

Rapport

Læringsmiljøer i danske familier

En kortlægning af de forskellige læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier



Jens-Peter Thomsen, Katrine Syppli Kohl, Mads Meier Jæger, Sofie Henze-Pedersen, Kirstine Karmsteen og Julie Lund Hansen

*Læringsmiljøer i danske familier – En kortlægning af de forskellige
læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier*

© VIVE og forfatterne, 2019

e-ISBN: 978-87-7119-658-0

Forsidefoto: Ole Bo Jensen

Projekt: 100688

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

Forord

Denne rapport præsenterer de første resultater fra projektet 'Læringsmiljøer i danske familier og deres betydning for børns udvikling'. Læringsmiljøprojektets overordnede formål er at levere ny viden om læringsmiljøerne i danske småbørnsfamilier, hvordan de etableres, og deres betydning for børns faglige og sociale udvikling i Danmark. Den viden, som projektet frembringer, skal fremadrettet danne vidensgrundlag for praksisrettede indsatser og fagprofessionelles arbejde med at understøtte familiers læringsmiljøer på en måde, der øger den sociale mobilitet.

Rapporten er den første i en serie af tre rapporter, som fokuserer på læringsmiljøer i danske familier. De to følgende rapporter udkommer i perioden frem to 2022 og omhandler læringsmiljøets sammenhæng med børns faglige og sociale udvikling.

Rapporten baserer sig på en kvalitativ undersøgelse af 44 familier med børn i tre- til seksårsalderen og har gjort brug af en smartphone-app og interview til at indhente ny viden om familiernes læringsmiljøer. Familierne er fulgt i 12 uger, hvorefter de er blevet interviewet om emner, der er relevante for læringsmiljøet.

Rapporten er udarbejdet af seniorforsker Jens-Peter Thomsen, forsker Katrine Syppli-Kohl, professor Mads Meier Jæger, ph.d.-studerende Sofie Henze-Pedersen, ph.d.-studerend Kirstine Karmsteen, og studentermedhjælper Julie Lund Hansen.

Vi vil gerne benytte lejligheden til at rette en stor tak til de familier, der har deltaget i undersøgelsen. Vi vil også gerne takke to referees, adjunkt Lisbeth Loft, KU, og lektor Allan Westerling, RUC, for konstruktive kommentarer.

Projektet er finansieret af den A.P. Møllerske Støttefond.

Kræn Blume Jensen, Forsknings- og analysechef for VIVE Social
2019

Indhold

Sammenfatning	5
1 Indledning, baggrund og forskningsspørgsmål	7
1.1 Læringsmiljø-projektet	8
2 Læringsmiljøer i familien – eksisterende viden og projektets tilgang	10
2.1 Aktiviteter i familien	11
2.2 Det følelsesmæssige klima i hjemmet	12
2.3 Forældre- og opdragelsesstile	12
2.4 Mål og idealer i familien	13
2.5 Institutionsvalg og –involvering	14
2.6 Projektets tilgang	14
3 Data og fremgangsmåde	16
3.1 VIVE-dagbogs-app	18
3.2 Interview	20
3.3 Kodning og analyse	21
4 Familierne i undersøgelsen	22
5 Analyse	25
5.1 Aktiviteter – i og uden for hjemmet	25
5.2 Følelsesmæssigt klima	30
5.3 Hverdag og opdragelse	33
5.4 Mål, idealer og forventninger	36
5.5 Tilgang til barnets institution	40
6 Fire typiske læringsmiljøer	42
7 Konklusion og perspektivering	51
Bilag 1 Projektets design	54
Litteratur	56

Sammenfatning

Denne rapport præsenterer de første resultater fra projektet 'Læringsmiljøer i danske familier og deres betydning for børns udvikling'. Projektet er finansieret af den A.P. Møllerske støttefond. Læringsmiljøprojektets overordnede formål er at levere ny viden om læringsmiljøer i danske familier og deres betydning for børns faglige og sociale udvikling. I denne rapport kortlægger vi, på baggrund af en kvalitativ undersøgelse med 44 småbørnsfamilier, forskellige typer læringsmiljøer i Danmark. Formålet med denne kortlægning er at give ny viden om, hvilke læringsmiljøer der kan være gunstige for børns faglige og sociale udvikling. Den viden, som projektet bibringer, skal fremadrettet danne et forskningsbaseret grundlag for praksisrettede indsatser og fagprofessionelles arbejde med at understøtte familiers læringsmiljøer på en måde, der stimulerer eksisterende læringsmiljøer og mindsker social ulighed.

I rapporten gennemgår vi den eksisterende forskning i læringsmiljøer og deres betydning for børns faglige og sociale udvikling. Vi fremdrager desuden de centrale temaer i den eksisterende forskning og diskuterer deres relevans i den skandinaviske kontekst. Vi har designet en kvalitativ undersøgelse af 44 familier med børn i tre- til seksårsalderen og har gjort brug af såvel en nydesignet smartphone-app og interview til at indhente ny viden om familiernes læringsmiljøer. Familiernes, som vi har kaldt A-, B-, C- og D-familier, og som repræsenterer alle sociale lag i det danske samfund, har meget forskellige ressourcer at trække på i hverdagen. Nogle familier, ofte de langtuddannede og vellønnede, har relativt mange økonomiske, sociale og kulturelle ressourcer, mens familier, hvor forældrene har en kort eller ingen uddannelse, ofte har færre ressourcer. I tillæg har familierne forskellige muligheder for at trække på deres netværk i hverdagen, og det bevirker, at nogle familier er væsentligt bedre stillet end andre, når det gælder etablering af læringsmiljøer, der understøtter barnets udvikling. Vi finder fem centrale dimensioner af læringsmiljøer i danske familier. Disse fem dimensioner er:

1. Familiens aktiviteter (fx antal, læringsindhold og grad af forældrestyring)
2. Det følelsesmæssige klima (fx om relationen mellem forældre og børn er karakteriseret ved tryk og anerkendelse)
3. Hverdag og opdragelse (fx om der faste rammer for hverdagen og et godt forældresamarbejde)
4. Mål, idealer og forventninger (fx om forældre har klare ideer om deres børns fremtid)
5. Tilgange til barnets daginstitution (fx om forældre bevidst vælger, og engagerer sig i, deres børns institutioner).

Vi finder, at disse dimensioner af læringsmiljøet ofte varierer med familiernes sociale baggrund. For eksempel har familier med mange ressourcer (økonomiske, kulturelle, sociale og tidsmæssige) typisk de bedste betingelser for at tilbyde mange og forskelligartede aktiviteter, bruge tid med børnene på læringsrettede aktiviteter (modsat "fri leg") og etablere klare rammer omkring opdragelsen og familiens hverdag. På baggrund af de fem dimensioner af læringsmiljøet kan vi identificere fire overordnede typer læringsmiljøer:

1. Strukturerede miljøer med højt aktivitetsniveau (med en hovedvægt af langtuddannede familier)
2. Mindre strukturerede miljøer med højt aktivitetsniveau (hvor forældrene overvejende har mellem- og lange videregående uddannelser)
3. Strukturerede miljøer med lavt aktivitetsniveau (hvor forældrene ofte har en faglig erhvervsuddannelse)
4. Mindre strukturerede miljøer med lavt aktivitetsniveau (hvor vi finder en større andel af ufaglærte forældre).

Hovedformålet med den første fase af projektet er at kortlægge læringsmiljøerne i danske småbørnsfamilier. Projektet vil i sin næste fase undersøge, hvordan disse læringsmiljøer hænger sammen med danske børns faglige og sociale udvikling. Det er derfor på nuværende tidspunkt for tidligt at komme med anbefalinger til, hvordan man kan arbejde med læringsmiljøer på en måde, der bedst muligt understøtter børns faglige og sociale udvikling. Det er dog vigtigt at have for øje, at den sociale ulighed og familiernes forskellige ressourcer giver dem forskellige udgangspunkter, og at fremtidige indsatser bør tage højde for disse forhold.

1 Indledning, baggrund og forskningsspørgsmål

Denne rapport præsenterer de første resultater fra projektet 'Læringsmiljøer i danske familier og deres betydning for børns udvikling' (herefter: 'læringsmiljøprojektet'), finansieret af den A.P. Møllerske støttefond. Læringsmiljøprojektets overordnede formål er at levere ny viden om læringsmiljøer og deres betydning for børns faglige og sociale udvikling i Danmark.

Familiens ressourcer har stor betydning for børns udvikling og senere muligheder i livet. Børn af langtuddannede klarer sig bedre i grundskolen og opnår oftere videregående uddannelser end børn af kortuddannede (Jæger, Munk, & Ploug, 2003; J.-P. Thomsen, De Montgomery, & Østergaard, 2016; J. P. Thomsen, 2014). Socioøkonomiske forskelle i børns kognitive og ikke-kognitive kompetencer skabes tidligt i livet og afhænger i høj grad af læringsmiljøet i familien. Faktisk peger forskningen på, at læringsmiljøet i hjemmet sandsynligvis er den vigtigste mekanisme, igennem hvilken forældre påvirker deres børns uddannelse og muligheder senere i livet. En berømt undersøgelse af socioøkonomiske forskelle i læringsmiljøer i USA viser for eksempel, at et 3-årigt barn fra en familie med høj indkomst i gennemsnit har hørt 30 millioner flere ord end et 3-årigt barn fra en familie på overførselsindkomst (Hart & Risley, 2003).

Et læringsmiljø omfatter mere end blot snævert læringsrettede aktiviteter. I projektet anlægger vi derfor, i overensstemmelse med den eksisterende forskning på området, en bred tilgang til læringsmiljøer. Et læringsmiljø indbefatter således *alle sociale og kulturelle ressourcer i en familie, som stimulerer og understøtter barnets tilegnelse af viden, kognitive kompetencer (fx færdigheder og evner) og ikke-kognitive kompetencer (fx følelsesmæssig modenhed, empati, disciplin og vedholdenhed)*.

En vigtig begrænsning i eksisterende undersøgelser af læringsmiljøer er, at de i langt overvejende grad beskæftiger sig med læringsmiljøer i angelsaksiske lande (især USA og England). Der er store forskelle mellem Danmark og angelsaksiske lande på en række områder, fx omfanget af økonomisk ulighed, kvaliteten af offentlige indkomstoverførsler og serviceydelser såsom skoler og dagtilbud, arbejdsmarkedets indretning og husstandssammensætning (omfang af enlige mødre etc.). Disse forskelle betyder, at man ikke uden videre kan overføre viden om læringsmiljøers indhold og deres betydning for børns udvikling fra en angelsaksisk til en dansk kontekst. Vi ved fx ikke, i hvilket omfang offentlige serviceydelser som daginstitutioner, sundhedspleje og familierådgivning er med til at forme læringsmiljøer og derigennem børns udvikling. En anden begrænsning i eksisterende forskning er, at den ofte kun adresserer isolerede aspekter af læringsmiljøer (fx højt læsning) og ikke, hvordan forskellige aspekter af læringsmiljøet (fx fritidsaktiviteter og opdragelsesstil) indgår i en samlet "pakke". Ambitionen med dette forskningsprojekt er at skabe ny viden om læringsmiljøer, som udbygger eksisterende forskning, og som indfanger forhold ved læringsmiljøer, som er særligt relevante i en dansk (og nordisk) kontekst. Projektet søger at besvare to overordnede forskningsspørgsmål:

1. *Hvilke typer læringsmiljøer kan vi identificere i danske familier?*

2. *Hvilken sammenhæng er der mellem læringsmiljøer og børns faglige og sociale udvikling?*

Gennem besvarelsen af disse spørgsmål skal læringsmiljøprojektet levere viden om læringsmiljøers betydning for børns livschancer. Vi præsenterer i denne rapport resultaterne fra det første delprojekt, der besvarer første forskningsspørgsmål, hvor vi kortlægger forskellige læringsmiljøer i danske familier. Vi har i projektet anvendt kvalitative interview og data fra en nyudviklet smartphone app for

at kunne undersøge og analysere forskellige læringsmiljøer i danske familier i dybden. Vi har udtrukket familier fra forskellige socioøkonomiske grupper og kortlægger forskelle i læringsmiljøer på tværs af disse grupper.

1.1 Læringsmiljø-projektet

Læringsmiljøprojektet trækker i sit datagrundlag på en unik dansk forløbsundersøgelse: Danish Longitudinal Survey of Youth (DLSY, også kendt som 'Ungdomsforløbsundersøgelsen'). DLSY er baseret på 3151 danskere, som alle er født i eller omkring 1954. Denne gruppe blev interviewet første gang i 1968 da de var ca. 14 år gamle og gik i syvende klasse. Gruppen er fulgt siden da, og deltagerne blev sidst interviewet i 2004, da de var ca. 50 år gamle. Ud over hoveddeltagerne (født omkring 1954) indeholder DLSY også information om disse deltageres forældre, og i 2010 blev også deltagernes børn interviewet (denne undersøgelse er også kendt som 'Generationsundersøgelsen'). Der foreligger således information om tre generationer: Generation 1 (forældre til hoveddeltagerne i DLSY), generation 2 (hoveddeltagerne) og generation 3 (børn af hoveddeltagerne).

De fleste medlemmer af den tredje generation i DLSY er født mellem 1975 og 1990. Denne generation har nu selv fået børn (generation 4). Vi fokuserer i læringsmiljøprojektet på tredje og fjerde generation og bruger denne gruppe som datagrundlag, fordi vi herigennem kan analysere, hvordan familiers læringsmiljøer bliver formet fra generation til generation, samt hvilke typer læringsmiljøer i tredje generation, der bidrager positivt til at styrke den faglige og sociale udvikling i fjerde generation. Således vil vi i projektet:

- Indsamle ny og detaljeret information om læringsmiljøerne i danske familier (tredje generation) og, på baggrund af dette, udvikle en typologi over læringsmiljøer i danske familier (beskrevet i denne rapport)
- Analysere, hvordan læringsmiljøerne i tredje generation afhænger af økonomiske, sociale og kulturelle karakteristika i første og anden generation
- Indsamle nye data om fjerde generations faglige og sociale kompetencer
- Analysere, hvordan læringsmiljøerne i tredje generation former den faglige og sociale udvikling i fjerde generation.

Vi adresserer disse punkter i to delprojekter, hvor det første, kvalitative, delprojekt omhandler første punkt og besvarer forskningsspørgsmål 1 (kortlægning af læringsmiljøer i danske familier, denne rapport), og det andet delprojekt omhandler de tre øvrige punkter og besvarer forskningsspørgsmål 2 (læringsmiljøernes betydning for børns udvikling). I rapportens bilag er projektets design præsenteret.

Den viden, som projektet frembringer, skal fremadrettet kunne danne et forskningsbaseret grundlag for praksisrettede indsatser og fagprofessionelles arbejde med at understøtte familiers læringsmiljøer på en måde, der stimulerer eksisterende læringsmiljøer og mindsker social ulighed i børnenes livschancer. For at kunne tilrettelægge indsatser, som understøtter familiers læringsmiljøer, er det imidlertid nødvendigt først at undersøge, hvordan læringsmiljøerne ser ud i danske familier, hvordan de etableres, samt hvordan de påvirker børns faglige og sociale udvikling.

