til dette spørgsmål. Hvis vi sammenholder med elevernes faglige selvtillid, kan det yderligere ses, at

de elever, som er uenige i, at de godt kan lide, at lærerne har høje forventninger til dem, scorer lavere på faglig selvtilid end andre. Dette kan være et udtryk for, at lærernes forventninger til en kan føles som et pres, og som man er bekymret for ikke at kunne leve op til pga. den lavere faglige selvtilid. Men det kan også være et udtryk for, at forventningerne bliver selvopfyldende – altså hvis ingen forventer noget af én, så regner man heller ikke selv med at kunne præstere godt.

Når det kommer til feedback fra lærerne, så tegner der sig et andet billede. Her er der samlet set stor enighed om, at det er godt, når lærerne fortæller, hvad man gør godt, og hvad man kan forbedre. 76 pct. er helt eller nærmest enige i dette udsagn, mens kun 6 pct. er helt eller nærmest uenige.

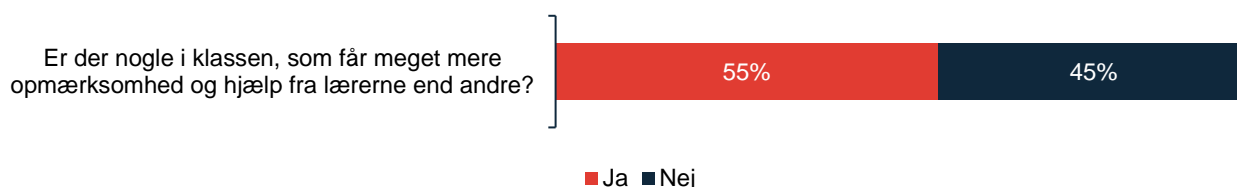
Figur 3: Lærerens faglige forventninger og feedback (N=697)



3.1.2 Vurdering og holdninger til lærerens opmærksomhed

Eleverne er også blevet bedt om at svare på, hvorvidt de oplever, at lærerne giver meget mere opmærksomhed til nogle elever end andre. Af figur 5 fremgår det, at 55 pct. af eleverne har angivet, at dette var tilfældet.

Figur 4: Lærerens opmærksomhed i klassen (N=697)



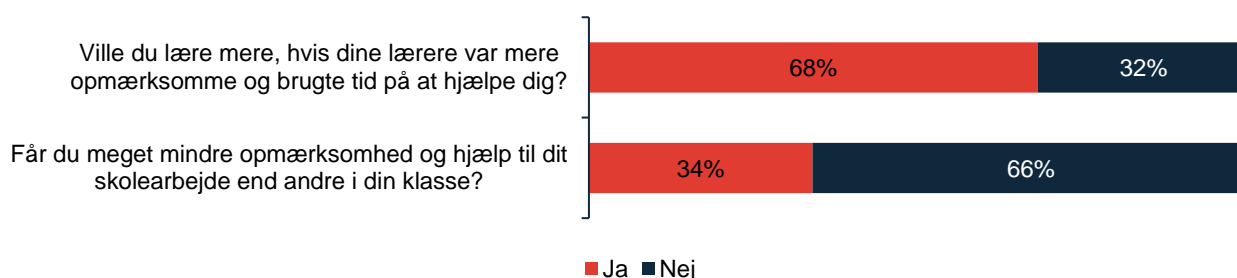
For at undersøge nærmere hvordan disse elever oplever dét, at lærerens opmærksomhed og hjælp er ujævnt fordelt, har vi stillet denne gruppe en række yderligere spørgsmål.

Som det fremgår af figur 6, har vi bl.a. spurgt eleverne, der oplever en ujævn fordeling af opmærksomhed fra lærerne, om, hvorvidt de selv var blandt dem, der fik mindre opmærksomhed. Her ses, at 34 pct. af eleverne, der oplever at opmærksomheden bliver ujævnt fordelt, oplever at de selv får meget mindre opmærksomhed og hjælp af lærerne end de andre elever. Størstedelen af de elever (66 pct.), der oplever, at læreren fordeler sin hjælp og opmærksomhed ujævnt, er altså muligvis blandt dem, der modtager *mere* hjælp end andre. Dette kunne tyde på, at man som elev er mere opmærksom på, at der sker en ujævn fordeling, hvis man selv er blandt dem, der får ekstra opmærksomhed/hjælp.

Som det fremgår af nedenstående figur, har vi også spurgt eleverne om, hvorvidt de ville lære mere, hvis lærerne var mere opmærksomme på dem og brugte mere tid på at hjælpe dem. Her er 68 pct. af eleverne enige i, at de ville lære mere, hvis deres lærere var mere opmærksomme og brugte mere

tid på at hjælpe dem. Ud af det samlede antal elevbesvarelser er der således 37 pct. af eleverne, som angiver, at de ville lære mere, hvis lærerne var mere opmærksomme og brugte mere tid på at hjælpe dem. Undersøgelsen viser også, at dem, der oplever at kunne lære mere, hvis de fik mere opmærksomhed, også er dem, der oplever, at de får mindre opmærksomhed end de andre elever. Derudover ser vi, at der er en tendens til, at dem, der svarer 'Ja' til spørgsmålet om, at de ville lære mere, hvis lærerne var mere opmærksomme og brugte mere tid på at hjælpe, er elever, der har en lidt lavere faglig selvtillid. Men der er ikke tale om en signifikant forskel.

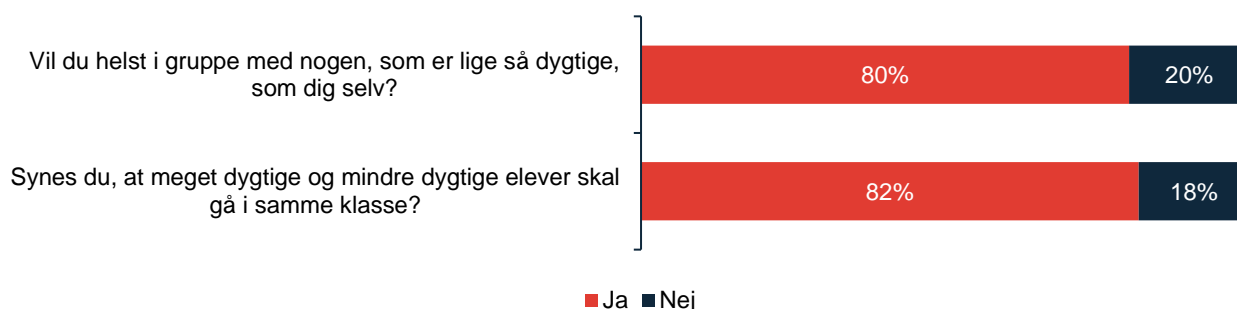
Figur 5: Opmærksomhed fra læreren (N=384)



Note: Spørgsmålet er stillet til de elever, som har angivet 'Ja' til spørgsmålet "Er der nogle i klassen, som får meget mere opmærksomhed og hjælp fra lærerne end andre?"

Vi har også spurgt de elever, som oplever, at opmærksomheden fra lærerne er ujævnt fordelt, hvorvidt de mener, at elever med forskellige faglige niveauer skal gå i klasse sammen, og hvorvidt de gerne vil i gruppearbejde med andre på samme faglige niveau som dem selv. Deres svar herpå vises i figur 7. Her kan det ses, at 82 pct. af dem, som oplever en ujævn fordeling af opmærksomhed, samtidig synes, at meget dygtige og mindre dygtige elever skal gå i klasse sammen. 80 pct. af de samme elever (dem som oplever, at lærerens opmærksomhed er ujævnt fordelt) foretrækker dog stadig at komme i gruppe med nogen på samme faglige niveau som dem selv. Det gør sig gældende for 80 pct. Undersøgelsen viser, at de, der helst vil i gruppe med nogen på samme faglige niveau, er karakteriseret ved at være dem, som ikke selv har fået ekstraundervisning, har en høj faglig selvtillid og samtidig føler sig mest fagligt inkluderede.

Figur 6: Inklusion af forskellige elevtyper (N=384)



Note: Spørgsmålet er stillet til de elever, som har angivet 'Ja' til spørgsmålet "Er der nogle i klassen, som får meget mere opmærksomhed og hjælp fra lærerne end andre?"

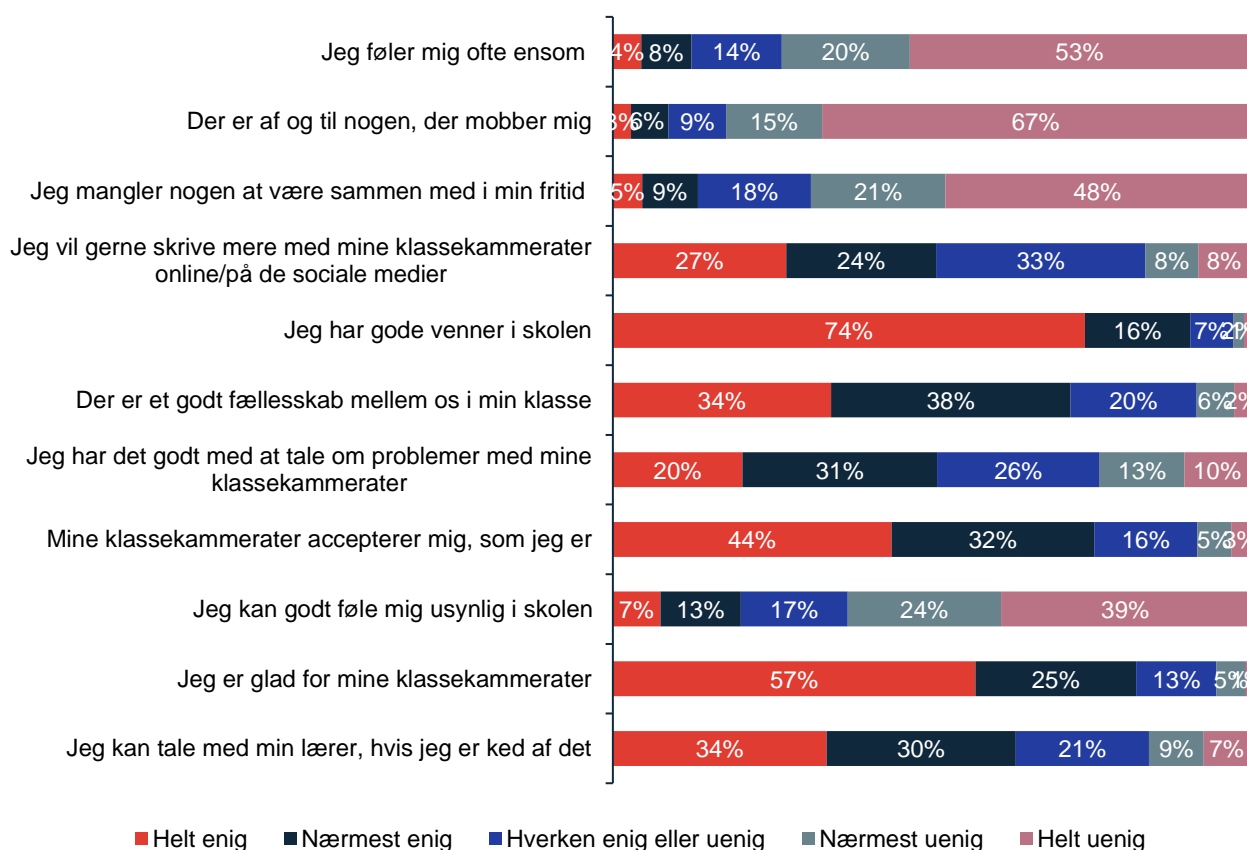
3.2 Elevernes oplevelse af social inklusion

I dette afsnit sættes der fokus på elevernes personlige oplevelse af forskellige tegn på social inklusion. Dette gøres igennem nogle overordnede spørgsmål – bl.a. om hvorvidt eleven oplever at have gode venner, og om eleven oplever et godt fællesskab i klassen (jf. tabel 4 i kapitel 4).