Rapporten er opbygget på følgende måde. I kapitel 2 redegør vi for den eksisterende forskning om læringsmiljøer og deres betydning for børns faglige og sociale udvikling. Kapitlet fremdrager centrale pointer fra eksisterende forskning og trækker på et større selvstændigt litteraturreview. I kapitel 3 præsenterer vi rapportens datagrundlag og beskriver, hvordan vi har indsamlet, kodet og analyseret

det kvalitative datamateriale. I kapitel 4 præsenterer vi de empiriske resultater, med særligt fokus på de centrale analytiske dimensioner, som adskiller forskellige typer læringsmiljøer. I kapitel 5 perspektiverer vi resultaterne fra det første delprojekt og beskriver, hvordan vi vil bruge disse resultater i læringsmiljøprojektets anden og tredje del.

2 Læringsmiljøer i familien – eksisterende viden og projektets tilgang

Undersøgelser peger på, at læringsmiljøet i familien (a) har en *selvstændig betydning* for børns udvikling ud over kendte familiebaggrunds faktorer som fx forældrenes uddannelse og indkomst og (b) forklarer en del af betydningen af kendte familiebaggrunds faktorer (Frank & Wolfgang, 2017; Watkins & Howard, 2015). Disse resultater indikerer, at læringsmiljøet er en vigtig forklaringsfaktor for børns udvikling og senere socioøkonomiske position. I dette kapitel, som trækker på et selvstændigt litteraturreview (se tillige Hansen & Hestbæk, 2018), giver vi et kondenseret overblik over den eksisterende viden om forskellige aspekter af læringsmiljøet og deres betydning for børns udvikling.

Langtuddannede forældre vil normalt være i en mere gunstig situation end kortuddannede forældre, når det gælder at etablere et læringsmiljø, der fremmer deres børns uddannelses- og jobmuligheder. Dette betyder på ingen måde, at kortuddannede forældre er dårlige forældre. Men forældre med kort eller ingen uddannelse ud over grundskolen har statistisk set ikke rådighed over de samme ressourcer som langtuddannede forældre. Forskningen viser, at økonomiske udfordringer i familien kan betyde, at det er svært at etablere et godt læringsmiljø, fx i forhold til at have råd til at deltage i fritidsaktiviteter (Benjaminsen, Enemark, Birkelund, & SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 2016). Samtidig har kortuddannede forældre ikke adgang til den samme viden om uddannelsessystemet og om betydningen af læringsrettede aktiviteter i hjemmet, som langtuddannede forældre har, og dette giver børn af langtuddannede forældre et forspring. De fleste undersøgelser af betydning af læringsmiljøer søger at tage højde for disse sociale forskelle ved at kontrollere for den sociale baggrund (dvs. holde den sociale baggrund konstant) eller ved at sammenligne kort- og langtuddannede familier.

Læringsmiljøer er blevet undersøgt med baggrund i flere forskellige discipliner. Det er dog især psykologer, som har benyttet begrebet 'læringsmiljøer i hjemmet' ('home learning environments'). Sociologer og andre samfundsforskere benytter sjældnere begrebet læringsmiljø, men beskæftiger sig med samme problemfelt, idet de har undersøgt, hvordan forskellige aspekter af børns familiebaggrund, fx fritidsaktiviteter og forældres opdragelsesmønstre, påvirker børns faglige udvikling og socioøkonomiske position (Björklund & Salvanes, 2011; DiPrete & Eirich, 2006; Jæger & Møllegaard, 2017) Fx har den amerikanske sociolog Anette Lareau (2011) fundet, at familier med kortuddannede forældre – sammenlignet med familier med langtuddannede forældre – forholder sig mere passivt til deres børns hjemme- og fritidsliv og kun har lidt kendskab til uddannelsessystemet. Familier af langtuddannede inddrager omvendt deres børn i de fleste aktiviteter i hjemmene, organiserer børnenes fritidsliv og involverer sig aktivt i børnenes skoleliv. I tillæg viser undersøgelser fra SFI, at tryghed i opvæksten, det vil sige en opvækst præget af struktur og nærvær fra forældrenes side (Karen Margrethe Dahl, 2012), er en vigtig forudsætning for børns trivsel og for at skabe fundamentet for et godt læringsmiljø.

De fleste undersøgelser af læringsmiljøets betydning undersøger, hvordan læringsmiljøet hænger sammen med børns udvikling, selv når man tager højde for kendte baggrunds faktorer, som familiens uddannelse, indkomst og lokalområde. Som nævnt ovenfor kan disse baggrunds faktorer i praksis virke enten som barrierer for et godt læringsmiljø, eller de kan understøtte et godt læringsmiljø. For eksempel peger Froiland m.fl. (2014) på, at det lokale netværk har betydning for læringsmiljøet i hjemmet, idet det betyder noget, om forældre for eksempel diskuterer skoleemner med andre forældre, har venner i nabolaget mv. Omvendt kan det have en negativ betydning på læringsmiljøer i hjemmet, hvis forældrene er meget væk hjemmefra, både hvis de har meget arbejde og skæve arbejdstider, eller hvis en forælder er helt fraværende, som i USA hvor fædre i stigende grad er

fraværende i husholdninger i lavindkomstfamilier (Altintas, 2016). Det er i det hele taget værd at være opmærksom på fædrenes betydning for læringsmiljøerne, da undersøgelser peger på, at fædrenes involvering har en selvstændig betydning for børns kognitive og ikke-kognitive udvikling (Cabrera Natasha, Shannon Jacqueline, & Tamis-LeMonda, 2007).

I vores gennemgang af litteraturen har vi organiseret kapitlet efter de fem forskellige dimensioner af læringsmiljøet, som vi adresserer i den empiriske analyse. Det gælder 1) Aktiviteter i og uden for hjemmet, 2) Følelsesmæssigt klima, 3) Hverdag og opdragelse, 4) Mål, Idealer og forventninger og 5) Tilgang til barnets institutionsliv. Disse dimensioner er centrale elementer i læringsmiljøet, og de overordnede typologiske forskelle i læringsmiljøer, som vi fremhæver i denne rapport, kan beskrives ved forskellige konfigurationer og "doser" af disse fem dimensioner.

2.1 Aktiviteter i familien

Den første dimension af læringsmiljøet vedrører familiens aktiviteter. Familiens hverdag er organiseret omkring en række aktiviteter i og uden for hjemmet – kulturelle, fritidsorienterede, såvel som mere direkte læringsrettede – som alle bidrager til det samlede læringsmiljø.

Aktiviteter uden for hjemmet: Antallet og kvaliteten af familiens aktiviteter uden for hjemmet er et vigtigt element i familiens læringsmiljø. Børn lærer en række vigtige færdigheder igennem fritidsaktiviteter uden for hjemmet som fx musik, gymnastik, spejder eller sport. Fritidsaktiviteter udvikler børns koncentrationsevne (fx hvis de skal lære at spille på et musikinstrument), motoriske færdigheder (fx gymnastik) og evne til samarbejde i grupper (fx spejder og holdsport). Forskning viser desuden, at deltagelse i kulturelle aktiviteter uden for hjemmet (fx teater, museumsbesøg, koncerter og besøg på biblioteket) fremmer børns analytiske og kreative færdigheder. Der er betydelige socioøkonomiske forskelle i, hvor mange aktiviteter uden for hjemmet børn deltager i. Mønstret er, at børn med langtuddannede (og mere ressourcestærke) forældre deltager i flere fritids- og kulturaktiviteter end børn med lavt uddannede (og mindre ressourcestærke) forældre. Endelig viser forskningen, at der er en positiv sammenhæng mellem omfanget af børns fritids- og kulturaktiviteter og deres kognitive kompetencer og senere uddannelsesmæssige præstationer (Jæger & Møllegaard, 2017; Annette Lareau, 2011).

Aktiviteter i hjemmet: Familiens aktiviteter i hjemmet er en vigtig ingrediens i læringsmiljøet. Hyppig højtlesning og dialogisk læsning, tal- og bogstavleg, sang- og rimlege, lege med venner hjemme og ude og, ikke mindst, at der er tid til disse aktiviteter kendetegner et godt læringsmiljø (Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce Kim, & Pianta Robert, n.d.; Siraj Mayo, A., Melhuish, Taggart, Sammons, & Sylva, 2011; Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons, & Siraj, 2015). Det gælder også, at kommunikation mellem forældre og børn, fx igennem samtaler, er vigtig for børns udvikling (Zimmerman et al., 2009), ligesom at det er vigtigt, at forældrene lægger vægt på og prioriterer familiens aktiviteter (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2006). Undersøgelser peger på, at en positiv forældrepraksis ('positive parenting practices'), fx at læse for børn, sang og historiefortælling og at være sammen om måltider, hænger positivt sammen med børns faglige og sociale udvikling (Cprek Sarah, Williams Corrine, Asaolu, Alexander Linda, & Vanderpool Robin, 2015). Der er, som det også var tilfældet for aktiviteter uden for hjemmet, betydelige socioøkonomiske forskelle i antallet af familiens aktiviteter i hjemmet. Det gælder, at børn med langtuddannede forældre oplever flere aktiviteter i hjemmet end børn med lavt uddannede forældre.

Læringsrettede aktiviteter: Læringsrettede aktiviteter referer til, om familiens aktiviteter mere direkte knytter til fx bogstav- og tallege, og det er et vigtigt element i læringsmiljøet. Et ofte anvendt begreb til at beskrive læringsindholdet i familiens aktiviteter er 'home literacy environment', dvs. forældres

evne til at bruge aktiviteter og lege til aktivt at stimulere børns sprogudvikling og talforståelse. En familie med stærke læringskompetencer er karakteriseret ved at have (og bruge) fx bøger, der træner børns sprog- og talfærdigheder, kreativt legetøj (fx tegneredskaber og byggeklodser) og ved sproglig stimulering gennem dialogbaseret kommunikation, musik og rim. Forskning viser, at stimulering af barnets sprogudvikling og talforståelse har betydning for børns egen faglige og sociale udvikling (Christian, Morrison Frederick, & Bryant Fred, 1998; Hartas, 2012; Hindman Annemarie & Morrison Frederick, 2012; Levine Susan, Suriyakham Linda, Rowe Meredith, Huttenlocher, & Gunderson Elizabeth, 2010; Niklas, Cohrsen, & Tayler, 2016; Sarah, Rebecca, Nicole, & Shoko, 2012). Forskning viser desuden, at den socioøkonomiske status hænger sammen med familiers skriftsprogskompetencer, sådan at langtuddannede forældre har stærkere skriftsprogskompetencer end lavt uddannede forældre (Watkins & Howard, 2015).

2.2 Det følelsesmæssige klima i hjemmet

En anden dimension af læringsmiljøet er det følelsesmæssige klima i hjemmet. Darling og Steinberg definerer følelsesmæssigt klima som en egenskab ved forælderen, der har betydning for barnets socialisering, fordi den påvirker, hvor effektive bestemte praksisser er, og hvor modtageligt barnet er for forældrens forsøg på socialisering (Darling & Steinberg, 1993, p. 488).

I denne undersøgelse har vi operationaliseret begrebet følelsesmæssigt klima ved at se på, hvordan familierne beskriver en række forhold, herunder stemningen i læringssituationer. Et godt følelsesmæssigt klima kan være kendetegnet ved flere forhold (Bodovski & Youn, 2010; Pinguart, 2017): Det første forhold er accept, dvs. at forældre taler om (og med) deres børn på en måde, så børnene føler sig værdsat – også selv om de laver fejl. Det andet forhold er sensitivitet, dvs. at forældre er opmærksomme på deres børns signaler og behov. Manglende sensitivitet kan lede til afstand mellem forældre og børn. Det tredje forhold er lydhørhed, dvs. at forældre er lydhøre over for, og handler på, deres børns signaler og behov. Børn kan trække sig ind i sig selv, hvis forældre ikke forstår og handler på deres behov. Det fjerde forhold er engagement, dvs. at forældre er engagerede, deltagende (snarere end fraværende) i børns hverdagsliv og i familiens aktiviteter og fungerer som rollemodeller for deres børn. Det femte forhold er modenhed, dvs. at forældre støtter deres børns udvikling hen imod selvstændighed. Modenhed betyder også, at forældre stiller alderssvarende krav til deres børn, opstiller klare grænser for acceptabel adfærd og er konsekvente i deres opdragelsesadfærd. Forskning viser, at det følelsesmæssige klima i familien påvirker børns motivation, adfærd og personlige udvikling (Altschul, Lee, & Gershoff, 2016; Gershoff, Lansford, Sexton, Davis-Kean, & Sameroff, 2012; Hao & Matsueda, 2006; McLeod & Shanahan, 2006). Den viser også, at det følelsesmæssige klima varierer med socioøkonomisk status, og især at lav indkomst, fattigdom og stress hænger sammen med et dårligt følelsesmæssigt klima, mens et højere uddannelsesniveau hænger sammen med et bedre følelsesmæssigt klima (Davis-Kean, 2005).

2.3 Forældre- og opdragelsesstile

Opdragelses- og forældrestile er en central dimension af læringsmiljøet i en familie, og forældrestile har stærk sammenhæng med børns faglige udvikling (Watkins & Howard (2015)). En tidligere undersøgelse fra SFI viser desuden, at tryghed i opvæksten, det vil sige en opvækst præget af struktur og nærvær fra forældrenes side (Dahl 2012), er en meget vigtig forudsætning for børns trivsel og for at skabe fundamentet for et godt læringsmiljø.

I USA har udviklingspsykologen Diana Baumrind (1966) med senere tilføjelser af (Maccoby & Martin, 1983) identificeret fire forskellige forældrestile (authoritative, authoritarian, permissive/indulgent, neglectful) (se også Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991). Undersøgelser, der anvender Baumrinds oprindelige tredelte model (authoritative, authoritarian, permissive), har vist, at børn klarer sig bedre fagligt og socialt, hvis deres forældre er *autoritative*, dvs. er kærlige og involverede, samtidig med at de tydeligt kommunikerer deres værdier og regler (Steinberg, 2001), end hvis de er eftergivende eller autoritære. Børn af autoritative forældre har større selvtillid, motivation, prosocial adfærd, selvkontrol, positiv tilgang til livet og social tillid end andre børn (Steinberg, 2001). Den autoritære forældrestil, med følelsesmæssigt distancerede og strenge forældre, har desuden vist sig at være dårligere for børns sociale og faglige udvikling end både den autoritative og den eftergivende forældrestil (K.M. Dahl & Ottosen, 2018). *Ligeegyldighed (neglectful)* som forældrestil er karakteriseret ved fravær af såvel krav som lydhørhed og er blevet kædet sammen med både adfærdsmæssige og kompetencemæssige udfordringer hos unge.

Dahls (2014) undersøgelse i Danmark viste, at Baumrinds autoritære, autoritative og eftergivende forældrestile kunne findes på tværs af socioøkonomiske grupper, men at der var en højere andel af autoritære og autoritative forældre i gruppen af langtuddannede forældre, mens gruppen af kortuddannede forældre sjældnere var autoritative og oftere eftergivende. Dette mønster passer med forskning fra USA, som viser, at velstillede middelklassefamilier er mere involverede i deres børns aktiviteter end mindre velstillede arbejderklassefamilier Lareau (2011).

2.4 Mål og idealer i familien

Den fjerde centrale dimension af læringsmiljøet i en familie handler om forældrenes værdier og mål med opdragelsen, samt hvilke forventninger de har til deres børns uddannelse og job. Forskningen kæder såvel forældretil som konkrete forældrepraksisser sammen med, hvilke værdier og mål forældrenes opdragelse hviler på (Darling & Steinberg 1993). Sådanne værdier kan være materielle eller immaterielle, kan variere på tværs af kulturer og tid, og påvirkes af, hvilken socioøkonomisk position barnet fødes ind i, og hvordan levevilkårene er i det omkringliggende samfund.

På dansk grund har Dahl (2019) vist, at forældres fire foretrukne opdragelsesværdier både i 1990 og i 2017 var selvstændighed, ansvarsfølelse, tolerance og gode manerer. Dahl finder imidlertid også tydelige forandringer over tid. I 2017 lægger forældre mere vægt på autoritet, hårdt arbejde, omtanke for andre og gode manerer og mindre vægt på selvstændighed, ansvarsfølelse og fantasi. Udviklingen har desuden på nogle områder bragt de socioøkonomiske grupper tættere på hinanden. De langtuddannede nærmer sig de kortuddannede, ved i højere grad end før at prioritere gode manerer, respekt for autoritet, selvstændighed og fantasi, mens de kortuddannede værdimæssigt nærmer sig de langtuddannede ved at lægge stigende vægt på lydighed, tolerance og omtanke for andre (Karen Margrethe Dahl, 2019).

Forældrenes opdragelsesmål og værdier kan blandt andet komme til udtryk gennem de forventninger, som de har til deres børns uddannelse og fremtidige position i samfundet. Forskningen viser, at ikke alene familiens konkrete aktiviteter og omfanget af forældrenes involvering i barnets liv, men også forældrenes forventninger til barnet har betydning for barnets senere uddannelsesresultater (Froiland, Peterson, & Davison, 2013; Watkins & Howard, 2015). Aspekter af et godt læringsmiljø kan også være, at forældre har uddannelsesforventninger til deres børn, da dette gør børn mere akademisk motiverede (Froiland John, Peterson, & Davison Mark, 2013), og da det har betydning for børnenes egen forventningshorisont og for deres videre uddannelsesvej (Karlson, 2015; Morgan, 2005).

2.5 Institutionsvalg og –involvering

Danske børn tilbringer en stor del af deres tid i daginstitutioner og skoler. I tillæg har Danmark en af de højeste andele af familier, hvor begge forældre arbejder fuldtid, og en af verdens højeste andele af børn, der går i daginstitutioner. Derfor er forældres valg af daginstitution, og involvering i disse institutioner et vigtigt element i familiens læringsmiljø. Eksisterende forskning har hovedsageligt fokuseret på forældres valg af uddannelsesinstitutioner, særligt grundskole og ungdomsuddannelse. For eksempel fokuserer en del forskning på, hvordan langtuddannede forældre udvikler strategier, der skal optimere deres børns uddannelsesmuligheder og herigennem sikre dem adgang til, hvad forældrene betragter som høj kvalitetsinstitutioner (Stefansen & Skogen, 2010). Ud over at sikre deres børn adgang til særlige uddannelsesinstitutioner viser forskningen også, at langtuddannede forældre er mere tilbøjelige end lavt uddannede forældre til at interagere med disse institutioner på deres børns vegne og til at være aktive i bestyrelser, frivillige aktiviteter, til møder mv. (Lareau 2011; se også Stefansen og Skogen, 2010).

Daginstitution valg og -engagement er et vigtigt element i læringsmiljøet, fordi daginstitutionen er med til at forme børns udvikling og trivsel. For eksempel tyder forskning på, at en god kontakt mellem forældrene og personalet i barnets dagtilbud kan bidrage positivt til barnets udvikling (Christoffersen, Højen-Sørensen, & Laugesen, 2014). Den internationale forskning i forældredeltagelse har ofte fokuseret på interventioner, der søger at hjælpe udsatte børn til bedre skoleresultater ved at påvirke forældrene (Loughlin-Presnal & Bierman, 2017). Watkins & Howard (2015) peger på, i deres review af undersøgelser af betydningen af forskellige forældre faktorer, at især forældre-skole-involvering har en stærk sammenhæng med børns faglige udvikling.

2.6 Projektets tilgang

Som vores litteraturgennemgang viser, så peger forskningen på, at en række centrale aktiviteter og ressourcer skal være til stede i familierne for at skabe et godt læringsmiljø. Resultaterne fra den eksisterende forskning, som primært fokuserer på den angelsaksiske kontekst, kan imidlertid ikke automatisk overføres til en dansk kontekst, hvor de mest resourcesvage familier stadig er bedre stillet end tilsvarende familier i USA eller England, og hvor andelen af børn, der modtager et daginstitutionstilbud, er blandt de højeste i verden.

Samtidig er der flere mangler i den eksisterende forskning, som vort projektdesign adresserer. Da vi har en unik generationsundersøgelse, kan vi anlægge et multigenerationelt perspektiv (behandles i arbejdsplan 2, dækkes ikke i denne rapport, se Bilag 1) på, hvordan læringsmiljøer er forskellige, noget som internationale undersøgelser ikke er i stand til. I tillæg kan vi koble undersøgelserne til danske registerdata og herigennem få adgang til en lang række vigtige sociale og demografiske oplysninger. Disse problemstillinger adresseres i projektets anden og tredje fase. Vi er derfor i Danmark i en fordelagtig situation mht. afdækningen af læringsmiljøer i familier og i forhold til at dokumentere sammenhængen mellem læringsmiljøer og børns udvikling.

Et andet forhold ved eksisterende forskning er, at de fleste undersøgelser kun fokuserer på enkelte aspekter af læringsmiljøet i familierne, og derfor kan det være svært at se, hvordan disse enkeltaspekter indgår i det samlede læringsmiljø. Dette skyldes i vid udstrækning, at de fleste undersøgelser af læringsmiljøer i hjemmene kun fokuserer på enkeltdele i et læringsmiljø, som typisk måles som grader på en skala, fx antal bøger i hjemmet, timer brugt på læsning etc. Kun ganske få undersøgelser forsøger at indfange bestemte *typer* af læringsmiljøer. Inden for sociologien er der en lang tradition for at operere med typologier, fordi de på enkel måde kan hjælpe forskeren til at strukturere,

forstå og forklare sociale fænomener og processer. Vi anlægger en tilsvarende tilgang i vores analyse og forsøger, på baggrund af vores kvalitative datamateriale, at udvikle en typologi over forskellige læringsmiljøer i danske familier.

3 Data og fremgangsmåde

Læringsmiljøprojektet trækker i sit datagrundlag på en unik dansk generationsundersøgelse: Danish Longitudinal Survey of Youth (DLSY, også kendt som 'Ungdomsforløbsundersøgelsen'). DLSY er baseret på 3151 danskere, som alle er født i eller omkring 1954 (se: <https://dlsy.sfi.dk/dlsy-dansk/>). Denne gruppe blev interviewet første gang i 1968, da de var ca. 14 år gamle og gik i syvende klasse. Gruppen er blevet interviewet løbende siden da, og deltagerne blev sidst interviewet i 2004, da de var ca. 50 år gamle. Denne gruppes forældre blev interviewet i 1969, og deres egne børn blev interviewet i 2010 (undersøgelsen med børnene er også kendt som 'Generationsundersøgelsen'). Der foreligger således information om tre generationer: Generation 1 (forældre til hoveddeltagerne i DLSY), generation 2 (hoveddeltagerne) og generation 3 (børn af hoveddeltagerne). Den tredje generation, som er født mellem 1975 og 1990, er nu selv begyndt at få børn (fjerde generation), og projektet udnytter denne mulighed til at undersøge læringsmiljøerne i disse familier og deres betydning for fjerde generations faglige og sociale udvikling.

Vi præsenterer i dette afsnit datagrundlaget for den kvalitative delundersøgelse (se Bilag 1 for en sammenfatning af hele læringsmiljøprojektets design). I undersøgelsen deltager 44 familier, som er udtrukket fra DLSY. Familierne er rekrutteret via DST Survey, som har interviewet et udsnit af potentielt relevante personer i tredje generation om deres og deres nuværende/tidligere partners uddannelsesniveau, beskæftigelsesstatus, antal børn og alder, samt bopælsområde. På baggrund af disse oplysninger har vi bedt DST Survey om at ringe til et udvalgt antal personer, der opfylder følgende kriterier: Personerne skulle have børn i tre- til seksårsalderen og de, og deres partnere, skulle have forskellige uddannelsesniveauer. På baggrund af personernes tilbagemelding har vi udvalgt 48 familier fra fire socioøkonomiske grupper, som er baseret på forældrenes uddannelsesniveau (primær inddeling) og arbejdsmarkedstilknytning (sekundær inddeling). Vi har udtrukket familier ud fra fire socioøkonomiske grupper for at sikre en bred repræsentation af sociale grupper i Danmark.

I denne undersøgelse fokuserer vi på læringsmiljøet, som det udfolder sig i en familie i en husstand. En familie forstås i denne undersøgelse som en husstandsenhed med én forælder, som er deltager i DLSY, mindst ét barn af denne forælder i tre- til seksårsalderen og af denne forælders eventuelle partner. Det betyder, at en familie kan bestå af begge biologiske forældre, enlige forældre eller forældre med nye partnere, og af mindst ét barn i tre- til seksårsalderen. Vi har valgt at fokusere på tre-seksårige børn, da forskelle i børns livschancer etableres tidligt, og da børn er inde i store kognitive og ikke-kognitive udviklinger i mellem det tredje og sjette leveår (i enkelte tilfælde har vi dog været nødt til at supplere med børn op til otte år, se nedenfor). De deltagende familier har været meget interesseret i at deltage i undersøgelsen, og frafaldet er derfor relativt lille. Vi havde oprindeligt rekrutteret 48 familier til undersøgelsen, men fire familier faldt fra – to i løbet af undersøgelsesperioden og to, som vi ikke kunne komme i kontakt med i forbindelse med det afsluttende interview.

Samtlige familier har tilkendegivet, at vi gerne måtte kontakte dem i forbindelse med yderligere undersøgelser i DLSY-regi. Alt datamateriale i rapporten er af-identificeret, og alle navne er ændrede. Desuden er alle data, samt analyser af data, behandlet i overensstemmelse med gældende retningslinjer. Det er kun forskerne i projektet, der har haft adgang til data.

Tabel 3.1 indeholder en oversigt over de 44 deltagende familier fordelt på de fire socioøkonomiske grupper. Vi har valgt at lave den socioøkonomiske inddeling på baggrund af forældrenes uddannelsesniveau, da forskningslitteraturen viser, at uddannelsesniveau er den enkleste og mest dækkende indikator for socioøkonomiske position. Vi har dog i få tilfælde også skelet til personernes arbejdsmarkedsmæssige status og har på baggrund af dette foretaget en samlet vurdering af, hvilken

gruppe familierne tilhører. Hvis en person for eksempel har en mellemlang videregående uddannelse som sin højeste uddannelse men overvejende har arbejdet som ufaglært, vil personen være indplaceret i gruppe A.

Table 3.1 Fordeling af deltagende familier på fire socioøkonomiske grupper

Gruppe og antal	Guidende inddeling: Forældres uddannelsesniveau	Arbejdsmarkedstilknytning	husstands-type	Region	Primær kontaktperson	Barnets institution	Antal hjemmeboende børn
A (5)	Begge forældre er ufaglærte, dvs. ingen af forældrene har en uddannelse udover grundskolen.	Uden for arbejdsmarkedet (barsel, under uddannelse, sygemelding eller lignende)	3 familier med skilsmisse. 2 familier med samboende forældre	Provins	Mor	2 familier med barn i børnehave. 3 familier med barn i skole.	4 familier har 2 børn. 1 familie har 4 børn.
B (16)	Begge forældre har højst en erhvervsuddannelse (EUD), og mindst én forælder har en EUD.	Størstedelen med fuldtidsarbejde inden for håndværksfag. 3 står uden for arbejdsmarkedet (sygemelding, uddannelse).	4 familier med skilsmisse. 12 familier med samboende forældre	12 familier fra provinsområder. 4 familier fra hovedstadsområdet.	Mor eller far	12 familier med barn i børnehave. 4 familier med barn i skole.	3 familier har 1 barn. 13 familier har 2 børn. 1 familie har 3 børn.
C (11)	Begge forældre har højst en kort eller mellemlang videregående uddannelse (KVU/MVU), og mindst én forælder har en KVU/MVU.	Størstedelen i fuldtidsarbejde som eksempelvis lærer, pædagog, jordmøder eller lignende. 1 står uden for arbejdsmarkedet.	1 familie med skilsmisse. 10 familier med samboende forældre	10 familier fra provinsområder. 1 familie fra hovedstadsområdet.	Mor	8 familier med barn i børnehave. 3 familier med barn i skole.	2 familier har hhv. 1 og 3 børn. 9 familier har 2 børn.
D (12)	Mindst en forælder har en lang videregående uddannelse (LVU).	Størstedelen i fuldtidsarbejde som eksempelvis konsulent, jurist, ingeniør eller lignende. 1 står uden for arbejdsmarkedet.	Familier med samboende forældre.	5 familier fra provinsområder. 7 familier fra hovedstadsområdet.	Mor eller far	9 familier med barn i børnehave. 3 familier med barn i skole.	2 familier har 1 barn. 8 familier har 2 børn. 2 familier har 3 børn.

Anm.: Oplysninger om forældre dækker den forælder, der er deltager i DLSY (og som altid er en del af familien) og evt. partners uddannelsesniveau. Information om deltagernes arbejdsmarkedstilknytning har også været medtaget i vurderingen af, hvilken gruppe personerne skulle indplacere i.

Da projektet har et særligt fokus på kortuddannede og socialt udsatte familier, ville vi gerne inkludere flere familier med et lavt uddannelsesniveau i dataindsamlingen. Der var imidlertid kun få personer i DLSY, som både var kortuddannede og havde børn i alderen tre-seks år. Denne omstændighed betød, at vi i gruppe A måtte se bort fra kriteriet om, at familien skulle have børn i alderen tre-seks år, og inkludere familier med børn op til otte år.