Som det fremgår af figur 8, viser undersøgelsen, at størstedelen af eleverne har gode venner og oplever et godt fællesskab i klassen. Men der er også elever, som angiver at de ofte føler sig ensomme, og at de sommetider bliver mobbet. 90 pct. af eleverne er helt eller nærmest enige i, at de har gode venner i skolen og 82 pct. angiver, at de er glade for deres klassekammerater. Hvis vi sammenholder resultatet med elevernes score på skalaen 'social inklusion', kan vi se, at drengene føler sig mere socialt inkluderet end pigerne.

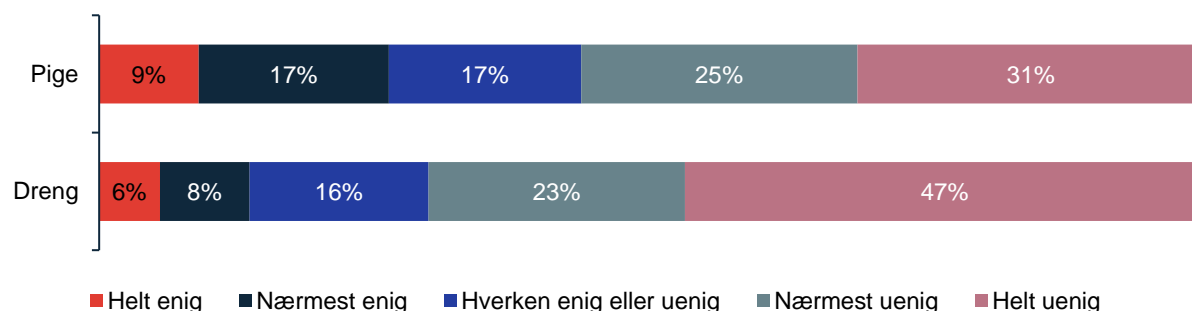
Lidt mere end 1 ud af 10 (12 pct.) er helt eller nærmest enige i, at de ofte føler sig ensomme, og 9 pct., at de sommetider bliver mobbet. Hvis vi også her sammenholder resultatet om elevernes oplevelse af ensomhed med elevernes score på skalaen 'social inklusion', så viser resultaterne – ikke overraskende – at de elever, som føler sig ensomme også i mindre grad føler sig socialt inkluderet i skolen.

Figur 7: Tegn på social inklusion (N=697)



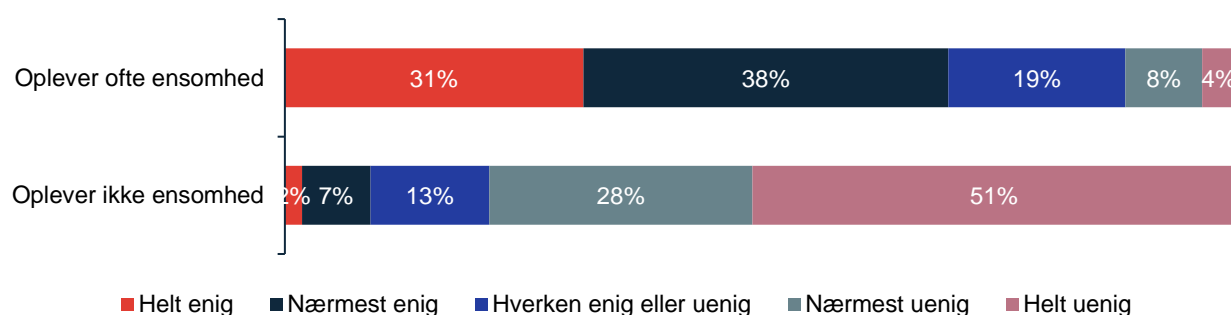
Hvis vi dykker ned i spørgsmålet "Jeg kan godt føle mig usynlig i skolen" (jf. ovenstående figur), så angiver 2 ud af 10, at de er helt enige eller nærmest enige i dette. En kønsopdeling (jf. figur 9) viser, at flere piger end drenge angiver, at de kan opleve at føle sig usynlige i skolen. Det gør sig gældende for 26 pct. af pigerne og 14 pct. af drengene.

Figur 8: 'Jeg kan godt føle mig usynlig i skolen' (N=345 (dreng); N=344 (pige))



Hvis vi ser på de elever, som har angivet, at de ofte føler sig ensomme, kan vi af figur 10 se, at 69 pct. af dem også har angivet, at de er helt eller nærmest enige i, at de godt kan føle sig usynlige i skolen. I modsætning hertil, er der tale om 9 pct. for de elever, som aldrig har følt sig ensomme.

Figur 9: 'Jeg kan godt føle mig usynlig i skolen' sammenholdt med ensomhed (N=86 (oplever ofte ensomhed); N=512 (oplever ikke ensomhed))



Note: Kategorien "Oplever ofte ensomhed" er baseret på elever, der har svaret "helt enig" eller "enig" til spørgsmålet om, om de ofte føler sig ensomme. Kategorien "Oplever ikke ensomhed" er baseret på elever, der til samme spørgsmål har svaret "uenig" eller "helt uenig".

Derudover viser undersøgelsen også, at færre piger oplever at blive accepteret, som de er. Der er en forskel på 10 procentpoint mellem drenge (81 pct.) og piger (71 pct.). Dog er andelen af elever, som føler sig accepteret som de er, forholdsvis stor (76 pct. af alle eleverne er enige eller delvist enige heri).

3.2.1 Holdninger til uro og dårlig stemning i klassen

Alle elever er blevet stillet seks spørgsmål om oplevelser af uro og dårlig stemning i klassen.

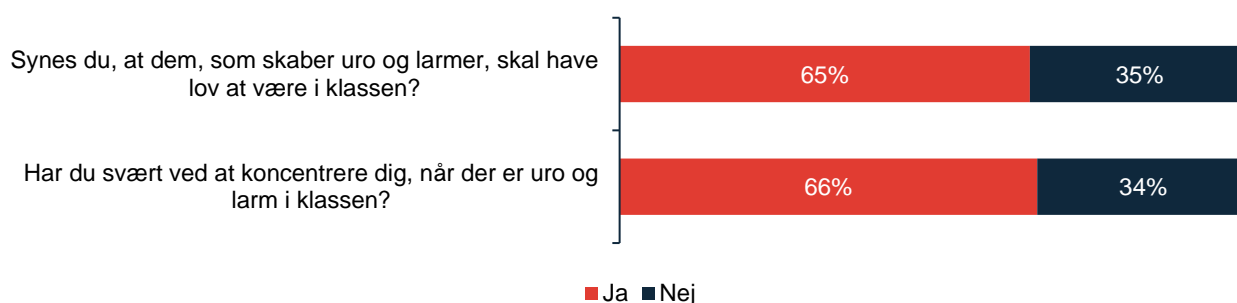
Tabel 1: Spørgsmål om uro og dårlig stemning i klassen (N=697), andel der svarer "Ja"

| Spørgsmål | Andel "Ja" |
|--|------------|
| Har du svært ved at koncentrere dig, når der er uro og larm i klassen? | 66% |
| Synes du, at dem, som skaber uro og larmer, skal have lov til at være i klassen? | 65% |
| Synes du, at lærerne bruger for meget tid på at skælde ud i klassen? | 40% |
| Er der nogle, som får meget mere opmærksomhed og hjælp fra lærerne end andre? | 55% |
| Er der elever i din klasse, der skaber en meget dårlig stemning for alle? | 56% |
| Har du for nyligt overvejet at skifte til en anden klasse eller skole? | 32% |

Ser man på oplevelse af støj og uro i klassen fremgår det af figur 11, at 35 pct. af eleverne ikke synes, at dem, som skaber uro og larmer i klassen, skal have lov til at være der, mens 65 pct. synes det. Mere end 6 ud af 10 af eleverne (66 pct.) angiver dog også, at de har svært ved at koncentrere sig, når der er uro og larm i klassen.

Krydser man disse spørgsmål med skalaen for social inklusion er der stærke sammenhænge. Jo mere socialt inkluderet eleven er, jo mere sandsynligt er det også, at eleven synes der skal være plads dem, der skaber uro i klassen. Ligeledes vil elever der scorer højt på skalaen også have nemmere ved at koncentrere sig, når der er uro og larm i klassen.

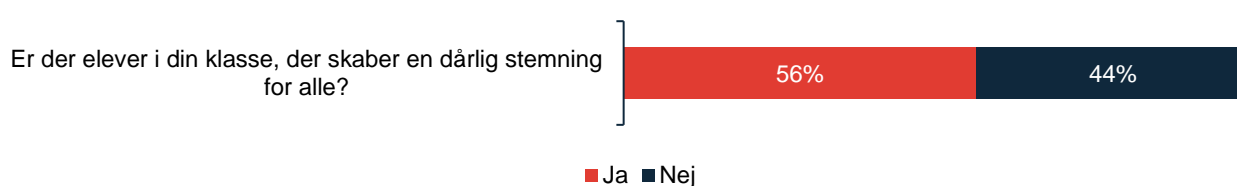
Figur 10: Holdninger til larm og uro (N=697)



3.2.2 Holdninger til elever, der skaber dårlig stemning

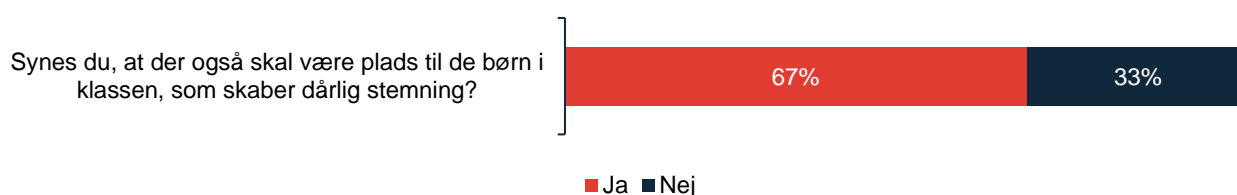
Vi har også spurgt eleverne om, hvorvidt der er elever i deres klasse, som skaber en dårlig stemning for alle. Lidt mere end halvdelen (56 pct.) svarer 'Ja' hertil (se figur 12). Sammenholdes dette resultat med skalaen for social inklusion, kan der ses en sammenhæng. Konkret ses, at elever, der i mindre grad scores som socialt inkluderet, også er mere tilbøjelige til at vurdere, at der er elever i klassen, der skaber dårlig stemning for alle. Dette giver god mening, da man generelt må forventes at være mindre socialt inkluderet i en klasse, hvor man oplever at andre skaber dårlig stemning.