Undersøgelsens datamateriale er indhentet ved hjælp af flere typer kvalitative metoder. Undersøgelsens metodiske design kombinerer datamateriale fra (1) et introduktionsbesøg, (2) VIVE-Dagbog

(en dagbogsapp til smartphone udviklet til dette projekt) samt (3) semistrukturerede kvalitative interview med én forælder per familie. Datamateriale om den enkelte familie stammer fra alle tre kontaktpunkter:

1. **Introduktionsbesøg:** Familien blev præsenteret for VIVE-Dagbog. Vi spurgte til familiens hverdag og barnets interesser og aktiviteter, og da tidligere undersøgelser har vist, at andre personer end forældrene kan have betydning for børns hjemmelæringsmiljø, udfyldte vi et netværkskort, der havde til formål at kortlægge personer, der var "tæt nok på barnet til at præge det".
2. **VIVE-Dagbog:** I appen førte familien tekst-, foto- og/eller filmdagbog over deres aktiviteter i en periode på tre måneder og besvarede spørgsmål stillet af projektteamet. Vi beskriver appen nedenfor.
3. **Kvalitative interview:** Efter familien havde afsluttede forløbet med VIVE-Dagbog, interviewede vi en af forældrene for at få uddybende information om familiernes hverdagsliv. I disse interview trak vi på datamateriale fra appen og refererede tilbage til elementer, som familierne havde uploadet.

3.1 VIVE-dagbogs-app

Formålet med appen VIVE-Dagbog var at give os indsigt i familiernes hverdagsliv og aktiviteter på en måde, som giver en anden type information end traditionelle kvalitative metoder som fx interview og observationer. Fordelen ved dagbogsmetoden er, at familierne – fordi de normalt har deres telefon med, når de er væk fra hjemmet – selv kan registrere deres oplevelser og udfordringer, mens de stadig foregår eller endnu er friske i erindringen (Laurenceau & Bolger, 2005). Dette gør dataindsamlingsmetoden mobil og gør det samtidigt muligt at indfange situationer, når og hvor de sker (García, Welford, & Smith, 2016). Erfaringerne med at bruge appen har blandt andet vist, at denne form for dataindsamling giver bedre information om familiens aktiviteter end interviewene, hvor den opnåede viden i højere grad er afhængig af forældrenes hukommelse og associationer i interview-situationen.

En anden grund til, at vi valgte, at VIVE-Dagbog skulle være digital, var et ønske om at koble os på, den måde hvorpå forældre i de seneste år har inddraget internettet og sociale medier i deres forældreskab. Ved at udvikle et dagbogsformat, som minder om det, forældre allerede kender fra fx Facebookopslag, ønskede vi at gøre det nemt og genkendeligt for dem at dele deres aktiviteter og oplevelser med os. Internettet har på mange måder ført til en "dataficering" af børn og forældreskab, som fx foregår når forældre søger råd på nettet eller publicerer bidder af deres hverdag på sociale medier (Lupton, Pedersen, & Thomas, 2016).

Vi udviklede appen "VIVE-Dagbog" i samarbejde med en ekstern softwareudvikler. Appen var designet som en ny måde at indsamle datamateriale på, hvor familierne havde mulighed for at føre dagbog på den måde, som de syntes var nemmest (indlæg i form af tekst, lydfiler, fotos og/eller mindre filmklip). Det var vigtigt, at appen gjorde det nemt for familierne at dokumentere deres hverdag, herunder samtaler, lege, højtlesning, fælles madlavning og andre ting, der kan være med til at bidrage til læringsmiljøet i hjemmet. Appen gjorde det muligt for os at følge med i familiens hverdagsliv over en længere periode uden at behøve at forstyrre familiens hverdag ved at være fysisk til stede. Vi ønskede at være til minimal gene for de deltagende familier for at fremme deltagelse og mindske undersøgelsens indflydelse på deres hverdag. Omvendt ville vi gerne have, at vores undersøgelse var en del af familiernes liv i en længere periode for at få dem til at reflektere over deres

hverdag, aktiviteter og læringsmiljø og skabe en relation, som inddrog og trak på situationer, forklaringer, billeder, som familien havde uploadet i VIVE-Dagbog, og som vi kunne bruge som udgangspunkt i de efterfølgende kvalitative interview.

Figur 3.1 VIVE-Dagbog



Ud over dagbogsdelen tilføjede vi yderligere to funktioner i appen, nemlig 12 ugentlige opgaver samt en række surveyspørgsmål. Da vi introducerede familierne til undersøgelsen og appen, bad vi desuden forældrene om samtykke til at måtte bruge datamateriale fra appen i anonymiseret form til forskning. Figur 3.1 viser forsiden, når VIVE-Dagbog åbnes. Hovedfunktionen i appen er dagbogen (blyantsikonet). Her kan forælderen lave et indlæg ved at tage et billede, skrive en tekst, indtale lyd eller optage en lille film på maksimalt to minutter. Én gang om ugen fik familien en såkaldt ugeopgave (raketikonet) og et surveyspørgsmål (talebobleikonet). På forsiden kunne forældrene se, hvor mange opslag de lavede om ugen, og om der var kommet nye ugeopgaver eller surveyspørgsmål.

Vi instruerede forældrene i, hvordan de skulle bruge appen. Dette foregik som en del af det første besøg hos familierne, hvor forskerne viste, hvordan man kunne lave indlæg i dagbogen, løse ugeopgaverne og besvare spørgsmål. Via appen kunne den ene eller begge forældre således beskrive barnet og familiens hverdagsliv gennem spontane dagbogsindlæg, ugeopgaver og surveyspørgsmål. Boksen herunder viser en liste over de temaer, som uge- og surveyspørgsmålene dækkede. Hver uge blev en ny ugeopgave og en ny række spørgsmål gjort tilgængeligt i appen, mens eventuelle ubesvarede opgaver og spørgsmål stadig var tilgængelige og mulige at besvare. Ugeopgaverne skulle først og fremmest sikre, at familierne fik brugt dagbogen, mens surveyspørgsmålene skulle supplere vores viden om læringsmiljøet i familierne.

Ugeopgaver og surveyspørgsmål

Familierne blev én gang om ugen bedt om at lave en ugeopgave, hvor de fx skulle tage billeder eller indtale eller skrive et indlæg med et specificeret tema i dagbogen. Én gang om ugen blev familien også stillet spørgsmål med lukkede svarkategorier (på samme måde som i en traditionel spørgeskemaundersøgelse). De fleste uger handlede ugeopgaverne og spørgsmålene om det samme tema. Temaerne var:

- Familiens sociale aktiviteter (kun ugeopgave, gentaget to gange)
- Familiens fritidsaktiviteter
- Hjælp til praktiske gøremål i hverdagen
- Inddragelse af familiens netværk i hverdagen
- Tilgange til opdragelse
- Rutiner omkring putning og sovevaner
- Højtlesning
- Kost og madvaner
- Fysisk aktivitet og motion
- Medier (fx tablet, tv) og medieforbrug
- Barnets institution
- Forventninger til børns uddannelse.

3.2 Interview

I løbet af undersøgelsesperioden blev den ene eller begge forældre interviewet to gange – første gang, inden familien begyndte at bruge appen og anden gang efter dataindsamlingen via appen var afsluttet. Det første besøgsinterview var uformelt og tjente tre formål. For det første gav interviewet os et indblik i familien og dens hverdag. For det andet blev familierne introduceret til appen VIVE-Dagbog. For det tredje lavede vi en kortlægning af det sociale netværk omkring barnet, herunder hvilke personer, der er en del af barnets liv, og hvordan og hvor ofte disse personer indgik i barnets hverdag. Denne del af interviewet tog udgangspunkt i en visualisering af barnets netværk, hvor personerne omkring barnet blev tegnet ind i et netværksskema på papir, mens forældrene fortalte om relationerne (Ryan, Mulholland, & Agoston, 2014). Introduktionsbesøget blev ikke optaget, men undersøgelsens datagrundlag omfatter både netværksskemaet og interviewerens debriefing med beskrivelse af barnet, dets interesser, aktiviteter og netværk og familiens hverdag.

Da dataindsamlingen via appen var afsluttet, deltog den ene forælder i et interview om barnets hverdagsliv. I enkelte tilfælde deltog begge forældre eller en forælder samt en bedsteforælder. Interviewene skulle afdække familiens aktiviteter i hverdagen, herunder forældrenes overvejelser om læring, hvad et godt barneliv er, hvordan de vil understøtte barnet, og hvilke forventninger de har til barnet om uddannelse og "det gode liv". I interviewet anvendte vi en semistruktureret interviewguide, som indeholdt følgende temaer: 1) Baggrundsoplysninger, 2) Hverdagsliv og læringsaktiviteter, 3) Familiens ressourcer og nærmiljø, 4) Forældrestile og opdragelse, 5) Barnets institutionsliv, 6) Uddannelsesforventninger og 7) Erfaringer med brug af appen.

Inden interviewet blev alle de data (dagbogsindlæg, besvarelser etc.), som forælderen havde delt i appen, gennemlæst, og interviewguiden blev tilpasset ud fra disse data. Til interviewet medbragte interviewerens også fire-seks billeder fra appen. Disse billeder blev brugt enten i begyndelsen eller i løbet af interviewet som indgangsvinkel til at tale om familiens hverdagsliv (fx aktiviteter og netværk) (Harper, 2002). Hovedformålet med at medbringe fotografierne var at give forælderen en følelse af hjemlighed og genkendelighed ud fra et ønske om, at dette ville påvirke interviewerens relation til

deltageren positivt. De fleste interview fandt sted i familiens hjem, mens enkelte blev gennemført på forældrerens arbejdsplads eller på VIVE. Interviewene blev optaget på diktafon og efterfølgende transskriberet og overført til det kvalitative databehandlingsprogram NVivo.

3.3 Kodning og analyse

Undersøgelsens metode har tilvejebragt et omfattende datasæt bestående af flere forskellige typer af data. Tabel 3.2 viser en oversigt over datatyper. Interviewene, ugeopgaverne og dagbogsindlæggene er først blevet kodet tematisk. I udarbejdelsen af koderne tog vi udgangspunkt i interviewguiden og i temaer fra et kommende litteraturreview. Inspireret af grounded theory (Charmaz, 2006) forblev vi dog åbne over for nye koder, der "dukkede op" i analyseprocessen, ikke mindst for ikke at fokusere ensidigt på velkendte aspekter af familiers læringsmiljøer såsom fritidsaktiviteter og, hvor mange bøger barnet har. Vi foretog prøvekodninger af samme interview og sammenlignede resultaterne for at sikre os, at vi forstod og anvendte koderne på en ensartet måde (Miles, M.B & Huberman, 1994, p. 65).

Tabel 3.2 Oversigt over type og omfang af datatyper

Datatype	Antal
Noter fra introduktionsbesøg	44
Netværkskort	44
VIVE-Dagbog: fotografier	1.677
VIVE-Dagbog: filmklip	96
VIVE-Dagbog: lydclip	54
VIVE-Dagbog: tekster og ugeopgaver	523
VIVE-Dagbog: surveysvar	472
Interviewudskrifter	44

Efter den indledende analyse af "overkoder" udviklede vi en række underkoder, fx om familiernes aktiviteter, opdragelsesstil og tilgang til daginstitutioner (Mason, 2002). Herpå konstruerede vi, for hver underkode, tre til seks kategorier, som vi har brugt til at sammenligne familierne på tværs af datasættet. Eksempelvis er nogle underkoder blevet niveauinddelt i forhold til hyppighed eller styrke (fx hvor ofte familierne tager på udflugt eller kvaliteten af netværket omkring barnet), mens andre kvalitative kategorier er blevet udviklet til at inddele familierne i forskellige typer (fx hvordan forældrene håndterer idealer om forældreskab, eller hvordan de håndterer konflikter med barnet). Disse "syntetiserede" data er herefter blevet analyseret med kvalitative og kvantitative metoder med henblik på at identificere mønstre. Vi har, for det første, søgt efter kvalitative mønstre i datamaterialet ud fra en bottom-up-tilgang, hvor vi konstruerede oversigtstabeller og noteret centrale træk ved hver familie inden for hvert enkelt tema i interviewguiden. Formålet med denne tilgang var at karakterisere forskellige aspekter af læringsmiljøet *i hver familie*. Vi har, som det andet, brugt kvantitative metoder (i dette tilfælde geometrisk dataanalyse) til at identificere empiriske sammenhænge mellem temaer. Formålet med denne tilgang var at identificere "typiske" konfigurationer af læringsmiljøer *på tværs af familier*.

4 Familierne i undersøgelsen

I dette afsnit beskriver vi kort de deltagende familier på en række centrale karakteristika og ud fra de fire socioøkonomiske grupper, som de er placeret i. Formålet er at illustrere, at de forskelle i læringsmiljøer, som vi præsenterer i den empiriske analyse, afspejler vigtige forskelle mellem familierne i deres økonomiske og sociale kår. Som beskrevet tidligere er lidt under halvdelen af forældrene ufaglærte (A-familier) eller erhvervsuddannede (B-familier), mens resten har en kort/mellem-lang (C-familier) eller lang videregående uddannelse (D-familier).

A-gruppen består af 5 familier, som alle bor i provinsen. To af familierne er samboende par med børn, mens de tre andre er enlige, fraskilte mødre. I ingen af A-familierne arbejder begge forældre fuld tid. Mange af A-familierne er eller har været berørt af psykiske eller adfærdsmæssige problemer, enten hos den ene forælder eller barnet. Enkelte af familierne er i kontakt med det sociale system.

B-gruppen består af 16 familier, hvoraf en fjerdedel bor i København og resten bor i provinsen. I de fleste familier er forældrene samboende, mens enkelte er fraskilte. I flere af B-familierne arbejder begge forældre fuldtid (eller mere). Enkelte forældre er sygemeldte, og godt en tredjedel af familierne er eller har været berørt af psykiske problematikker hos en forælder. I en femtedel af familierne er der et barn med egne adfærdsmæssige eller psykiske problemer. Enkelte af familierne er i kontakt med det sociale system.

C-gruppen består af 11 familier, hvoraf næsten alle bor i provinsen. Ti af familierne er samboende par med børn og én består af en enlig mor med hovedansvar for børnene. Forældrene er alle i arbejde. Ingen forældre beretter om psykiske problemer. Et enkelt barn har en psykisk problematik.

D-gruppen består af 12 familier, hvoraf syv bor i København, og resten i provinsen. Alle er samboende par med børn. På nær én er alle forældre i arbejde eller uddannelse. Fire af fædrene og én af mødrene arbejder mere end fuld tid. Tre af forældrene er på deltid.

Familierne i undersøgelsen lever et hverdagsliv, der udspiller sig inden for forholdsvis ens rammer. Deres børn går alle i daginstitution eller i skole, og forældrene abonnerer langt hen ad vejen på det samme børnesyn. De ønsker, at deres børn skal have det godt, lege frit, behandle andre ordentligt og vælge en uddannelse og vej i livet, der gør dem glade. Men trods disse ligheder finder vi alligevel relativt store forskelle i familiernes sociale og økonomiske vilkår.

4.1.1 Familiernes sociale situation

Beskrivelserne af tunge sociale, økonomiske og helbredsmæssige udfordringer fylder mest i interviewene med A-familierne. I denne gruppe er mødrene enlige eller de primære omsorgsgivere, fordi fædrene kun i begrænset omfang deltager i familiens liv. Samtidig er flere familier belastet af psykiske eller helbredsmæssige diagnoser, og i flere tilfælde er familier tilknyttet faste kontaktpersoner fra kommunen. De belastede familier fylder relativt mindre i B-gruppen end i A-gruppen, men i B-gruppen finder vi flere familier, hvor både forældre og børn har psykiske problemer. Af de ni familier i undersøgelsen, hvor forældrene har været sygemeldt med stress eller lignende belastningsreaktioner, er syv at finde i A- og B-gruppen. Størstedelen af mødrene i A-gruppen er eller har været sygemeldt. En fortæller om forløbet op til sin sygemelding:

(...) at arbejde til kl. seks, når børnene de skal passes af mormor, onkler og tanter tre gange i ugen. (...) Nej, jeg blev simpelthen slidt op [trækker vejret dybt] af at køre i det der, og så ... falder [jeg] i søvn med børnene klokken otte, og vågner klokken to om

natten, og så er jeg nede at skifte tøjet i vaskemaskinen, få låst døren, og slukket lyset og ryddet af og alt det der. Altså ... Overleve, overleve (mor, A-familie)

Vi ser ikke de sociale, økonomiske og helbreds-mæssige udfordringer, som nogle af A- og B-familierne kæmper med, blandt C- og D-familierne. I disse familier er de primære udfordringer at finde tilstrækkelig tid til samvær med børnene, udvidede åbningstider i daginstitutioner og et mere fleksibelt arbejdsliv med mulighed for nedsat tid eller for at undgå aften-, natte- og weekendarbejde. En mor fortæller, hvorfor hun er gået ned i tid:

(...) det er for hårdt i skiftende vagter at være på 37 timer. Det tager bare rigtig meget tid, når man skal vende op og ned på sit døgn hele tiden. Og jeg får jo ikke betaling for at skulle sove op til en nattevagt, og jeg får ikke betaling for, at jeg ligger hjemme i min seng og sover efter en nattevagt, så jeg synes, at nattevagterne stjæler mange timer (mor, C-familie).

Der er også store forskelle på, hvilke ressourcer familierne kan trække på i hverdagen. Barnets og familiens netværk kan her have stor betydning for mulighederne for at etablere et godt læringsmiljø. Netværk handler ikke kun om, hvilke andre personer end forældrene, der kan tage barnet med på museum eller biblioteket. Det handler også om, hvem forældrene kan trække på i en spidsbelastning eller til at skabe en fleksibel hverdag. Netværkets styrke kan derfor have betydning for, om forældrene kan passe et fuldtidsarbejde med skæve vagter, og om de kan blive aflastet i hverdagen. Samtidig kan den aflastning, som et stærkt netværk giver, give forældrene mere tid og overskud i hverdagen til at skabe et godt læringsmiljø i familien.

Vores kortlægning viser store forskelle i styrken og kvaliteten i familiernes netværk. På baggrund af netværksskortene, vores noter fra introbesøgene og de kvalitative interview har vi i Tabel 4.1 kategoriseret det enkelte barns netværk som enten meget stærkt, stærkt, middel, eller svagt.

Tabel 4.1 Familiernes netværk

Hvor stærkt er netværket?	Beskrivelse
Meget stærkt	14 familier ser 'familie' (fx bedsteforældre) dagligt eller flere gange ugentligt. Mormor eller farfar henter måske barnet i daginstitution flere dage om ugen, eller børnene overnatter ofte hos familie eller venner.
Stærkt	13 familier har et familiemedlem, der er fast involveret i barnets liv mindst en gang om ugen, fx ved at hente barnet eller passe ved sygdom.
Middel	11 familier har netværk, der er mindre involverede i barnet og i at få familiens hverdag til at gå op. Barnet ser dog bedsteforældre/andre ofte, og disse passer tit, når det er nødvendigt og typisk 10 gange om året eller mere.
Svagt	6 familier har et netværk, der er mindre involveret i barnet og i at aflaste forældrene. Bedsteforældre bor måske langt væk, man ses måske, men de passer sjældent og under ti gange om året.

Det er især bedsteforældre og i mindre omfang andre familiemedlemmer eller venner, der deltager aktivt i familiernes hverdagsliv. Kontakten kan fx bestå i at bo tæt ved hinanden og deltage i hinandens hverdag, eller i at bedsteforældre passer ved sygdom eller fast henter barnet én eller flere gange om ugen. Vi har udvalgt to citater fra A- og D-familier, som illustrerer stærke netværk:

[Mormor og bedstefar] bor oppe på første sal, og vi bor i stuen ... fx her den sidste uge, så har [datter] synes det var super hyggeligt at løbe derop og spise morgenmad hver morgen, og så har mormor fulgt hende i børnehaven ... tit henter vi og bringer selv, men, du ved, så er det lige om aftenen: "Kan I lige hjælpe med at putte, fordi jeg skal til trivselsgruppemøde i klassen?" eller "Jeg skal til fodbold" ... eller "vi skal ud og spise"... Så

går mormor bare ned ... det er super fint ... det er den fedeste måde at bo på ... og så er det bare vildt hyggeligt. (far, D-familie)

(...) mine forældre er så gode til – de ved godt, nå okay, hun laver mad ved fire-femtiden, vi kommer lige ind et par timer der, fordi det er der, alle konflikterne ofte er, og så runder de lidt frem og tilbage og kigger på værelserne, hvad de laver, og sidder og tegner med dem eller et eller andet ... så det hjælper altså rigtig meget. Så på den måde har de jo stadig voksne tæt på dem, selvom deres far ikke er så meget hjemme. (mor, A-familie).

Det er klart, at muligheden for at trække på bedsteforældre afhænger af bedsteforældrenes nærhed, alder og arbejdsmarkedstilknytning. Vi finder dog i alle fire socioøkonomiske grupper eksempler på involverede bedsteforældre og på, at familiemedlemmer har valgt at bosætte sig tæt på familien for at kunne pleje tætte relationer. Der er forskelle på, hvordan familierne trækker på deres netværk. Forældre med faste arbejdstider er ofte afhængige af familiemedlemmer eller af andre for at kunne hente eller aflevere deres børn i børnehave eller skole. For D-familierne, der ofte har flekstid, giver den store grad af opbakning fra (typisk) bedsteforældre i hverdagen forældrene mulighed for at indhente det forsømte på arbejdet og eventuelt dyrke deres venner og fritidsinteresser. Stærke netværk og støtte fra fx bedsteforældre eller onkler/tanter betyder derfor, at nogle familier, og især dem med fleksibilitet i arbejdslivet, har gode betingelser for at skabe et godt læringsmiljø for deres børn.

Vi har karakteriseret seks familier i undersøgelsen som havende et svagt netværk. I halvdelen af disse familier er moren sygemeldt med stress eller lignende belastningsreaktioner. For de familier, der både har store belastninger og et stærkt eller meget stærkt netværk, opleves familiens støtte ofte som livsnødvendig, men ikke nødvendigvis som tilstrækkelig. Som en mor i A-gruppen fortæller:

Når [søn] har haft sine ture, har jeg et par gange måttet ringe til mine forældre og sige 'nu kommer I og henter ham, (...) nu kan vi ikke mere' (Mor, A-familie).

Dette citat illustrerer, at en familie med store belastninger har brug for al den støtte fra sit netværk, som den kan få.

Alle socioøkonomiske grupper indeholder familier, der har hhv. svage og stærke netværk. Der er imidlertid forskel på familiernes evne til at kompensere for svage netværk. For eksempel kan en økonomisk eller socialt udfordret A- eller B-familie med et svagt netværk søge hjælp hos kommunen. Dette ser vi ikke blandt de mindre udfordrede C- og D-familier. D-familier kan også have økonomisk råderum til at købe pasning (fx au pair) eller til at vælge netværksunderstøttende boligformer (fx at bo sammen i flere generationer). Forældrene fra A-familierne har typisk ikke disse muligheder. En mor fra A-gruppen fortæller:

(...) jeg synes jo, at min største udfordring er ... det der med at få hjælp i hverdagen ... mit største ønske, det er jo egentlig at bo i sådan noget bofællesskab af en art, hvor man har sin egen lejlighed ... måske ... fællesspisning ... [for] at børnene måske havde lidt nemmere ved at kunne finde hinanden, ikke? ... men de ting, der er, er meget, meget dyre. I [by] var der jo et sted, hvor vi var lige ved at flytte ind, hvor vi bare ikke havde penge til det. (Mor, A-familie)

Vi har i dette afsnit beskrevet de deltagende familiers økonomiske, familiemæssige og sociale situation. Vi har fremhævet forskelle og ligheder på tværs af de fire socioøkonomiske grupper, som vi har inddelt familierne i, og vil i det følgende kapitel trække på denne beskrivelse i vores analyse af familiernes læringsmiljø.

5 Analyse

I dette kapitel præsenterer vi resultaterne fra den empiriske kortlægning af læringsmiljøer i danske familier. Vi opdeler kapitlet i fem underafsnit, der fokuserer på de fem centrale dimensioner af læringsmiljøet, som vi præsenterede i kapitel 2: (1) familiens aktiviteter i og uden for hjemmet, (2) det følelsesmæssigt klima i familien, (3) familiens hverdag og opdragelse, 4) forældres mål, idealer og forventninger og 5) forældres tilgang til barnets institutioner. Disse fem dimensioner er en syntetisering af de områder og tematikker, som vi har identificeret på baggrund af vores analyse af det samlede datamateriale. Vi beskriver først hver dimension og analyserer herefter, hvordan forskellige kombinationer af dimensioner (fx typer af aktiviteter, følelsesmæssige klimaer og forventninger) tilsammen skaber kvalitativt forskellige læringsmiljøer.

5.1 Aktiviteter – i og uden for hjemmet

I dette afsnit analyserer vi de aktiviteter, som er en del af familiernes hverdag. Vi fokuserer på aktiviteter, der foregår inden for og uden for hjemmet med et særligt fokus på direkte læringsrettede aktiviteter. Som beskrevet i kapitel 2 er familiens aktiviteter et vigtigt element i læringsmiljøet, hvor både antallet af aktiviteter og deres læringsmæssige indhold har betydning. Som beskrevet i kapitel 2 viser undersøgelser, at der er en positiv sammenhæng mellem familiens kultur- og fritidsaktiviteter og børns faglige og sociale udvikling, fx når børnene går på museum, til spejder eller til en holdsport. Børn, der deltager i mange kultur- og fritidsaktiviteter, kommer ofte fra familier, hvor forældrene målt på andre dimensioner etablerer læringsmiljøer, der giver børnene gode fremtidsudsigter. Det er således vigtigt at undersøge omfanget af, og variationen i, familiernes kultur- og fritidsaktiviteter. Vi har opdelt afsnittet i tre underafsnit, hvor vi ser på familiens aktiviteter (1) uden for hjemmet og (2) i hjemmet og på (3) direkte læringsrettede aktiviteter.

5.1.1 Aktiviteter uden for hjemmet

De deltagende familier fremhæver en lang række aktiviteter, som finder sted uden for hjemmet: a) kulturelle aktiviteter, fx museum og teater; b) underholdningsaktiviteter, fx biograf og forlystelsesparker; c) naturaktiviteter, fx skov og strand; d) lokale aktiviteter, fx legeplads og ture til byen; e) indenlands- og udenlandsrejser; og f) besøg, fx hos familie og venner. Der er stor variation i omfanget og typen af aktiviteterne uden for hjemmet. Langt de fleste familier har aktiviteter uden for hjemmet enten månedligt eller flere gange om måneden. Der er dog også familier, som sjældent eller aldrig tager på udflugter eller på rejser.

I de fleste familier foregår aktiviteter uden for hjemmet primært i weekenderne (vi berører fritidsaktiviteter i hverdagen nedenfor). Hvis familierne har aktiviteter uden for hjemmet i hverdagene, begrænses de ofte til nærområdet, fx besøg på legeplads, det lokale bibliotek eller besøg hos den øvrige familie. Nogle af forældrene fortæller, at de prøver at finde en balance i deres weekendaktiviteter, fordi de gerne vil ud at opleve noget men samtidig finder det vigtigt at slappe af derhjemme uden at skulle noget. Andre familier fremhæver, at økonomi spiller en rolle i forhold til familiens aktiviteter. En mor fra en B-familie fortæller, at hun søger tilbud, hvor børnene kan deltage i kulturaktiviteter gratis eller til nedsat pris, fx på det lokale bibliotek. Hun fortæller også, at de nogen gange har vundet billetter til biografen, og at familien tager på ture "når pengene er til det", som hun siger. Som en mor fra gruppe A beskriver det:

Interviewer: *"Og hvor tit tager I ud og laver noget? Sådan går en tur eller i biografen eller teater?"*

Mor: *Ja, det har vi jo så ikke gjort så meget. (...) Ej og særligt, altså om sommeren er det lidt sjovere, men om vinteren [suk], ja det er jeg ikke god til at trække os ud nogen steder. Men altså uden bil er, har jeg altså måttet indse, at det er svært. (mor, A-familie)*

En anden familie har tidligere gjort brug af aktiviteter, som kostede penge, men disse prioriteres ikke i øjeblikket:

Lige for tiden er jeg holdt op med at gøre ting, som koster penge (...). Så nu er det mere sådan noget med at cykle ud til stranden og få en is der og så cykle tilbage. Før i tiden var vi til alt muligt: Zoologisk Have, Tivoli og børneteater, legeaftaler. (mor, B-familie)

De familier, som gør brug af gratis eller billige aktiviteter, finder vi typisk i gruppe A og B, hvor familierne oftest har større økonomiske begrænsninger end C- og D-familierne. Samtidig kan vi også se ud fra data fra VIVE-Dagbog-appen, at forældrene i familier, der deltager i mange kulturaktiviteter (som museums-, biblioteks- og børneteaterbesøg), generelt også er langtuddannede, mens de kortere uddannede familier beretter om færre af denne type aktiviteter. Dette resultat er i tråd med eksisterende forskning og understøttes også af indholdet af de billeder, som forældrene har lagt ind i appen. Billederne viser, at især A- og B-familier bliver i nærområdet, når de laver aktiviteter uden for hjemmet.

Ud over de aktiviteter, som familierne deltager i uden for hjemmet, går de fleste børn også til en eller flere fritidsaktiviteter i hverdagen, og nogle gange også i weekenderne. På tværs af familierne ser vi, at stort set alle børn går til en eller to fritidsaktiviteter. Det drejer sig særligt om gymnastik, rytmik, spejder og svømning. Herudover går en del børn til fodbold, særligt blandt børnene i A- og B-familierne, og der er også et par stykker, som går til kampsport eller karate. Blandt D-familierne er der også typer af fritidsaktiviteter, som vi ikke ser hos de andre familier, fx capoeira, breakdance, billedkunst eller suzuki-violin.