Figur 11: Holdninger til social inklusion (N=697)



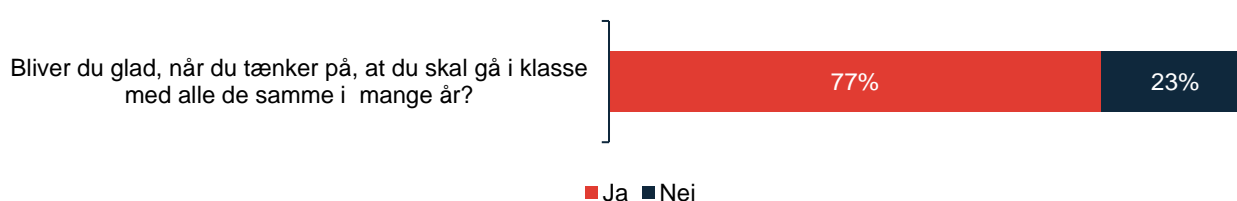
De elever, som har angivet, at der er elever i klassen, som skaber en dårlig stemning for alle, er også blevet bedt om at svare på, hvorvidt de synes, at der skal være plads til dem, der skaber dårlig stemning. Resultatet heraf fremgår af nedenstående figur 13. En tredjedel (33 pct.) af de elever, som har angivet, at der er elever i klassen, som skaber en dårlig stemning, synes ikke, at der skal være plads til de børn, der skaber dårlig stemning i klassen. Hvis vi sammenholder dette resultat med elevernes score på skalaen 'social inklusion', kan vi se, at dem der synes, at der skal være plads til de klassekammerater, der skaber dårlig stemning, har et højere niveau af social inklusion end dem, der svarer 'Nej' til spørgsmålet.

Figur 12: Inklusion af andre elever (N=393)³



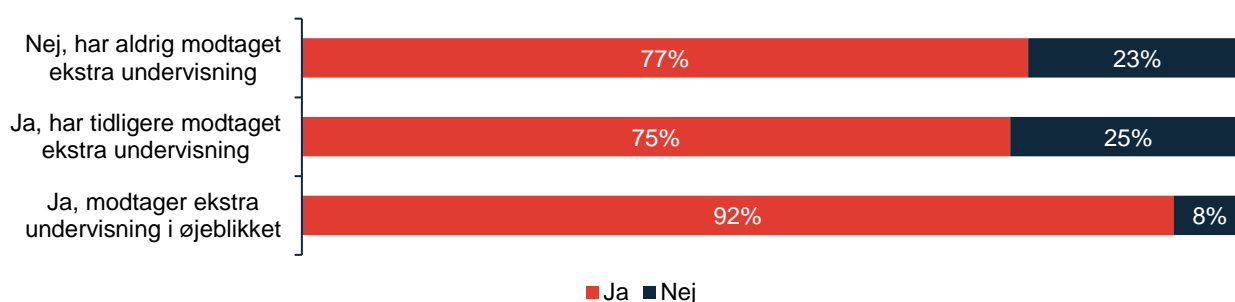
Foruden ovenstående har vi også spurgt de elever, som har angivet, at der er elever i klassen, som skaber en dårlig stemning for alle, om, hvorvidt de bliver glade, når de tænker på, at de skal gå i klasse med alle de samme i mange år. Resultatet heraf fremgår i figur 14. 77 pct. af disse elever har svaret 'Ja' hertil.

Figur 13: Oplevelsen af klassen (N=393)⁴



Hvis vi dykker ned i spørgsmålet om, hvorvidt eleverne bliver glade, når de tænker på, at de skal gå i klasse med alle de samme i mange år, er det især væsentligt at bemærke, at der er en højere andel af elever, som i øjeblikket modtager ekstraundervisning, som har svaret 'Ja' hertil (se figur 15). 24 ud af de 26 elever, som modtager ekstraundervisning i øjeblikket, har angivet, at de bliver glade, når de tænker på, at de skal gå i klasse med alle de samme i mange år.

Figur 14: 'Bliver du glad, når du tænker på, at du skal gå i klasse med alle de samme i mange år?' (N=26 (modtager nu); N=68 (har tidligere modtaget); N=268 (har aldrig modtaget))



Hvis vi sammenholder ovenstående resultat med elevernes score på skalaen faglig selvtillid, så har elever, der er glade for deres klasse, en gennemsnitlig faglig selvtillid på 5,1 (på skalaen). Dem, der ikke er glade for deres klasse, har en gennemsnitlig faglig selvtillid på 4,6. Når man har en højere faglig selvtillid og oplever at fungere fagligt, er det derfor mere sandsynligt, at man er mere glad for sin klasse sammenlignet med, hvis man har en lavere faglig selvtillid.

³ Dette spørgsmål er stillet til de 393 elever, som har svaret 'Ja' til, at de oplever, at der er elever i deres klasse, der skaber en dårlig stemning for alle (jf. figur 12)

⁴ Dette spørgsmål er stillet til de 393 elever, som har svaret 'Ja' til, at de oplever, at der er elever i deres klasse, der skaber en dårlig stemning for alle (jf. figur 12)

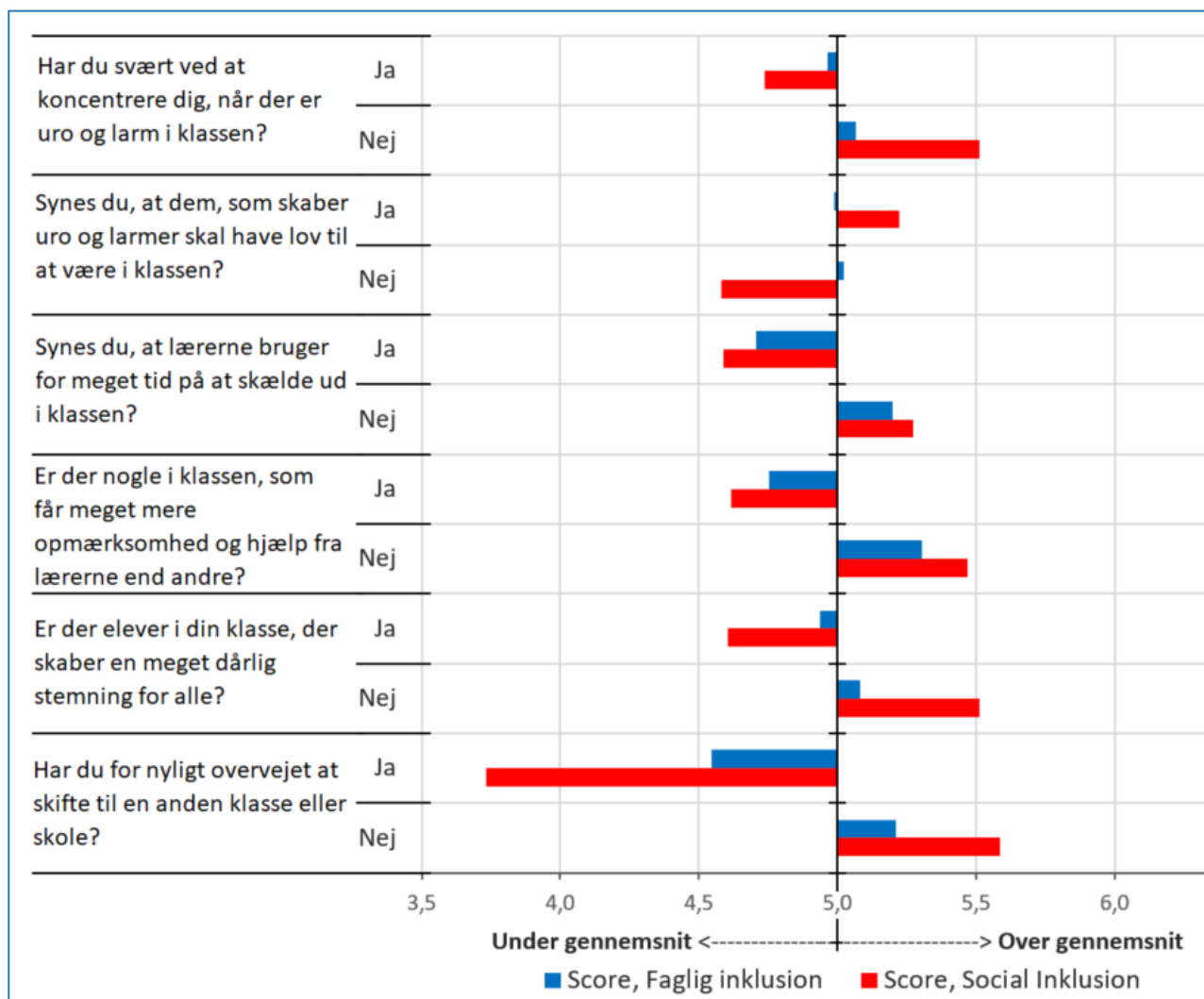
3.3 Beregning af skalaer til måling af faglig og social inklusion

De foregående spørgsmål er blevet stillet med henblik på at kunne beregne et samlet mål for hhv. faglig og social inklusion på hver sin skala (se metodebilag). Skalaerne går fra 0-10 og er beregnet, så gennemsnittet bliver præcist 5,0.

I det vandrette søjlediagram i figur 16 nedenfor anvendes disse to skalaer til at vise, om der er sammenhænge mellem hhv. faglig (blå søjler) og social inklusion (røde søjler) og de 6 spørgsmål om uro og dårlige stemning i klassen (jf. tabel 1). I figuren vises afvigelser fra gennemsnittet, som er på 5,0. Alt under 5,0 er under gennemsnittet og alt over 5,0 er over gennemsnittet.

Den mest markante sammenhæng finder man ved det sidste spørgsmål *"Har du for nyligt overvejet at skifte til en anden klasse eller skole?"*. Dem der siger "Ja" til dette (den røde søjle til venstre) har en markant lavere social inklusion (25 pct. under gennemsnittet) end dem, der ikke overvejer skoleskift (12 pct. over gennemsnittet). Der er også forskel i faglig inklusion på dem, der siger ja (9 pct. under gennemsnittet) og nej (4 pct. over gennemsnittet) til at overveje skoleskift. Men det ser ud til, at den sociale inklusion altså betyder mere end dobbelt så meget som den faglige inklusion, når det drejer sig om at overveje at skifte skole.

Figur 15: Sammenhæng mellem faglig/social inklusion og oplevelse af uro og dårlige stemning i klassen



Af figuren ses, at skalaen 'social inklusion' har stærk sammenhæng med elevernes besvarelser på samtlige seks spørgsmål, da der er større udsving fra gennemsnitsscoren. Konkret betyder dette, at jo lavere man scorer på social inklusion, jo større sandsynlighed er der for, at man synes læreren bruger for meget tid på at skælde ud, at der er elever i klassen der skaber dårlig stemning for alle, og at man overvejer at skifte klasse eller skole. Desuden ses, at elever med højere social inklusion, er mere tilbøjelige til at være tolerante i forhold til, at der skal være plads til dem, der skaber uro og støj i klassen. Dette indikerer, at jo mere socialt inkluderet man føler sig, jo mere overskud har man til at tackle støj og uro.

Ser vi på skalaen for 'faglig inklusion', er sammenhængene svagere. Den er signifikant på tre ud af de seks spørgsmål. Konkret ser det ud til, at elever, som er mindre inkluderet i det faglige, er mere tilbøjelige til at opleve, at lærerne bruger for meget tid på at skælde ud i klassen, at nogle i klassen får mere opmærksomhed og hjælp fra læreren end andre, og at man overvejer at skifte klasse/skole.

I forlængelse af ovenstående kan man stille spørgsmålet om, hvor stærk sammenhængen er mellem følelsen af social og faglig inklusion. For at illustrere dette har vi foretaget en analyse af hvor mange elever, der ligger hhv. over og under gennemsnittet i forhold til social og faglig inklusion. Der ses en betydelig sammenhæng mellem social og faglig inklusion. Korrelation mellem faglig og social inklusion udgør 50 pct. Som det fremgår af Tabel 2, er der 28 pct. af eleverne, der ligger over gennemsnittet for både social og faglig inklusion. 39 pct. af eleverne ligger under gennemsnittet på begge

områder. 18 pct. ligger over gennemsnittet på social inklusion, men under gennemsnittet på faglig inklusion, mens 13 pct. ligger over gennemsnittet på faglig inklusion, men under gennemsnittet på social inklusion

Tabel 2: Fordeling af elever over og under gennemsnittet i hhv. social og faglig inklusion

| | | Social inklusion | | |
|------------------|-------|------------------|-----|-------|
| | | Lav | Høj | Total |
| Faglig inklusion | Lav | 275 | 122 | 408 |
| | Høj | 93 | 196 | 289 |
| | Total | 368 | 329 | 697 |

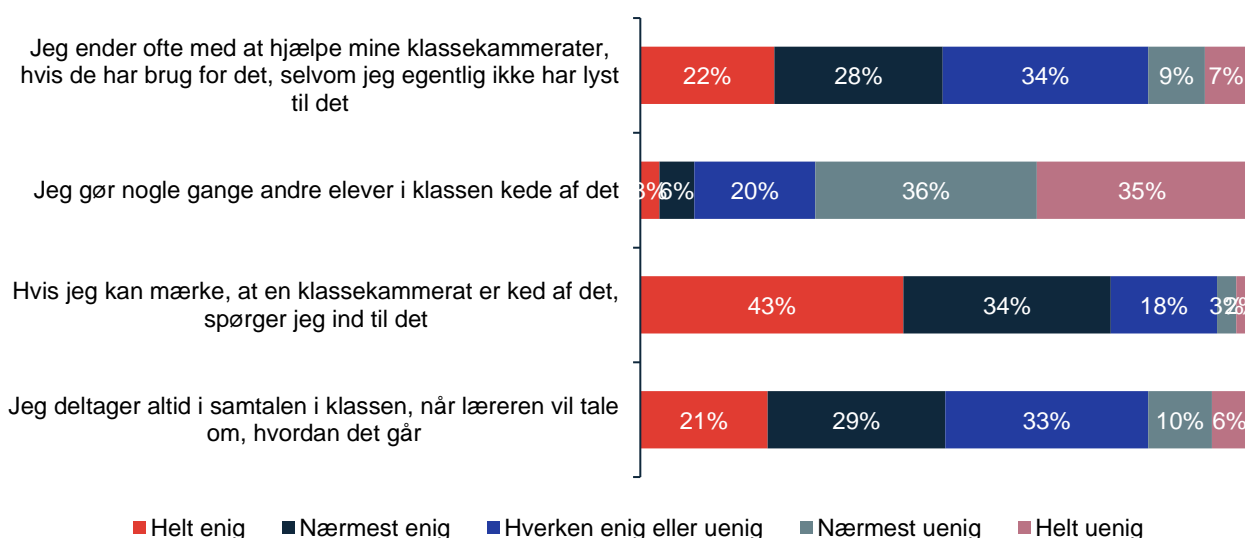
3.4 Elevernes oplevelse af, hvorvidt man inkluderer andre

I dette afsnit gennemgås spørgsmål, der omhandler forskellige former for inkluderende adfærd, som eleven kan udvise i klassen. Det er både spørgsmål, der handler om, hvorvidt man aktivt bidrager til arbejdet med klassens trivsel, fx hvorvidt man spørger ind til klassekammerater, der er kede af det eller deltager i klassens samtale om trivsel, eller hvorvidt man modarbejder dette ved at gøre andre kede af det (jf. tabel 5 i kapitel 4).

3.4.1 Inkluderende adfærd overfor andre

Dette afsnit har fokus på elevernes inkluderende adfærd overfor andre i klassen og tager udgangspunkt i de fire spørgsmål, som er fremhævet i figur 17. Som det kan ses på figuren, så angiver 77 pct. af eleverne, at de spørger ind til deres klassekammerat, hvis de kan mærke, at kammeraten er ked af det. 9 pct. er helt eller nærmest enige i, at de nogle gange gør andre elever kede af det. Ligeledes er 50 pct. enige eller delvis enige i, at de altid deltager i samtaler om, hvordan det går i klassen.

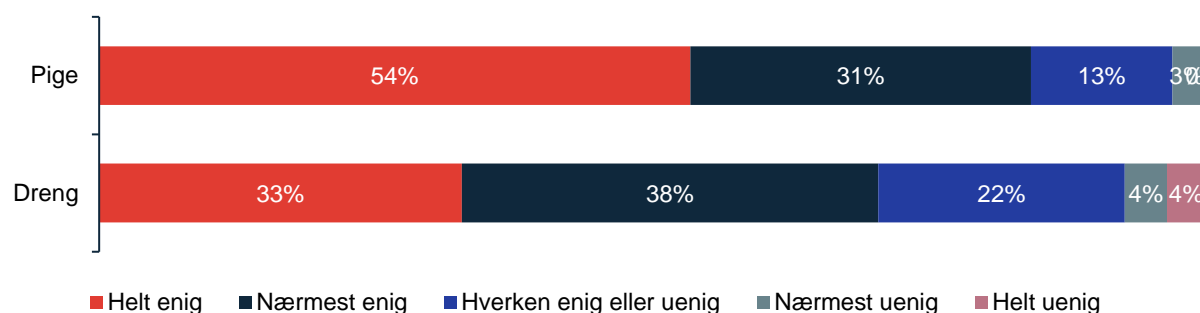
Figur 16: Inkluderende adfærd (N=697)



Hvis vi ser på forskelle mellem kønnene, så viser undersøgelsen, at pigerne i lidt højere grad vurderer, at de er mere aktive, når det kommer til at spørge ind til deres klassekammerater sammenlignet

med drengene (se figur 18). 85 pct. af pigerne har angivet, at de er helt eller nærmest enige heri, mens det samme gør sig gældende for 71 pct. af drengene.

Figur 17: 'Hvis jeg kan mærke, at en klassekammerat er ked af det, spørger jeg ind til det' (N=345 (dreng); N=344 (pige))

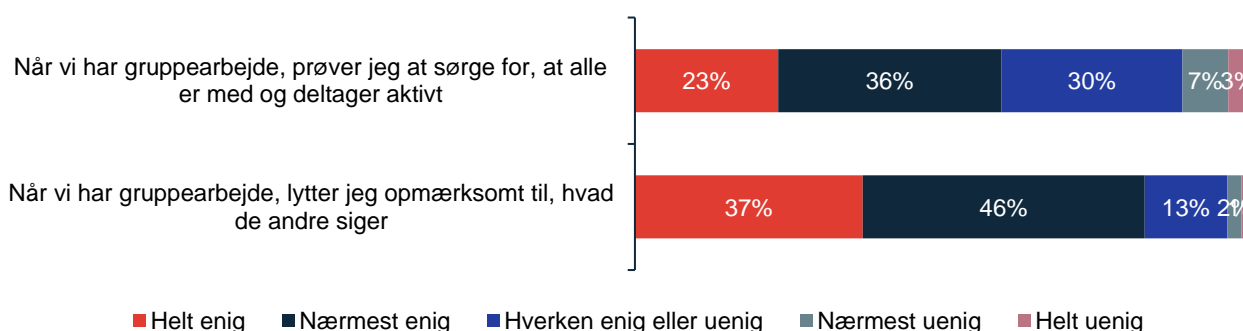


3.4.2 Inkluderende adfærd i gruppearbejdet

Dette afsnit har fokus på elevernes inkluderende adfærd af andre i gruppearbejde og tager udgangspunkt i de to spørgsmål, som er fremhævet i figur 19.

Når det gælder inkluderende adfærd i gruppearbejde, giver over halvdelen af eleverne også udtryk for, at de forsøger at inkludere deres klassekammerater på de udvalgte tegn. 59 pct. af eleverne er helt eller nærmest enige i, at de aktivt forsøger at få alle med til at deltage aktivt, når der er gruppearbejde. 83 pct. angiver, at de lytter opmærksomt til de andre elever, når der er gruppearbejde. Undersøgelsen viser, at de elever, som prøver at sørge for, at alle er med og deltager aktivt samt lytter opmærksomt til, hvad de andre siger, også er de elever, som har en højere faglig selvtillid.