5.1.2 Aktiviteter i hjemmet

Familiens aktiviteter i hjemmet finder typisk sted om eftermiddagen eller aftenen (i hverdagene), inden barnet skal i seng. Her nævner forældrene en række forskellige aktiviteter: a) leg; b) kreative og musiske aktiviteter; c) motoriske og fysiske aktiviteter; d) spil; e) husholdningsmæssige aktiviteter; f) afslapning og nærvær; samt g) skærm- og medieforbrug.

Nogle familier er udprægede "hjemmefamilier", dvs. familier, der primært laver aktiviteter i hjemmet i løbet af hverdagene og i weekenderne. Hjemmefamilierne er karakteriseret ved, at forældrene og barnet leger meget sammen. Derudover spiller de fleste også ofte spil sammen – ofte kombineret med andre aktiviteter, såsom at bygge LEGO eller at være sammen om huslige aktiviteter. For de fleste af hjemmefamilierne foregår store dele af weekenden således i hjemmet eller i nærområdet. Vi observerer flest "hjemmefamilier" blandt A- og B-familierne, hvilket kan være relateret til deres økonomiske situation. En far fortæller om familiernes weekender:

Det er som regel meget stille og roligt. Meget hjemme som regel – også nu hvor jeg er så meget væk. Så det er hovedsageligt, hvis ikke vi har nogle planer eller aftaler, så er vi som regel bare hjemme. Også fordi han [fireårig søn] er som regel også træt efter en hel uge i børnehaven, så det er mest hjemme og slappe af og hjemlige opgaver. (far, B-familie)

Vi har, ud over antallet af familiens aktiviteter, og om de foregår ude eller hjemme, også set på, om familierne typisk laver mange forskellige aktiviteter, altså har en *bredde* i aktiviteterne, eller om de laver færre aktiviteter og går mere i *dybden*. I gruppen af familier, der går i dybden med aktiviteter, ser vi stor variation i, hvilke aktiviteter de særligt beskæftiger sig med. Her møder vi familier, som tager på ture ud i naturen, familier som bruger meget tid på en bestemt fritidsaktivitet (fx fodbold eller kampsport), familier med aktiviteter, der fokuserer på nærvær og nære relationer og familier, der ofte laver musiske eller kreative aktiviteter. Der er en tendens til, at A- og B-familier oftere fokuserer på enkelte aktiviteter, mens C- og D-familier har en større bredde og variation i aktiviteter både i og uden for hjemmet.

Vi ser desuden, at skærme er et vigtigt omdrejningspunkt for familiens hjemmelige aktiviteter. Forældrene beretter, at børn sidder alene med tablets/smartphones, eller at de, enten alene eller sammen med andre, ser tv. Omkring halvdelen af de deltagende familier beskriver fælles skærmb brug som en aktivitet, der giver "hyggestunder" i familien. Mange familier samles om eksempelvis Disney Sjov eller X-Factor, hvor der opstår fysisk nærvær mellem forælder og barn. Nogle gange giver fælles skærmb brug også anledning til gode samtaler mellem forælder og barn:

Det er også meget hyggeligt, når han sætter en film på, og vi sidder sammen, og der er lidt ro i ti minutter (griner). Det nyder man jo også. Og han spørger ind til forskellige ting i tv'et, og vi kan sidde og tale om noget, vi ser i tv'et. (mor, A-familie)

Ja, så sidste weekend efter Disney Sjov så kom der en dokumentar om isbjørne, nej det var om lørdagen. Men der sad vi og så en times dokumentar om isbjørne, både mor, far og Jakob. Og det er super fint, at han gider at se sådan noget. Sådan noget har jeg ikke et problem med, at han ser overhovedet. (far, B-familie)

Brugen af tablets og smartphones forbinder langt de fleste forældre med en form for afkobling eller afledning. For eksempel fortæller en far fra en B-familie: "(...) Det er en god barnepige (...)", der kan få familie- og hverdagslivet til at fungere, fx når barnet kommer hjem efter en lang dag i institution:

(...) han bruger den også til at slappe af og koble fra i hverdagen. Og det kan jeg godt forstå, han har brug for, det er jo ligesom, når jeg sætter mig i sofaen om aftenen og tænder for fjernsynet. (mor, B-familie)

Mange familier beskriver imidlertid også de udfordringer, som skærme skaber, da de tager tid og opmærksomhed fra andre aktiviteter. Således skriver en mor i appen om de udfordringer, hun oplever i deres familie:

Medie er en kæmpe udfordring for os. Det er udfordrende, at børnene SÅ gerne vil medie, at de umiddelbart er villige til at vælge alt andet fra. Ting, som er så meget vigtigere, som fx socialt samvær, tid med familien eller lege generelt. De bliver holdt i helt kort snor i forhold til medietid. Har de en dag siddet op til to timer, er dagen bagefter ofte ødelagt. De er trætte og irritable. (Dagbogsindlæg, mor, B-familie)

Disse frustrationer går igen i mange familier og har medført, at halvdelen af de deltagende familier har indført regler for brug af tablet, der håndhæves ved hjælp af eksempelvis skemaer, æggeur eller skærmfrie tidspunkter/dage. Vi kan se i billederne fra appen, at der er en tendens til, at A-familier har lagt flere billeder op af barnet, der er beskæftiget med en skærm, end andre familier. Denne tendens genfindes i spørgeskemabesvarelsenerne i appen, hvor børn, hvis forældre befinder sig i gruppe A og B, har mere skærmtid end børn fra gruppe C og D.

5.1.3 Læringsaktiviteter

Vi har, ud over at beskrive forskelle i familiernes aktiviteter i almindelighed, også fokuseret på aktiviteter, som er specifikt læringsrettede. Vores motivation for at gøre dette er tidligere forskning (præsenteret i afsnit 2.1), som viser, at læringsrettede aktiviteter er en vigtig brik i familiens læringsmiljø og har positiv betydning for børnenes udvikling. Læringsaktiviteter omfatter fx højtlesning og tal- og bogstavlege, som har en direkte effekt på børnenes læring, mens aktiviteter som ture i skoven eller teaterbesøg har en indirekte, men ikke nødvendigvis mindre, effekt. Læringsaktiviteter kan omfatte bogstaver, det talte sprog, talforståelse, men også aktiviteter, som familierne beskriver er vigtige, og som udvikler barnets motoriske, kreative, og sociale og personlige kompetencer.

I interviewene er forældrene blevet spurgt om, hvilke læringsaktiviteter der er en del af familiens hverdag. Vi har særligt fokuseret på højtlesning, da forskning viser, at ikke blot det, at der læses højt, men også måden det bliver gjort på (fx dialogisk læsning), har betydning for børns sproglige udvikling (Bojczyk Kathryn, Rogers-Haverback, Pae, Davis Anna, & Mason Rihana, 2015; Peterson, Jesso, & McCabe, 1999)). De fleste forældre læser højt med deres børn. I flere af familierne finder vi, at højtlesningen foregår som en kombination af at læse højt og at have en dialog med barnet om det læste. En mor fortæller om sin datter:

Når vi læser højt er hun meget interesseret, og vi stopper, hver gang hun spørger om et eller andet, og [så] uddyber vi det og snakker om det, og så kan hun godt vende tilbage dagen efter og sådan lige snakke noget mere om det. Og vi snakker om ord, hun ikke kender, og hvordan man bruger det. (mor, C-familie)

Generelt læser C- og D-familier oftere højt end A- og B-familier og gør oftere brug af dialogisk læsning. Nogle forældre fortæller, at det kan være svært at holde barnets interesse fanget, når der læses højt. Således fortæller en mor: *"Karl [fem år] han bliver hurtigt utålmodig eller mister interessen. [Interviewer: Sådan rastløs?] Ja. Så skal der ske noget andet eller rumsterer"* (mor, A-familie). Barnets interesse for højtlesning, og dets adfærd i øvrigt, kan således have betydning for, om og hvordan denne læringsaktivitet finder sted i hjemmet.

Ud over højtlesning har interviewene også fokuseret på andre læringsaktiviteter, fx tal- og bogstavforståelse samt sproglig udvikling. I de fleste familier er andre læringsaktiviteter også en del af læringsmiljøet. Særligt træning af tal og bogstaver fremhæves på tværs af socioøkonomiske grupper og barnets alder. Herudover fokuserer nogle familier eksplicit på barnets sproglige udvikling (tale, dansk og/eller et fremmedsprog). Nogle forældre fremhæver også børnenes skærmbrug som havende et læringsudbytte:

William sidder nogen gange og spiller nogle spil, hvor jeg rent faktisk mener, at der er noget at hente i det. Der er noget præcision, og jeg kan se, hvordan han tænker og reflekterer over det, han gør, og det kan jeg synes er mere okay, end hvis de sidder og kører YouTube. (mor, C-familie)

Selv om de fleste familier bruger læringsaktiviteter, ser vi forskel på tværs af familierne i, *hvordan* læringsaktiviteter praktiseres. Disse forskelle er særligt tydelige i forhold til forældrenes engagement i aktiviteterne. I nogle familier foregår læringsaktiviteter ved, at barnet og forælderen er sammen om aktiviteten. Det kan fx være, at de sidder sammen og øver bogstaverne i barnets navn, tæller årene i barnets alder eller bruger indretningen i hjemmet (fx plakater eller dækkeservietter med tal og bogstaver) til at træne tal og bogstaver. En far fortæller, hvordan forældrene bruger bøger i hjemmet til at stimulere sønnens interesser:

Altså, han er super interesseret i alt med natur og dinosaurer især, men også bare dyr generelt. Han er super interesseret i det. Vi har så mange bøger, hvor det er meget faktabaseret. Og så er det meget, hvor vi prøver – ikke som vi tænker over som sådan – 'jamen, hvordan er det nu med skildpadden?' eller nogle ting, som vi har læst om, og så høre, om han selv kan færdiggøre det. (...) Men vi prøver at udfordre ham ved så småt at begynde at skrive med ham og lære tallene og sådan nogle ting. (far, B-familie)

En anden familie fortæller, hvordan de ansporer barnets nysgerrighed i forhold til læring:

Far: Altså, begge vores drenge virker egentlig sådan ret åbne og vil begge gerne lære rigtig meget, og så vil jeg egentlig bare gerne lære dem det, altså udvide det område, de gerne vil lære noget inden for, og så få flettet nogle ting ind på den måde i stedet for.

Interviewer: Hvordan gør du det i praksis?

Far: Jamen, for eksempel, hvis Kasper gerne vil lære noget om rummet. Så se en lille video om Jupiter, hvordan er størrelsesforholdene i forhold til Jorden, eller sådan et eller andet, så går han og reflekterer over det. Er jorden nu størst, eller hvordan var det nu? Og så snakke om det. Og det kan han sagtens spørge til tre dage senere, og så tager man snakken der. (far, D-familie)

I de billeder, som familierne har delt i appen, ser vi ligeledes en tendens til, at D-familierne i højere grad end de andre familier har delt billeder af akademisk orienterede læringsaktiviteter (såsom at barnet sidder med et opgavehæfte eller træner bogstaver eller tal). I andre familier er læringsrettede aktiviteter ikke på samme måde en del af barnets hverdag. Her fortæller nogle forældre, at barnets daginstitution har fokus på disse aktiviteter, men at det ikke er noget, som forældrene har gjort til en del af barnets hverdag hjemme. En mor fra en B-familie bliver spurgt, om hun hjælper barnet, hvis det er i gang med at skrive noget på en tavle, og hun svarer: "Nej, det gør hun selv. Hun kan bogstaverne efter stræberbørnehaven". I en anden familie fortæller en far, at barnet ikke selv udviser interesse for tallege, hvilket er fint med faren, da barnet ikke går i skole endnu:

Han gider ikke rigtigt [tallege]. Han tegner heller ikke så meget. Hvor Maja [storesøster], hun er meget mere kreativ og sidder og tegner. Han vil hellere have tingene i hånden. Han gider ikke så meget af sådan noget der. Jeg har det egentlig fint med det. Selvfølgelig skal han lære at læse og skrive og tegne og tælle, og det kan han også godt med tal og sådan noget, men han har ikke lært at skrive endnu. Men han starter også først i skole næste år. (far, B-familie)

I interviewene fortæller forældre fra alle fire socioøkonomiske grupper om andre typer aktiviteter med et læringsorienteret indhold, som kan udvikle barnets færdigheder. Det drejer sig om aktiviteter, der kan styrke barnets strategiske og sociale kompetencer (fx spil), motoriske færdigheder (fx LEGO, plus-plus-klodser, fysiske aktiviteter såsom at lære at cykle og boldspil), samt kreative og musiske færdigheder (fx perler, male, spille et instrument). Kreative og musiske aktiviteter er mindst udbredte blandt de nævnte aktiviteter. I de familier, hvor kreative og musiske aktiviteter er en del af børnenes hverdag, har forældrene ofte selv en interesse i disse aktiviteter og deltager i dem sammen med barnet. Flere familier nævner også, at barnet bliver inddraget i husholdningen, fx i indkøb, rengøring og madlavning. Her fortæller forældre, hvordan disse hverdagsaktiviteter også kan være læringsaktiviteter for barnet. En mor fra en C-familie fortæller om deres indkøb i weekenderne:

Jamen, typisk skal vi ud og handle. (...) [Interviewer: Er børnene så også med ude og handle?] Så er de også med, ja. Og så snakker vi også priser, og de kommer og lægger i kurven, og om de kan finde de forskellige ting, og hvad det koster. (mor, C-familie)

Vi kan overordnet se, at der er forskelle i omfanget og typen af familiens læringsaktiviteter på tværs af de fire socioøkonomiske grupper. Selv om højt læsning finder sted i næsten alle familier, foregår denne aktivitet hyppigere og mere dialogbaseret i C- og D-familier end i A- og B-familier. Herudover ser vi forskelle på tværs af familier i, hvor ofte læringsaktiviteter er en del af børnenes hverdag, og om forældrene selv deltager aktivt i disse aktiviteter (eller opfatter dem som fx daginstitutionens ansvar).

Opsummering

- Nærmest alle børn deltager i kultur- og fritidsaktiviteter i og uden for hjemmet.
- Forældre balancerer familiens aktiviteter sådan, at børnene både "oplever noget" ude og får "sluppet af" hjemme. Vi ser en gruppe "hjemmefamilier", især blandt A-familierne, fordi disse familier oftere end andre familier er økonomisk udfordrede.
- Nogle (især A- og B-) familier prioriterer få aktiviteter i dybden, mens andre (især C- og D-familier) prioriterer mange aktiviteter i bredden.
- Skærme (tablets, smartphones, tv) fylder meget i de fleste familier. Der er dog en tendens til, at børn i A- og B-familier har mere skærmtid end børn fra C- og D-familier.
- Næsten alle familier bruger læringsrettede aktiviteter, der træner barnets sprog, talforståelse og motoriske færdigheder.
- De fleste familier laver aktiviteter, der udvikler barnets strategiske og sociale kompetencer (fx spil), motoriske færdigheder (fx LEGO, plus-plus-klodser), kreative og musiske færdigheder (fx perler, male, spille et instrument) og praktiske færdigheder (fx indkøb, rengøring, madlavning).
- Der er tydelige sociale forskelle i forhold til højt læsning. Selv om de fleste forældre læser højt for deres børn, er denne type aktivitet særligt udbredt blandt C- og D-familier.