Figur 18: Inklusion af andre i gruppearbejde (N=697)



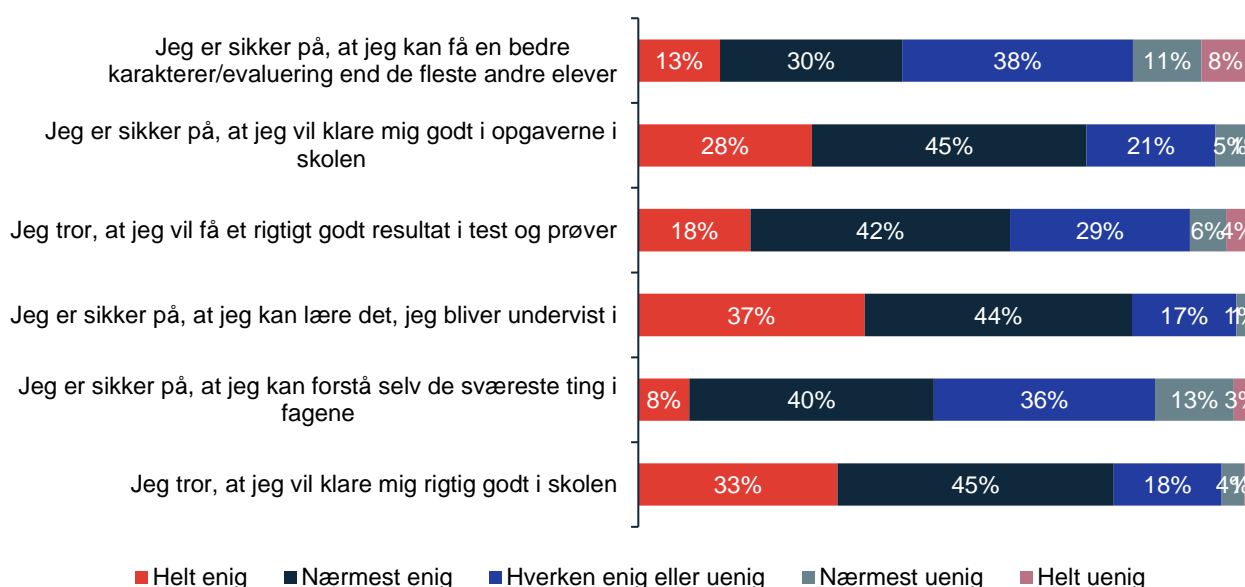
3.5 Elevernes faglige selvtillid

I dette afsnit behandles en række spørgsmål om elevernes faglige selvtillid. Disse spørgsmål omhandler bl.a., hvorvidt eleven tror, at vedkommende kan klare sig godt i skolen, og om man tror på, at man kan lære det, man bliver undervist i (jf. tabel 6 i kapitel 4).

Når det kommer til elevernes faglige selvtillid og troen på, at de kan få en bedre karakter/evaluering end de fleste andre elever, så angiver mindre end halvdelen, at de tror herpå. 43 pct. har angivet, at de er helt eller nærmest enige. Dog er 81 pct. af eleverne helt eller nærmest enige i, at de er sikre på, at de kan lære det, de bliver undervist i, og 78 pct. er helt eller nærmest enige i, at de tror, de vil klare sig rigtig godt i skolen (se figur 20). Hvis vi sammenholder resultaterne med elevernes score

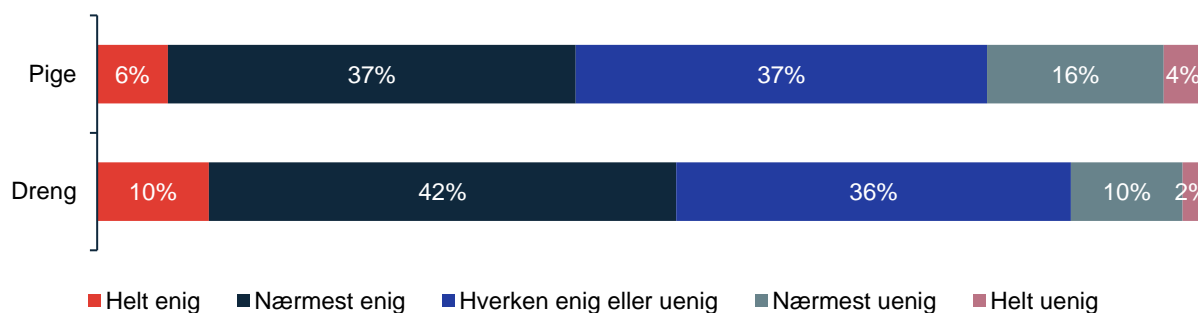
på skalaen 'faglig selvtillid' i forhold til, om der er forskel mellem kønnene, ser vi, at drengene har en højere faglig selvtillid end pigerne. Dette underbygges også af resultaterne i figur 21 og 22.

Figur 19: Elevernes faglige selvtillid (N=697)



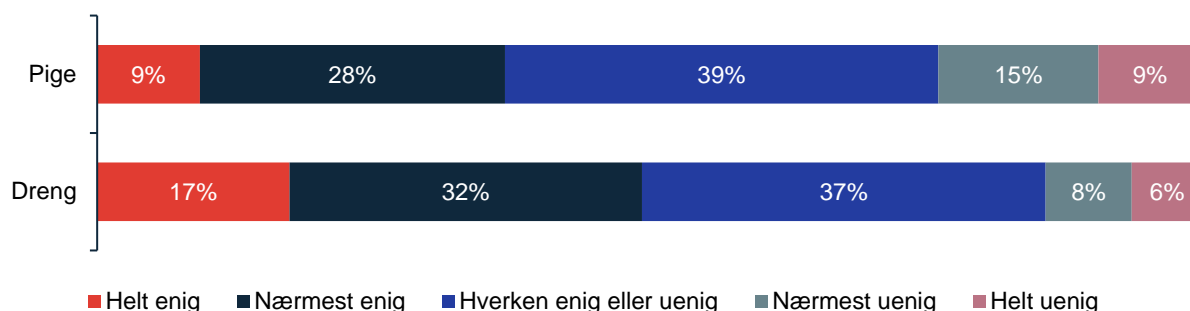
Hvis vi ser på, hvorvidt der er forskelle mellem kønnene, er det særligt pigerne, der oplever en lavere faglig selvtillid. Hvis man fx ser på spørgsmålet "Jeg er sikker på, at jeg kan forstå selv de sværeste ting i fagene", er 43 pct. af pigerne helt eller nærmest enige heri, mens det gør sig gældende for 52 pct. af drengene (se figur 21).

Figur 20: 'Jeg er sikker på, at jeg kan forstå selv de sværeste ting i fagene' (N=345 (dreng); N=344 (pige))



Det samme mønster tegner sig, når man ser på spørgsmålene "Jeg tror, at jeg vil få et rigtigt godt resultat i test og prøver" (ej vist i figur) samt "Jeg er sikker på, at jeg kan få en bedre karakter/evaluering end de fleste andre elever" (Figur 21). Som det fremgår af Figur 21, tror 56 pct. af pigerne på, at de vil få et rigtig godt resultat i test og prøver – det er 10 procentpoint lavere end drengene. Knap halvdelen (49 pct.) af drengene er sikre på, at de kan få en bedre karakter/evaluering end de fleste andre elever, mens det kun gør sig gældende for 37 pct. af pigerne.

Figur 21: 'Jeg er sikker på, at jeg kan få en bedre karakter/evaluering end de fleste andre elever' (N=345 (dreng); N=344 (pige))



Undersøgelsen viser også, at de elever, som oplever at føle sig ensomme, også oplever at have en lavere faglig selvtillid. I relation hertil viser undersøgelsen, at de elever, som tidligere har modtaget ekstraundervisning, føler sig mere ensomme sammenlignet med de elever, som på nuværende tidspunkt modtager ekstraundervisning. Denne forskel er ikke signifikant. Men når man sammenholder elever, der aldrig har modtaget ekstraundervisning med dem, der tidligere har modtaget, så er de elever, som tidligere har modtaget ekstraundervisning mere ensomme. Det kan være et udtryk for, at de elever, som på nuværende tidspunkt modtager ekstraundervisning i højere grad, føler sig set og hørt ligesom der tages hånd om elevens udfordringer.

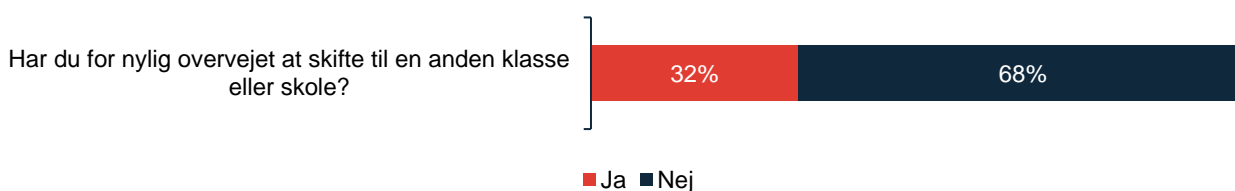
65 pct. af de elever, som ofte føler sig ensomme, er helt eller nærmest enige i, at de tror, at de vil klare sig rigtig godt i skolen. Det er 18 procentpoint lavere end dem, som ikke har oplevet at føle sig ensomme. Samme mønster fremgår, hvis vi ser på, hvorvidt eleverne er sikre på, at de kan lære det, de bliver undervist i, samt hvorvidt de tror på, at de vil få et rigtig godt resultat i test og prøver. Fx angiver 66 pct. af de elever, som ofte føler sig ensomme, at de er helt eller nærmest enige i, at de er sikre på, at de kan lære det, de bliver undervist i. Tilsvarende gør det sig gældende for 85 pct. af de elever, som ikke føler sig ensomme (ikke vist i figur).

3.6 Elevernes overvejelser om klasse- eller skoleskift

Afslutningsvis belyser vi også elevernes overvejelser om klasse- eller skoleskift.

Som det kan ses af figur 1, svarer 32 pct. af eleverne, at de har overvejet at skifte klasse eller skole for nylig. 38 pct. af de elever, som har svaret 'Ja' til spørgsmålet "Er der elever i din klasse, som skaber en dårlig stemning for alle" har angivet, at de har overvejet at skifte klasse eller skole for nylig. Undersøgelsen viser også, at 67 pct. af de elever, som ofte oplever at føle sig ensomme har angivet, at de for nyligt har overvejet at skifte til en anden klasse eller skole. Det samme gør sig gældende for 22 pct. af de elever, som aldrig har oplevet at føle sig ensomme.

Figur 22: Overvejelser om klasse- eller skoleskift (N=697)



Derudover viser undersøgelsen, at den tydeligste markør for, hvorvidt man har overvejet at skifte skole, er hvor socialt inkluderet man oplever at være. De elever, som føler sig stærkt inkluderet har i langt mindre omfang overvejelser om at skifte skole. Dét at have det rigtig godt i det sociale fællesskab synes således at være en væsentlig faktor for, at man ikke overvejer at skifte skole. Spørgsmålet om, hvorvidt man har overvejet at skifte skole, hænger ligeledes sammen med den faglige inklusion. Føler man sig ikke fagligt inkluderet, er det mere sandsynligt, at man overvejer et klasse- eller skoleskift. Dog er sammenhængen mindre signifikant end i forhold til social inklusion.

4. De udvalgte temaer og spørgsmål

I det følgende præsenteres de spørgsmål, som eleverne har besvaret som en del af spørgeskemaundersøgelsen. Spørgsmålene har været delt op i forskellige spørgebatterier med hvert sit tematiske fokus. Det drejer sig om:

1. Elevernes oplevelse af, hvorvidt de føler sig **fagligt inkluderet**
2. Elevernes oplevelse af, hvorvidt de føler sig **socialt inkluderet**
3. Elevernes vurdering af deres **egen inkluderende adfærd**
4. Elevernes **faglige selvtillid**.

Da eleverne ikke vil kunne forholde sig præcist på samme måde til, hvorvidt de føler sig inkluderet, spørges der under hvert tema ind til inklusion via en række *tegn på inklusion*, som eleverne forventes at ville kunne forholde sig til på en mere sammenlignelig måde. Fx spørges eleverne om klassekammeraterne accepterer dem, om der er et godt fællesskab i klassen, og om de har gode venner i skolen (tegn på social inklusion), eller hvorvidt de oplever at have medbestemmelse i undervisningen (tegn på faglig inklusion). Epinion har i samarbejde med formandskabet for Rådet for Børns Læring og Danske Skoleelever formuleret en række spørgsmål. Det betyder dog ikke, at andre eller flere spørgsmål ikke også ville have været relevante. Men vores statistiske analyser af elevernes besvarelser tyder dog på, at størstedelen af de stillede spørgsmål i hvert spørgsmålsbatteri (se tabel 3-6) hænger så godt sammen, at der kan beregnes skalaer, der giver valide målinger af fx social inklusion⁵.

I det følgende ses et overblik over de spørgsmål, som har været brugt som tegn (indikatorer) under det enkelte tema. Det fremhæves også, hvordan udvalgte spørgsmål er blevet brugt til at beregne skalaer, hvorpå hver elev får en score. Der er således udarbejdet skalaer for hhv. elevens faglige inklusion, sociale inklusion, inkluderende adfærd og faglige selvtillid. Det giver den analytiske fordel, at vi kan sammenligne overordnede tendenser i datamaterialet – fx hvad lav eller høj social inklusion betyder for, hvorvidt man overvejer at skifte klasse eller skole. Det fremgår af metodebilaget, hvordan disse skalaer er kvalitetssikret.

Faglig inklusion

Når vi spørger ind til faglig inklusion i denne undersøgelse, er det med udgangspunkt i at afdække, hvorvidt eleverne oplever, at lærerne har høje forventninger til dem, giver dem feedback, at de selv deltager aktivt i timerne, har noget at bidrage med til gruppearbejdet og oplever at blive mødt på deres faglige niveau og behov. I den forbindelse er eleverne blevet bedt om at forholde sig til, i hvilken grad de er enige eller uenige i en række spørgsmål (se tabel 3).

I batteriet, som skal afdække elementer af faglig inklusion, indgår følgende ti spørgsmål:

Tabel 3: Oversigt over spørgsmål i spørgebatteriet med fokus på faglig inklusion

| | Spørgsmål |
|---|---|
| 1 | Jeg kan godt lide, at mine lærere har høje forventninger til, hvad jeg kan lære |
| 2 | Mine klassekammerater og jeg er med til at bestemme, hvad vi skal arbejde med i klassen |
| 3 | Jeg deltager aktivt i undervisningen |

⁵ Som det er vist i Raschanalyser af elevernes besvarelser, er der således en systematisk statistisk sammenhæng mellem elevbesvarelserne på fleste spørgsmål (8 ud af 11), som vi har stillet som tegn på social inklusion. Helt konkret viser analysen, at elever, der scorer højt på skalaen "social inklusion", typisk *har gode venner i skolen, et godt fællesskab i klassen, er glad for/har det godt med/kan tale med sin klassekammerater om problemer, føler sig set og accepteret og er hverken ensom eller bliver mobbet*.

| | |
|----|--|
| 4 | Jeg bliver udfordret i timerne på en god måde |
| 5 | Jeg får tit opgaver, der ikke er svære nok for mig at løse* |
| 6 | Jeg har sjældent noget at bidrage med i gruppearbejdet |
| 7 | Jeg er med til at bestemme, hvordan vi løser opgaven i gruppearbejdet |
| 8 | Jeg føler mig tit presset til at lave det hele, når vi har gruppearbejde* |
| 9 | Jeg kan godt lide, når mine lærere fortæller mig, hvad jeg gør godt og hvor jeg kan forbedre mig |
| 10 | Jeg tør godt prøve mig frem og stille mange spørgsmål, hvis jeg ikke forstår et emne |

*Det fremgår af raschanalysen, at svarene på disse to spørgsmål ikke samvarierede med svarene på de øvrige spørgsmål, hvorfor de ikke kan indgå i et samlet mål for faglig inklusion.

De fleste udsagn (alle undtagen de to, der er markeret med * har statistisk vist sig at hænge sammen og dermed måle den samme underliggende følelse/oplevelse af faglig inklusion hos eleverne. Besvarelserne af disse spørgsmål kan således bruges til at beregne en skala, som kan bruges til at måle faglig inklusion (se bilag for uddybning). Spørgsmålene markeret med * må udgå af skalaen, da eleverne har opfattet dem forskelligt. Når eleverne fx er enige i spørgsmålet ”Jeg får tit opgaver, der ikke er svære nok for mig at løse”, så forstår nogle af eleverne det positivt, fx som et tegn på en faglig styrke og stolthed (”jeg er god og kan klare det hele!”). Andre forstår det derimod negativt, fx fordi de oplever manglende udfordringer (”opgaverne er for lette til mig – kedeligt!”). Skalaen faglig inklusion bygger således på besvarelserne af otte af de ti spørgsmål.

Social inklusion

For også at kunne vurdere, hvorvidt eleverne oplever, at de er inkluderet socialt, er de blevet bedt om at besvare, i hvilken grad de er enige eller uenige i nedenstående udsagn (se tabel 4). Det handler bl.a. om, hvorvidt eleven er glad for sine klassekammerater, om man oplever at blive accepteret, om der er et godt fællesskab i klassen, om man har gode venner i skolen, og om man føler sig ensom. I batteriet, som skal afdække elementer af social inklusion, indgår de 11 spørgsmål, som fremgår af tabel 4.

Tabel 4: Oversigt over spørgsmål i spørgebatteriet med fokus på social inklusion

| | Spørgsmål |
|----|---|
| 1 | Jeg kan tale med min lærer, hvis jeg er ked af det * |
| 2 | Jeg er glad for mine klassekammerater |
| 3 | Jeg kan godt føle mig usynlig i skolen |
| 4 | Mine klassekammerater accepterer mig, som jeg er |
| 5 | Jeg har det godt med at tale om problemer med mine klassekammerater |
| 6 | Der er et godt fællesskab mellem os i min klasse |
| 7 | Jeg har gode venner i skolen |
| 8 | Jeg vil gerne skrive mere med mine klassekammerater online/på de sociale medier * |
| 9 | Jeg mangler nogen at være sammen med i min fritid * |
| 10 | Der er af og til nogen, der mobber mig |
| 11 | Jeg føler mig ofte ensom |

*Det fremgår af raschanalysen, at svarene på disse tre spørgsmål ikke samvarierede med svarene på de øvrige spørgsmål, hvorfor de ikke kan indgå i et samlet mål for social inklusion.

Alle spørgsmål (undtagen dem der er markeret med * har statistisk vist sig at hænge sammen og dermed måle den samme underliggende følelse/oplevelse af social inklusion hos eleverne. Disse spørgsmål kan således bruges til at beregne en skala, som kan bruges til at måle social inklusion (se bilag). Det fremgår af elevernes svar, at man godt kan føle sig socialt inkluderet, fx ved at opleve at have gode venner i skolen, at føle et godt fællesskab i klassen, at føle sig set og accepteret mv. samtidig med, at man fx oplever ikke at kunne tale med sin lærer, hvis man er ked af det, savner at skrive mere med sine klassekammerater online/på de sociale medier eller oplever at mangle nogen

at være sammen med uden for skolen. Skalaen social inklusion bygger således på besvarelserne af otte af de 11 spørgsmål.

Inklusion af andre

Hvor de to forudgående spørgebatterier primært handler om, hvorvidt man selv føler sig inkluderet, så har vi også stillet nogle spørgsmål til, hvorvidt eleverne selv har en inkluderende adfærd. Ligesom for de to andre temaer har vi her bedt eleverne om at besvare, i hvilken grad de er enige eller uenige i nedenstående spørgsmål (se tabel 5). Overordnet handler de bl.a. om, hvorvidt eleven deltager i samtalen i klassen, når læreren vil tale om, hvordan det går, om man spørger ind til en klassekammerat, hvis man kan mærke, at vedkommende er ked af det, om man under gruppearbejde lytter opmærksomt til, hvad de andre siger, og om man ville ønske, at man kom i gruppe med nogen på samme faglige niveau som en selv.

I batteriet, som skal afdække elementer af inklusion af andre, indgår i alt syv spørgsmål. De er som følger:

Tabel 5: Oversigt over spørgsmål i spørgebatteriet med fokus på inklusion af andre

| | Spørgsmål |
|---|---|
| 1 | Jeg deltager altid i samtalen i klassen, når lærerne vil tale om, hvordan det går |
| 2 | Hvis jeg kan mærke, at en klassekammerat er ked af det, spørger jeg ind til det |
| 3 | Jeg gør nogle gange andre elever i klassen kede af det* |
| 4 | Når vi har gruppearbejde, lytter jeg opmærksomt til hvad de andre siger |
| 5 | Jeg ender ofte med at hjælpe mine klassekammerater, hvis de har brug for det, selvom jeg egentlig ikke har lyst til det |
| 6 | Når vi har gruppearbejde, prøver jeg at sørge for, at alle er med og deltager aktivt |
| 7 | Jeg ville ønske, jeg kom i gruppe med nogen, der er på samme faglige niveau som mig selv |

*Det fremgår af raschanalysen at svaret på dette spørgsmål ikke samvarierede med svarene på de øvrige spørgsmål, hvorfor det ikke kan indgå i et samlet mål for inkluderende adfærd.