5.2 Følelsesmæssigt klima

I dette afsnit præsenterer vi de empiriske resultater om familiens følelsesmæssige klima. Som beskrevet i afsnit 2.2 er det følelsesmæssige klima i familien – fx barnets oplevelse af fysisk og følelsesmæssig tryghed og forældrenes engagement, nærvær og sensitivitet over for barnets behov – en vigtig del af læringsmiljøet. Undersøgelser viser, at stemningen i hjemmet har betydning for barnets hjemmelæringsmiljø og boglige færdigheder (Froyen, Skibbe, Bowles, Blow, & Gerde, 2013). Vi operationaliserer det følelsesmæssige klima i hjemmet gennem forældrenes beskrivelser af en række forhold: (1) barn-forældre-relationen, (2) familiemedlemmernes fysiske og følelsesmæssige nærvær, (3) om der er plads til, tid til og behov for følelsessnakke, (4) hvordan barnet udtrykker sine følelser, (5) hvem der har behov for at snakke om følelser, (6) hvordan forældrene roser deres barn, og (7) stemningen i forskellige læringssituationer i hjemmet.

Overordnet set er fysisk og følelsesmæssigt nærvær en vigtig og højt prioriteret del af det hverdagsliv, som forældrene i undersøgelsen beskriver at have med deres børn. Alle familierne fortæller om at være fysisk kærlige, og langt de fleste forældre abonnerer på et ideal om nærvær. Stort set alle

forældre beretter om en høj grad af fysisk nærvær, og når vi spørger ind til, hvilke værdier forældrene opfatter som vigtige i familielivet, fremhæver samtlige familier nærvær som en central værdi. Vi ser ikke, modsat andre internationale undersøgelser, strenge og følelsesmæssigt distancerede familier. Forskellene mellem familierne i vores undersøgelse handler i stedet om, hvordan de roser deres børn og niveauet af konflikter og strategier til konflikthåndtering. Størstedelen af undersøgelsens familier fortæller, at de roser deres barn, når det har præsteret noget godt. Nogle nøjes med at fremhæve det flotte ved præstationen, mens andre fokuserer på, hvad der kan gøres endnu bedre – og stiller dermed krav i forbindelse med deres ros.

Vi kan på baggrund af vores analyse af det følelsesmæssige klima i familien placere de deltagende familier på et kontinuum, hvor det, vi kalder "det trygge følelsesmæssige klima", befinder sig i den ene ende, og det, vi kalder "det omskiftelige følelsesmæssige klima", befinder sig i den anden. *Et trygt følelsesmæssigt klima* beskriver et hverdagsliv, hvor der er plads til at snakke om følelser (høj grad af følelsesmæssig tryghed), og hvor der tages højde for barnets behov (sensitivitet). *Et omskifteligt følelsesmæssige klima* beskriver et hverdagsliv præget af mange og omskiftelige følelser fra alle familiemedlemmer og et højere konfliktniveau. Alle familier oplever konflikter, hvor familiens "normale" følelsesmæssige klima kommer midlertidigt under pres. Som de følgende afsnit viser, kan vi imidlertid se systematiske forskelle mellem familierne i forhold til, hvilket følelsesmæssigt klima der er fremherskende.

5.2.1 Det trygge følelsesmæssige klima

Det trygge følelsesmæssige klima er det mest udbredte klima blandt de deltagende familier og er særligt udbredt i D-familierne. I familier med et trygt følelsesmæssigt klima tages der aktivt højde for barnets behov – fx ved at tilpasse graden af fysisk og følelsesmæssigt nærvær mellem barn og forælder. Som en mor fra en B-familie udtrykker det:

(...) hvis ... de sidder og ser et eller andet, og jeg kommer hen og sætter mig, så tager jeg [barnet] og smækker ham op på skødet, og så sidder han der og ser det, og Tobias, han vil bare gerne have sin plads nede i benenden, han skal fandeme ikke nusses for meget, så står han helt af. Det gider han ikke. Selvfølgelig, hvis han skal trøstes, eller hvis der er noget, så vil han meget gerne have krammer og kysser. (mor, B-familie)

I denne familie har moren og børnene helt faste rutiner for, hvordan man sidder, når der skal ses fjernsyn. Der gives knus og kys, men med øje for, og anerkendelse af, børnenes forskellige behov. I familier med et trygt følelsesmæssigt klima er stemningen i læringssituationer ofte også præget af hygge og nærvær:

(...) Men hvis vi fx skal til fødselsdag, så [spørger jeg] 'skal vi ikke lave noget med klippe klister, fjer, perler og glimmer til farfar?' - 'jo jo, det vil jeg gerne!'. (...) Og jeg prøver meget at gøre det, så det er 1:1, altså så det ikke er, at jeg skal rende rundt efter Silke, som er lidt over et år, samtidig med at jeg skal sidde og snakke med ham. Jeg vil gerne være til stede i det og snakke med ham om det, som han laver. (mor, C-familie)

Familier med et trygt følelsesmæssigt klima følger også ofte op på konflikter:

Jeg er til gengæld også enormt god til at komme tilbage og sige undskyld. Og det har jeg gjort meget ud af at bekræfte dem i, at det var ikke en okay opførsel. Det er jeg virkelig ked af, og det må de undskylde. Lad os starte på en frisk. Det synes jeg egentlig vi er blevet ret gode til. (mor, D-familie)

Efter en konflikt fremhæver familierne her vigtigheden af at søge forsoning eller at genetablere den gode stemning ved eksempelvis at tale med barnet om, hvad der gik galt, eller undskylde for egen opførsel.

5.2.2 Det omskiftelige følelsesmæssige klima

Vi observerer primært et *omskifteligt følelsesmæssigt klima* i A- og B-familier. Dette klima er karakteriseret ved, at der er mange og fremtrædende "uden-på-tøjlet"-følelser fra alle familiemedlemmer. Følelserne kan hurtigt skifte, og både forældre og børn kan have svært ved at navigere i dette klima. Her forklarer en mor fra en A-familie, hvordan hun oplever at komme til kort, når hendes barn reagerer voldsomt på oplevede nederlag i en læringssituation:

Og hvis [barn] han skal lære et eller andet nyt, og han ikke lærer det [IP knipses], så eksploderer han fuldstændigt. Så skal [man] vitterligt have meget tålmodighed, og det har jeg ikke. [Han har et stort temperament] Rigtig meget, faktisk. Lidt ligesom mig. Det er ikke så godt. Vi kan godt komme i clinch, så. (mor, A-familie)

Ovenstående citat illustrerer et omskifteligt følelsesmæssigt klima, hvor både forælder og barn let bliver frustrerede, og generelt ser vi, at nogle familier har svært ved at finde det rette reaktionsmønster i konflikter og derfor til tider forsøger at ignorere konflikter, når de opstår. I disse familier ser vi også et mere omskifteligt følelsesmæssigt klima, hvor situationer og konflikter kan være svære at afkode og håndtere – både for barnet og forælderen.

Vore analyser peger på, at familier med et omskifteligt følelsesmæssigt klima ofte har andre familiemæssige udfordringer end et højt konfliktniveau. Ofte har disse familier også andre sociale, helbredsmæssige og økonomiske udfordringer, fx psykiske og fysiske udfordringer hos forældrene og/eller barnet. Som beskrevet i kapitel 4 har nogle af de deltagende familier problematikker, der gør, at forældrene i perioder trækker sig delvist fra en ellers nærværende og deltagende forældrerolle. Særlige livssituationer (fx dødsfald, skilsmisse, stress hos forælder eller et barn med særlige udfordringer) kan påvirke familiens følelsesmæssige klima og kan medføre, at dette klima i en periode bliver mere omskifteligt. Karakteren af det følelsesmæssige klima er derfor ikke nødvendigvis konstant, men afhænger i et vist omfang af familiens økonomiske, sociale og helbredsmæssige situation.

Vi kan overordnet konstatere, at størstedelen af de deltagende familier har et trygt følelsesmæssigt klima. Vi ser dog også visse socioøkonomiske forskelle: Næste alle C- og D-familier kan karakteriseres som havende et trygt følelsesmæssigt klima, mens nogle A- og B-familier kan karakteriseres som havende et omskifteligt følelsesmæssigt klima.

Opsummering

- De fleste familier har et trygt følelsesmæssigt klima.
- Familier med velfungerende følelsesmæssigt klima anvender ofte en kommunikativ stil til konflikt-håndtering.
- Alle D-familier er karakteriseret ved et trygt følelsesmæssigt klima, mens A- og B-familier undertiden er karakteriseret ved et omskifteligt følelsesmæssigt klima.
- Et omskifteligt følelsesmæssigt klima hænger ofte sammen med andre økonomiske, sociale og helbredsmæssige udfordringer i familien.
- C- og D-familier er i højere grad end A- og B-familier karakteriseret ved, at forældre har et stærkt nærvær. Forældres nærvær er mere svingende blandt A- og B-familier.

5.3 Hverdag og opdragelse

I dette afsnit fokuserer vi på forældrenes måde at opdrage deres børn på, og måden hvorpå de strukturerer barnets hverdag. Som beskrevet i kapitel 2.3 viser forskningen, at en opdragelse, hvor forældrene er tæt knyttet til barnet, følger barnet tæt i dets hverdag og er tydelige i deres krav og værdier, kan understøtte et godt læringsmiljø. Vi analyserer familiernes hverdag og opdragelse med afsæt i forældrenes tilgang til pligter og krav. Vi fokuserer også på forholdet mellem opdragelse og barnets skærmbrug, da dette tema fylder meget for forældrene i de deltagende familier. Afsluttende kaster vi et blik på, hvordan forældre anvender forskellige samarbejdsstrategier i opdragelsen, som påvirker familiens hverdag og samværet mellem forældre og børn.

5.3.1 Pligter og krav til børnene

Huslige pligter (som fx at dække bord, tage sin egen tallerken ud eller tømme opvaskemaskinen) udgør ofte en del af børns opdragelse. De pligter, som børnene i undersøgelsen har, varierer i omfang og indhold, men er typisk ikke særligt omfattende. De fleste familier begrundede inddragelse af børn i husarbejdet socialt, fx ved at sige, at "*i en familie hjælper man hinanden*". Flere fremhæver, at idealet er, at børnene lærer at hjælpe "*af sig selv*", uden at de skal bedes om det.

Nogle familier anskuer pligter og deltagelse i husarbejdet som noget, der skal leges ind, og de inddrager barnet i husarbejdet, når det har lyst, og stemningen er god. Andre familier lægger vægt på, at pligter er noget, barnet skal udføre, også selvom det ødelægger den gode stemning (særligt i en "indkøringsperiode", hvor barnet skal lære og/eller acceptere en ny rutine). Nogle af disse familier beskriver også at have givet op, eller at de kun sporadisk "tager kampen".

Vores analyse viser, at forældre stiller krav til deres børn på forskellige måder. En del familier bruger samtaleteknikker, hvor forældrene ved hjælp af overtalelse, forhandlinger eller forklaringer søger at fastholde krav, fx om udførelse af pligter. Her er *begrundelser* et nøgleord. Forælderen kan fx udbygge et veto ved at forklare, at "du må ikke slå lillesøster, fordi ..." eller opfordre til dialog og eftertanke ved at spørge "hvad sker der, når du slår lillesøster? Hvad tror du lillesøster føler, når du slår hende?". En mor fortæller for eksempel om sin tilgang til at lære sin søn høflighed og omtanke:

Det er også det, vi taler om i forhold til med hans kammerater. "Hvordan tror du egentlig, at Carl opfattede det der, du sagde?".... 'Hvis man nu opfører sig pænt over for gæsterne,

så kan det være, at gæsterne også godt kan li' dig'. Prøve at italesætte på den måde. På det niveau, han nu er på. (mor, D-familie)

Det kendetegnende ved denne forældrestil er ikke så meget, hvilke krav en forælder stiller til barnet, men hvor konsekvent de stilles, og måden hvorpå de stilles. En autoritativ forælder stiller faste krav til sit barn, men tilskynder verbale forhandlinger og forklarer bevæggrunden for sine krav (Darling & Steinberg 1993). To mødre fra A-familier beskriver, at de har lært af en kommunal pædagog eller familierådgiver, at de med fordel kan bruge denne type strategi. Som den ene mor fortæller:

Interviewer: Kan du sige nej og så komme med en forklaring, eller ved børnene også, at når mor siger nej, så?

Mor: Ja, fordi jeg har lært, at nej det skal altid enten efterfølges af en forklaring eller af et ja. Vi har haft familiebehandler på i en periode. Så hvis jeg fx siger, Elias han kommer og siger, "må jeg godt spille iPad?", og jeg siger "nej", så er det ikke bare nej, så er det "nej Elias, det må du ikke, fordi vi skal spise om en halv time", eller "nej Elias, det må du ikke, fordi du sad med den tre timer i formiddags", hvis det er i en weekend. Og så skal det hedde, "men du må gerne gå ud og cykle", komme med et andet forslag. Det har vi brugt meget tid på at lære. (mor, A-familie)

En anden strategi, som forældre bruger, er at forsøge at opretholde krav ved hjælp af en mere *autoritær* metode, hvor barnet fx får at vide, at det skal holde op med at spille iPad eller dække bord "fordi jeg siger det", "fordi jeg er den voksne", eller "fordi et nej er et nej". En tredje strategi er at gøre brug af trusler, fx om at få inddraget sin iPad, stuearrest eller at blive sendt på værelset. En fjerde strategi er at bruge et *belønningssystem*, fx betaling for pligter i form af penge, klistermærker eller tablet-tid. En femte strategi er at undgå konflikter ved helt at afstå fra at stille krav, ud over hvad de kan få barnet til gennem *lystbaseret* aktivitet. Forældre, som benytter denne strategi, "hygger sig" med fx at vaske bilen sammen med barnet for derigennem at lege sig til et hjælpsomt barn.