Alle spørgsmål (undtagen det markeret med *) har statistisk vist sig at hænge sammen og dermed måle den samme underliggende følelse/oplevelse hos eleverne. Disse spørgsmål kan således bruges til at beregne en skala, som kan anvendes til at måle inkluderende adfærd (se bilag for uddybning). Man kan altså godt udvise en omsorgsfuld og inkluderende adfærd, selvom man nogle gange gør andre elever i klassen kede af det. Skalaen inkluderende adfærd bygger således på besvarelserne af seks af de syv spørgsmål.

Faglig selvtillid

Endeligt har vi også bedt eleverne om at besvare, i hvilken grad de er enige eller uenige i nedenstående udsagn med henblik på at kunne vurdere elevernes faglige selvtillid (se tabel 6). Disse spørgsmål handler bl.a. om, hvorvidt man tror, at man vil klare sig godt i skolen, om man vil få et godt resultat i test og prøver, og om man kan lære det, man bliver undervist i. I batteriet, som afdækker elementer af faglig selvtillid, indgår følgende syv spørgsmål:

Tabel 6: Oversigt over spørgsmål i spørgebatteriet med fokus på faglig selvtillid

| | Spørgsmål |
|---|---|
| 1 | Jeg tror, at jeg vil klare mig rigtig godt i skolen |
| 2 | Jeg er sikker på, at jeg kan forstå selv de sværeste ting i fagene |
| 3 | Jeg er sikker på, at jeg kan lære det, jeg bliver undervist i |
| 4 | Jeg tror, at jeg vil få et rigtigt godt resultat i test og prøver |
| 5 | Jeg er sikker på, at jeg vil klare mig godt i opgaverne i skolen |
| 6 | Jeg er sikker på, at jeg kan få en bedre karakterer/evaluering end de fleste andre elever |
| 7 | Jeg tror, at jeg vil klare mig rigtig godt i skolen |

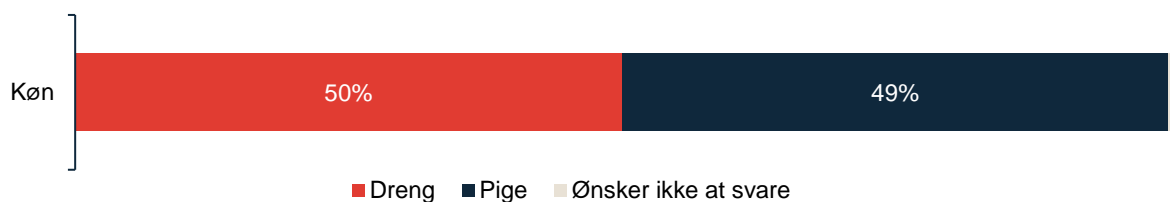
Disse spørgsmål har tidligere været valideret og er lånt fra batteriet UiL (Udvikling i Livsfærdigheder – oversat fra Development in Life Skills) (jf afsnit 5.3.2).

5. Bilag

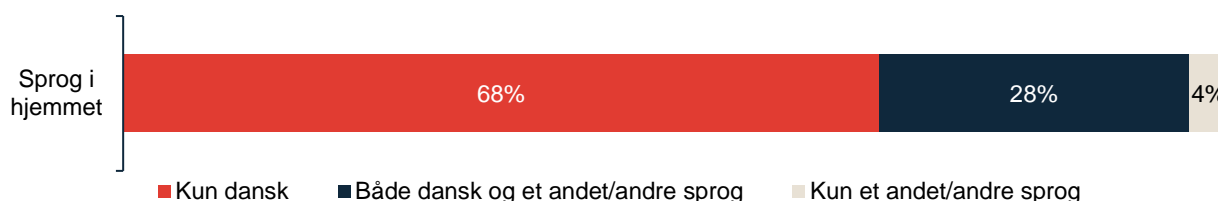
I bilaget præsenteres baggrundsoplysningerne på eleverne, undersøgelsens datagrundlag og metode samt hvordan skalaerne for hhv. a) *faglig inklusion*, b) *social inklusion*, c) *faglig selvtillid* og d) *inkluderende adfærd* er beregnet via Raschanalyse.

5.1 Baggrundsoplysninger

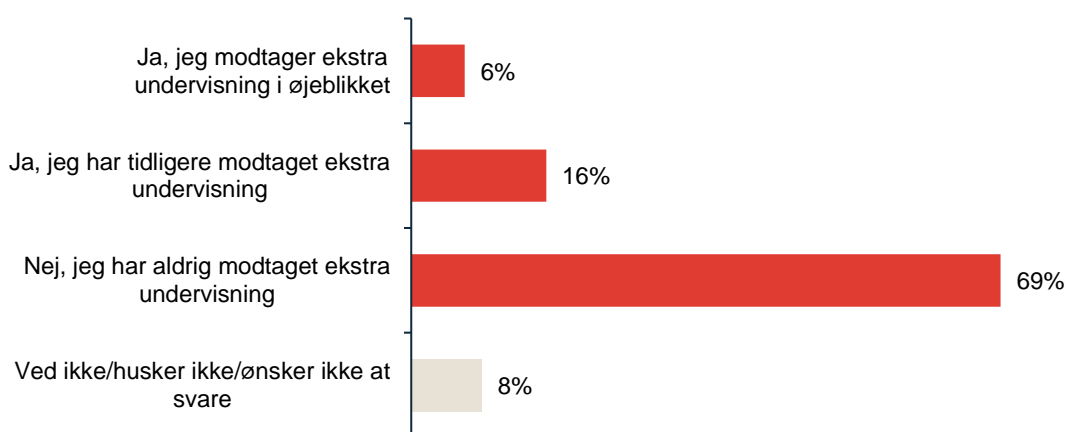
Figur 23: Fordeling på køn (697)



Figur 24: Fordeling på sprog talt i hjemmet (N=697)



Figur 25: Fordeling på ekstra undervisning (N=697)



5.2 Datagrundlag og metode

Der er indsamlet i alt 697 besvarelser fra fem skoler i perioden 25. november til og med 9. december 2020. I undersøgelsen er der udelukkende inviteret hele skoler. Data er indsamlet ved følgende design:

- Den 9. november 2020 har 60 skoler modtaget en e-mail til deres hovedpostkasse med invitation til deltagelse.
- Den 13. november 2020 er der blevet sendt en e-mailpåmindelse ud til de skoler, der ikke havde meldt tilbage på invitationen.

Herefter valgte i alt fem skoler at takke ja til at deltage i undersøgelsen. Processen herefter var som følgende:

- Den 25. november 2020 er der blevet udsendt e-mailinvitationer med unikke skolelinks til kontaktpersonen på skolerne.
- Den 3. december 2020 er der blevet udsendt e-mailpåmindelse til kontaktpersonen på skolerne.
- Den 7. december 2020 er der blevet udsendt en sidste e-mailpåmindelse til kontaktpersonen på skolerne.

Besvarelserne fra skolerne fordeler sig på følgende kommuner og klassetrin:

Tabel 7: Fordeling af besvarelser på kommune og klassetrin

| Kommune | Besvarelser | Klassetrin | Besvarelser |
|--------------------------|-------------|--------------|-------------|
| Københavns Kommune | 164 | 4. | 92 |
| Gladsaxe Kommune | 60 | 5. | 124 |
| Guldborgsund Kommune | 61 | 6. | 186 |
| Bornholms Regionskommune | 220 | 7. | 188 |
| Viborg Kommune | 192 | 8. | 107 |
| I alt | 697 | I alt | 697 |

Grundlaget er altså 697 besvarelser fra elever fra fem skoler fra elever i 4.-8. klasse, jf. tabel 7 nedenfor.

Tabel 8: Fordelingen af besvarelse på skoler og klassetrin

| | 4. klasse | 5. klasse | 6. klasse | 7. klasse | 8. klasse | Total |
|--------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Skole 1 | 17 | 42 | 47 | 47 | 39 | 192 |
| Skole 2 | | 38 | | 22 | | 60 |
| Skole 3 | 19 | | 57 | 52 | 36 | 164 |
| Skole 4 | 15 | | 21 | 25 | | 61 |
| Skole 5 | 41 | 44 | 61 | 42 | 32 | 220 |
| Total | 92 | 124 | 186 | 188 | 107 | 697 |

5.3 Identifikation af skalaer (Raschanalyse)

I dette afsnit sættes der fokus på, om spørgsmålene i de enkelte spørgebatterier (jf. tabel 3-6) statistisk kan siges at hænge så meget sammen, at de kan anses som tilhørende samme skalaer. Med en skala menes i den forbindelse en række spørgsmål, der empirisk set (via Raschanalyser) kan ses at måle det samme fænomen (fx social inklusion), idet der er sammenhænge i elevernes svar-mønstre. Når man har en række spørgsmål, der måler det samme, kan svarerne på disse spørgsmål konverteres til en skala, hvorpå man kan få en samlet score.

Det har været intentionen, at de fire batterier skulle indeholde spørgsmål om tegn på samme tema (jf. afsnit 4 'De udvalgte temaer og spørgsmål').

5.3.1 Baggrund og datagrundlag

I spørgeskemaet er der stillet spørgsmål, som er formuleret som udsagn eleverne kunne erklære sig mere eller mindre enige i:

1. Har eleven faglig selvtillid? (6 spørgsmål)
2. Føler eleven sig socialt inkluderet? (11 spørgsmål)
3. Føler eleven sig fagligt inkluderet? (10 spørgsmål)
4. Angiver eleven at udvise inkluderende adfærd? (7 spørgsmål)

Med henblik på at afklare, om spørgsmålene rent faktisk måler det, der er intentionen, har vi foretaget en Raschanalyse. I det følgende fremgår spørgsmålene fra de fire skalaer, samt om der har været udsagn i modellen, som har vist sig ikke at have en sammenhæng med faglig inklusion eller eksklusion.

5.3.2 Spørgsmålene bag skalaerne

Skala 1 skal måle **faglig selvtillid** (er lånt fra batteriet UiL⁶). Denne skala omfatter følgende seks udsagn (items):

1. Jeg tror, at jeg vil klare mig rigtig godt i skolen
2. Jeg er sikker på, at jeg kan forstå selv de sværeste ting i fagene
3. Jeg er sikker på, at jeg kan lære det, jeg bliver undervist i
4. Jeg tror, at jeg vil få et rigtigt godt resultat i test og prøver
5. Jeg er sikker på, at jeg vil klare mig godt i opgaverne i skolen
6. Jeg er sikker på, at jeg kan få en bedre karakterer/evaluering end de fleste andre elever

Raschanalyse viser, at alle items passer fint til skalaen, og modellen viser en pæn reliabilitet (0,86) og fuldstændig tilpasning til Raschmodellen.

Skala 2 skal vise, om eleverne oplever at være **socialt inkluderet**. Denne skala omfatter følgende 11 items:

1. *Jeg kan tale med min lærer, hvis jeg er ked af det**
2. Jeg er glad for mine klassekammerater
3. Jeg kan godt føle mig usynlig i skolen

⁶Se Makransky, G., Wandall, J., Madsen, S. R., Hood, M., & Creed, P. (2020). Development and Validation of the UiL-Scales for Measurement of Development in Life Skills—A Test Battery of Non-Cognitive Skills for Danish School Children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 612-627.

4. Mine klassekammerater accepterer mig, som jeg er
5. Jeg har det godt med at tale om problemer med mine klassekammerater
6. Der er et godt fællesskab mellem os i min klasse
7. Jeg har gode venner i skolen
8. *Jeg vil gerne skrive mere med mine klassekammerater online/på de sociale medier**
9. *Jeg mangler nogen at være sammen med i min fritid**
10. Der er af og til nogen, der mobber mig
11. Jeg føler mig ofte ensom

Analysen viste, at tre udsagn ikke passede til modellen (markeret med kursiv og * i ovenstående). Men *at kunne tale med læreren, at savne kommunikation online med kammerater og at savne nogen i fritiden* opleves altså ikke af eleverne som havende sammenhæng med hhv. eks- eller inklusion. Disse må derfor udgå i analysen. Men de resterende 8 udsagn giver en rimelig tilpasning til modellen.

Skala tre stiller spørgsmål, som skal vise, om eleven er **fagligt inkluderet**. Denne skala omfatter følgende ti udsagn (items), som eleven har erklæret sig mere eller mindre enig i:

1. Mine klassekammerater og jeg er med til at bestemme, hvad vi skal arbejde med i klassen
2. Jeg deltager aktivt i undervisningen
3. Jeg bliver udfordret i timerne på en god måde
4. *Jeg får tit opgaver, der ikke er svære nok for mig at løse**
5. Jeg har sjældent noget at bidrage med i gruppearbejdet
6. Jeg er med til at bestemme, hvordan vi løser opgaven i gruppearbejdet
7. *Jeg føler mig tit presset til at lave det hele, når vi har gruppearbejde**
8. Jeg kan godt lide, når mine lærere fortæller mig, hvad jeg gør godt og hvor jeg kan forbedre mig
9. Jeg tør godt prøve mig frem og stille mange spørgsmål, hvis jeg ikke forstår et emne
10. Jeg kan godt lide, at mine lærere har høje forventninger til, hvad jeg kan lære

Som det fremgår af ovenstående, var der to udsagn, som ikke passede til modellen (markeret med kursiv og *). Men *at eleven ofte får for lette opgaver* og om eleven *føler sig presset til at lave mere i sin del af gruppearbejde* oplever eleverne altså ikke som havende klar sammenhæng med hhv. faglig eks- eller inklusion. Disse må derfor udgå af analysen. Elevernes svar på de resterende 8 udsagn samvarierer i en sådan grad, at de tilsammen kan bruges til at måle faglig inklusion. Elevernes svar viser altså, at man godt kan føle sig stærkt fagligt inkluderet selvom man fx synes, at man ofte får for lette opgaver eller tit føler sig presset til at lave mere gruppearbejdet. Skalaen faglig inklusion har en lidt lavere reliabilitet end de to første skalaer.

Endeligt har vi skala fire, som omfatter syv spørgsmål, der skal vise, om eleven mener, at vedkommende udviser en **inkluderende** adfærd. Denne skala indeholder følgende items:

1. Jeg deltager altid i samtalen i klassen, når lærerne vil tale om, hvordan det går
2. Hvis jeg kan mærke, at en klassekammerat er ked af det, spørger jeg ind til det
3. *Jeg gør nogle gange andre elever i klassen kede af det**
4. Når vi har gruppearbejde, lytter jeg opmærksomt til hvad de andre siger
5. Jeg ender ofte med at hjælpe mine klassekammerater, hvis de har brug for det, selvom jeg egentlig ikke har lyst til det
6. Når vi har gruppearbejde, prøver jeg at sørge for, at alle er med og deltager aktivt
7. Jeg ville ønske, jeg kom i gruppe med nogen, der er på samme faglige niveau som mig selv

Ét udsagn (markeret med kursiv og *) må udgå af analysen, nemlig *at eleven nogle gange gør andre elever i klassen kede af det*. Dette udsagn oplever eleverne ikke som havende sammenhæng med

hhv. faglig eks- eller inklusion. Dertil kommer, at de resterende seks udsagn kun i acceptabel grad passer til modellen (lav reliabilitet).

5.3.3 Resultaterne af Raschanalysen

Resultaterne af Raschanalysen fremgår af Tabel 9 nedenfor.

Tabel 9: Resultater af Raschanalyse (PCM) for de fire skalaer i inklusionsanalysen

| Skala | Reliabilitet | | | Fit | | | antal items | Ændring efter analyse |
|---------------------------|--------------|------|----------|-----|----------|-----|-------------|-----------------------|
| | Alpha | PSI | Uni-dim. | LD | Item fit | DIF | | |
| 1. Faglig selvtilid (UiL) | 0,86 | 0,83 | 3,87% | OK | OK | OK | 6 (6 opr.) | Ingen ændringer |
| 2. Socialt inkluderet | 0,85 | 0,76 | 7,03% | OK | 7 (-) | OK | 8 (11 opr.) | 3 slettet (1, 8 og 9) |
| 3. Fagligt inkluderet | 0,71 | 0,71 | 3,44% | OK | 5 (+) | OK | 8 (10 opr.) | 2 slettet (4 og 7) |
| 4. Inkluderende | 0,61 | 0,59 | 3,30% | OK | 6 (+) | OK | 6 (7 opr.) | 1 slettet (item 3) |

Alpha = Cronbach's alpha reliability; PSI = Person Separation Index; Unidim = unidimensionality test; LD = local dependence; DIF = differential item functioning; PCM= Partial Credit Model (Rasch)

De fire skalaer, Raschanalysen har tilvejebragt, leverer de personlige scorer for hver elev (såkaldte personparametre) målt på Rasch-skalaernes enhed, logits. Disse er vanskelige at fortolke, og derfor er de oprindelige skalaerne transformeret til skalaer, der går fra ca. 0-10 med et midtpunkt på præcist 5 (den neutrale værdi)⁷.

Det er analyseret, om der er en indbyrdes samvariation (korrelation) mellem hver de 4 skalaer. En nærmere analyse viser, at der er en vis samvariation mellem de fire skalaer indbyrdes. Hvis korrelationen er 1,00 betyder det at skalaerne måler fuldstændigt det samme, og at der derfor ikke ville være grund til at skelne mellem de forskellige former for inklusion. Hvis der slet ikke var nogen korrelation (altså at værdien var 0,00) ville det betyde, at der ikke var nogen statistisk samvariation mellem de fire skalaer.

Tabel 10: Korrelation mellem skalaerne

| | Faglig selvtilid (UiL) | Social inklusion | Faglig inklusion | Inkluderende adfærd |
|------------------------|------------------------|------------------|------------------|---------------------|
| Faglig selvtilid (UiL) | 1,00 | 0,36 | 0,53 | 0,42 |
| Socialt inkluderet | | 1,00 | 0,50 | 0,33 |
| Fagligt inkluderet | | | 1,00 | 0,56 |
| Inkluderende adfærd | | | | 1,00 |

Af tabel 9 ses den indbyrdes samvariation mellem skalaerne. Som det fremgår, er samvariationen mellem skalaerne parvis mellem 0,33 og 0,56 – der er altså ligheder men også betydelige forskelle. Til sammenligning ligger korrelationen mellem folkeskolens afsluttende prøver i læsning og matematik omkring 0,50.

5.3.4 Inklusionsgrad, køn og ekstraundervisning

Disse skalaer kan bruges som indekser for inklusion, ligesom karaktergennemsnit kan bruges som indikation på faglighed. Men i modsætning til faglige scorer og karakterer, hvor gennemsnit typisk

⁷ Raschskalaen er en intervallskala, så den kan transformeres lineært. Skalaerne er transformeret, så de hver især har en middelværdi på 5 og en standardafvigelse på 2.

varierer fra fag til fag og år til år, kan der i denne sammenhæng sammenlignes på gennemsnit, og yderligere er afvigelsen fra gennemsnittet i særlig grad interessant.

Når man fx skal belyse den kønsmæssige forskel på inklusion (jf. tabel 10) kan man sammenligne den gennemsnitlige skalaværdi for social inklusion for hhv. drenge (5,3) og piger (4,7).

Tabel 11: Køn og skalaværdier for de fire skalaer (N=697)

| Køn | Antal elever | Faglig selvtillid | Social inklusion | Faglig inklusion | Inkluderende adfærd |
|-------|--------------|-------------------|------------------|------------------|---------------------|
| Dreng | 345 | 5,2 | 5,3 | 5,1 | 4,9 |
| Pige | 344 | 4,8 | 4,7 | 4,9 | 5,1 |
| Andre | 8 | 5,3 | 4,2 | 4,5 | 4,7 |

Derimod er forskellen på drenges og pigers gennemsnitlige faglige inklusion (henholdsvis 5,1 og 4,9) meget begrænset og ikke-signifikant.

Ser man på sammenhængen i forhold til ekstraundervisning, som det fremgår af tabel 11, scorer elever, som aldrig har modtaget ekstra undervisning, også massivt højere på alle fire skalaer.

Tabel 12: Har du modtaget eller modtager du i øjeblikket ekstraundervisning?

| | Faglig selvtillid | Social inklusion | Faglig inklusion | Inkluderende Adfærd |
|---|-------------------|------------------|------------------|---------------------|
| Ja, jeg modtager ekstraundervisning i øjeblikket | 3,9 | 4,8 | 4,6 | 4,2 |
| Ja, jeg har tidligere modtaget ekstraundervisning | 4,2 | 4,5 | 4,3 | 4,5 |
| Nej, jeg har aldrig modtaget ekstraundervisning | 5,4 | 5,2 | 5,3 | 5,2 |
| Ved ikke/husker ikke/ønsker ikke at svare | 4,3 | 4,4 | 4,3 | 4,7 |
| I alt | 5 | 5 | 5 | 5 |

Det betyder, at dem der aldrig har modtaget ekstraundervisning, har større faglig selvtillid, føler sig både socialt og fagligt bedre inkluderede og de mener også, at de er mere inkluderende i deres adfærd.

Epinion Aarhus

Fellow Workspace
Mariane Thomsens Gade 4
8000 Aarhus C
Denmark
T: +45 87 30 95 00
E: aarhus@epinionglobal.com

Epinion Copenhagen

Ryesgade 3F
2200 Copenhagen N
Denmark
T: +45 87 30 95 00
E: copenhagen@epinionglobal.com