Vore analyser peger på, at forældre fra forskellige socioøkonomiske grupper benytter forskellige strategier. Vi ser især, at de fleste D-familier – og nogle C-familier – bruger samtaleteknikker og den lystbaserede tilgang, når de stiller krav, mens A- og B-familier i højere grad fastholder krav uden at begrunde dem. Det ser derfor ud til, at flere C- og D-familier udviser *autoritative træk*, mens flere A- og B-familier udviser *autoritære træk* (Baumrind, 1966). Vi kan muligvis forklare disse forskelle med forskelle i familiernes uddannelsesniveaue og økonomiske og sociale ressourcer. Som vi beskrev i afsnit 5.2, gælder det også her, at forældre, som er økonomisk og socialt udfordret, ikke altid har overskud til en dialogbaseret og lystbetonet tilgang til at få indfriet de krav, som de stiller til deres børn. C- og D-familierne på den anden side har flere ressourcer og lever oftere i kernefamilier, hvor både mor og far deltager aktivt i forhold til børnene. Derfor har de bedre mulighed for at implementere et mere samtalebaseret og involverende forældreskab.

5.3.2 Skærmbrug og opdragelse

Skærmbrug er en vigtig del af familielivet anno 2019. Når barnet bruger skærme (tablet, smartphone, computer, tv etc.), tager mange familier aktiv stilling til, hvor meget og hvad barnet må se. De fleste familier vælger at holde opsyn med, hvad barnet foretager sig, når det bruger en skærm. Nogle familier er mere kontrollerende over for fx YouTube end andre medier, fordi indholdet er brugerdrejet og ikke altid opleves som passende for børn:

Det er for at beskytte lidt og være lidt inde over, og også gøre dem bevidste om, at de lige skal huske at komme og sige det, når de ser noget. For man kan jo ikke styre det

hele, men alligevel så ved vi jo, at det sker, altså at de vil ramle ind i noget. Men så derfor er vi sådan lidt med sådan noget. Der vil vi gerne have, at det foregår hervede, og man ikke bare har fjernsyns adgang på værelset og sådan noget. Så det er rimelig kontrolleret. (mor, C-familie)

Nogle familier har restriktioner på skærmb brug, afhængig af hvordan barnet bruger mediet:

iPad, det er meget begrænset, fordi det har man svært ved at styre og svært ved at forstå, når man ikke må længere. Så derfor er det meget sjældent, at han sådan set får lov til det. Og tv'et det er der som sådan ikke nogen holdning til, fordi det er ligeså tit, at han også bare sidder og leger, imens han hører, kontra han sidder og kun kigger på det. Så det kører sådan set bare lidt. Men ellers er det kun hovedsageligt iPad, hvor der er meget stramme restriktioner på. (far, B-familie)

Oplevelsen af, at det kan være både svært og nødvendigt at regulere barnets brug af skærme går igen i mange af interviewene. Cirka en fjerdedel af de deltagende familier forklarer eksempelvis, at deres barn altid skal spørge om lov, før de må bruge en tablet. Nogle familier regulerer adgangen ved at lægge tablet'en på en hyld, hvor barnet ikke kan nå den uden en forælders hjælp. Enkelte familier har valgt at bruge skærmtid som belønning for god opførsel: *"Mille har dækket bord, og nu må hun spille"* (Dagbogsindlæg, mor, B-familie). Herudover anvender nogle familier også inddragelse af skærmtid som straf for dårlig opførsel:

Nogle dage bliver der lavet kode, fordi han simpelthen ikke kan høre efter, hvad der bliver sagt, så bruger man det lidt som sådan en straf-agtig ting til at sige, 'ved du hvad, så skal du ikke se iPad, hvis du ikke kan finde ud af høre efter, så må vi jo ændre koden', eller sådan noget. (mor, C-familie)

Mange forældre har behov for at regulere deres børns skærmb brug. Omkring en fjerdedel af familierne opfatter barnets forhold til skærm som en form for afhængighed, og de ser det som deres opgave at regulere barnets brug af skærm.

Overordnet kan vi se, at de fleste familier har et balanceret syn på deres barns skærmb brug, hvor de både ser de positive og negative elementer, og fx trods udfordringer og konflikter også oplever, at skærme kan have positive effekter – fx træning af sprogfærdigheder, koncentration, finmotorik og strategisk tænkning – eller kan skabe rolige hyggestunder. Omkring en fjerdedel af familierne udtrykker et mere negativt syn på børnenes skærmb brug: *"Jeg synes, det ødelægger al kreativitet. Og det der med at være sammen"* (mor, A-familie). Flere familier udtrykker samme holdning og fremhæver, at de oplever skærmb brug som noget, der stjæler tid fra fælles leg og socialt samvær. Næsten ingen familier udtrykker et entydigt positivt syn på børnenes skærmb brug.¹

5.3.3 Forældresamarbejde

Forældres evne til at samarbejde om at få hverdagen til at fungere, herunder at skabe trygge rammer for børnene og etablere en fælles tilgang til opdragelse, er et vigtigt element i et godt læringsmiljø. Vi ser i de kvalitative data, at rollefordelingen mellem mor og far i de deltagende familier enten er lige, eller, i nogle tilfælde, at mødre har en større rolle end fædre. Blandt de familier, hvor mor og far ikke bor sammen, bor barnet i de fleste tilfælde primært hos mor eller på skift en uge hos hver forælder. Vi har analyseret forældrenes samarbejde om børneopdragelse. Mange forældre fortæller,

¹ Nogle har oplevet, at brugen af VIVE-dagbog har været i konflikt med et ønske om ikke at være 'på telefonen', når deres børn er vågne. Af samme grund takkede en enkelt D-familie nej til at bruge appen, selvom de gerne ville besvare surveysspørgsmål og deltage i interviewet.

at de ofte og aktivt kommunikerer om opdragelse, og at de aktivt søger at ensrette deres tilgang til deres børn:

Men hvis far har sagt nej, så er det nej. Så går man ikke bare ind til den anden og spørger ad. Det har man prøvet én gang, og så fandt man lige ud af, at det gør man ikke mere. For så får man bare en eller anden straf ud af det. For har den ene forælder sagt det, jamen så er det sådan, det er (...) hvis man nu spurgte far, om man skulle have lov til at spille PlayStation, og man så ikke fik lov, så kunne man da spørge mor ad og så få et måske. Jamen, så er det måske en dag, hvor man ikke fik lov til at spille PlayStation overhovedet. Og så har man lært, at det synes jeg faktisk ikke er sjovt. (Far, B-familie)

Nogle forældre fortæller, at de supplerer hinanden og aktivt anvender hinandens styrker og svagheder i opdragelsen af deres børn. Andre fremhæver, at de undertiden aflaster hinanden ved at tage over, når den anden forælder er træt eller "brændt af." Nogle forældres samarbejde er imidlertid præget af uenighed og konflikt, eller at én forælder afholder sig fra at blande sig i, hvordan den anden forælder opdrager børnene: "Der er mange gange, vi er uenige om ting. Så får de lidt forskelligt ... Altså når jeg laver mad, så er der det mad, der er." (far, B-familie). Vi ser i datamaterialet en tendens til, at C- og D-forældre er mere tilbøjelige til at kommunikere med hinanden og afstemme deres børneopdragelse indbyrdes, mens A- og B-forældre oftere beskriver, at de enten aflaster hinanden eller er uenige om opdragelse.

Opsummering

- Familier bruger forskellige strategier til at strukturere hverdagen og børneopdragelse.
- Nogle (især C- og D-) familier benytter en kommunikativ, inddragelsesorienteret og autoritativ tilgang til børneopdragelse og konflikthåndtering, mens andre (især A- og B-familier) benytter en mere autoritær tilgang.
- De fleste familier regulerer børns skærmtid. Nogle giver skærmtid som belønning for god opførsel, mens andre begrænser skærmtid som straf for dårlig opførsel.
- I mange familier arbejder mor og far sammen om at få hverdagen til at fungere. I nogle familier, og især dem, hvor mor og far ikke bor sammen, har mor hovedansvaret for børnene.
- C- og D-familier kommunikerer omkring og diskuterer børneopdragelse mere end A- og B-familier.
- Forældre i A- og B-familier er mere uenige om opdragelse end C- og D-familier og aflaster (snarere end supplerer) oftere hinanden.

5.4 Mål, idealer og forventninger

I dette afsnit fokuserer vi på de mål og idealer, som forældre trækker på i deres opdragelse, samt de forventninger, de har til deres børn. Som beskrevet i afsnit 2.4 viser forskningen, at forældres mål og idealer, fx idealer omkring forældreskabet, og hvordan børn bør opføre sig, samt deres forventninger til børns uddannelse og jobvalg, påvirker børnenes egne værdier og senere valg. Derfor er mål, idealer og forventninger en vigtig dimension i familiens læringsmiljø. Vi operationaliserer mål og idealer som de måder, hvorpå forælderen præger eller forsøger at præge deres børn, fx ved at lære dem at tage hensyn til andre og gode manerer. Vi adresserer også prægninger af barnet, som ikke nødvendigvis er bevidste (såsom forventninger til barnets uddannelse og job), men som tidligere forskning har vist er af betydning. Vi fokuserer på fire emner, som fyldte meget i vores interview:

(1) forældrenes opfattelse af forældrerollen, (2) mål med opdragelsen, (3) hvor de henter inspiration til opdragelse, samt (4) forventninger til deres børns fremtidige uddannelse og job.

5.4.1 Forældrenes værdier: Forældrerollen

Forældrene i stort set alle familier fremhæver, at det er vigtigt, at deres børn får lov til at lege så frit som muligt. Fri leg er således en central værdi i danske familier. Herudover nævner forældrene en række værdier omkring forældreskab, som de anser for vigtige. Vi kan, på baggrund af vores analyser af det kvalitative datamateriale, identificere fire centrale værdier: *nærhed*, *retning*, *involvering* og *rummelighed*. *Nærhed* refererer til en værdi om fysisk nærhed og følelsesmæssig omsorg for barnet. *Retning* handler om at lære barnet kompetencer, såsom gode manerer og punktlighed. *Involvering* handler om et aktivt forældreskab, hvor forældrene engagerer sig i børnenes liv. *Rummelighed* handler om forældrenes evne til at rumme deres børn, også når de opfører sig urimeligt. Vi kan genfinde alle fire typer værdier i de forskellige socioøkonomiske grupper, men ikke altid med samme vægt:

- *Nærhed* fremhæves i alle fire socioøkonomiske grupper, men især i A- og B-familier
- *Retning* fremhæves oftest blandt C-familier og mindst blandt B-familier
- *Involvering* fremhæves oftest i C- og D-familier og mindst i B-familier
- *Rummelighed* fremhæves oftest i C- og D-familier og mindst i A- og B-familier.

Vi observerer i de kvalitative data, at ufaglærte og faglærte familier (dvs. A- og B-familier) især lægger vægt på nærhed, mens familier, hvor forældrene har videregående uddannelser, især lægger vægt på involvering og rummelighed. Disse socioøkonomiske forskelle stemmer overens med de forskelle, som vi også observerede i familiernes aktiviteter: A- og B-familier laver færre og mere lokalt forankrede aktiviteter end C- og D-familier, som laver flere "ud af huset"-aktiviteter og aktiviteter, hvor forældrene er direkte involverede.

Vi finder desuden, at nogle forældre i A-familierne giver udtryk for, at de ind imellem føler sig utilstrækkelige som forældre, og at de ofte tænker over, om de gør det godt nok. De langtuddannede og mestendels ressourcerstærke forældre i D-familierne på den anden side *udfordrer* oftere de herskende idealer for forældreskab, hviler i sig selv og udtrykker stor selvsikkerhed i forhold til deres egen forældrestil. Forskelle i økonomiske og sociale ressourcer, samt forskelle i de udfordringer, familierne står med, kan måske være med til at forklare, hvorfor forældre i (især) A-familierne er mere usikre på deres forældrerolle sammenlignet med forældre i (især) C- og D-familier.

5.4.2 Forældrenes værdier: Målene med opdragelsen

Det andet aspekt af opdragelsesværdier, som vi har undersøgt, handler om, hvilken type person forældrene ønsker, at deres børn skal blive. Til at belyse dette aspekt har vi spurgt forældrene om hvilke værdier, de gerne vil give deres børn "med sig i livet", samt hvordan de forsøger at gøre dette i praksis. Forældrenes opdragelsesmål er tematisk tæt knyttet til de aktiviteter, som forældrene bruger for at fremelske de ønskede værdier og egenskaber, hvad enten disse aktiviteter er huslige pligter eller fritidsaktiviteter som fx at gå til spejder.

I interviewene identificerer forældrene en række egenskaber, som de synes er vigtige at give videre til deres børn. Det drejer sig om en række grundlæggende værdier som høflighed og god opførsel, at bidrage til husholdningen (fx tage af bordet og rydde op efter sig), samt at udvikle gode personlige

egenskaber (fx selvtillid, selvstændighed og omsorgsfuldhed) og sociale færdigheder (fx socialt engagement, venskaber). Vi kan, på baggrund af vores kvalitative datamateriale, identificere tre typer opdragelsesmål, der centrerer sig om sociale, ordens- og personlige egenskaber:

- *Sociale mål* handler om at være nærværende, empatisk, hjælpsom, fællesskabs-ansvarlig og respektfuld over for andre
- *Personlige mål* handler om følelshåndtering, selvtillid, selvværd, selvkærlighed, glæde, mod og det at være indrestyret (selvregulering/selvkontrol)
- *Ordensmål* handler om gode manerer, punktlighed og disciplin.

Familierne prioriterer disse mål på forskellig vis. Vi kan identificere tre typiske profiler:

- Familier (ca. en tredjedel af de deltagende familier), som fokuserer på at udvikle en kombination af sociale og personlige kompetencer i deres børn. Forældre i disse familier ønsker at gøre børnene nærværende, empatiske og hjælpsomme over for andre (sociale kompetencer), men samtidig også at give dem selvtillid, glæde og at gøre dem indrestyrede (personlige kompetencer). Denne kombination af mål er særligt udbredt i D-familier (og ses også blandt C-familier), men ses næsten ikke i A- og B-familierne.
- Familier (lidt under halvdelen), som har en nogenlunde ligelig balance imellem ordens- og sociale mål. Forældre i disse familier lægger vægt på en blanding af sociale mål som fx hensynsfuldhed og omsorgsfuldhed og på ordensmål som gode manerer, disciplin og at have en forståelse for økonomi. Denne kombination af mål er særligt udbredt blandt B- og C-familier og ses kun sjældent i A- og D-familier.
- Familier (lidt under en fjerdedel, og bredt fordelt på grupperne), som hovedsageligt fokuserer på ordensmål, herunder på faktuel viden og færdigheder. Forældre i disse familier ønsker at fremelske egenskaber som disciplin, arbejdsetik, mådehold og gode manerer.

5.4.3 Familiernes inspirationsstrategier

Forældre kan finde viden og inspiration til deres forældreskab og opdragelse fra kilder som bøger, fjernsyn, internet, familie eller fagprofessionelle. De kan søge konkret viden om, hvordan man kan hjælpe sit barn til at falde i søvn, eller hvilken mad barnet kan spise. De kan også hente inspiration til at tilrettelægge læringsaktiviteter eller forbedre det følelsesmæssige klima i hjemmet.

Når en familie søger viden eller inspiration kan det være et tegn på, at forældrene oplever udfordringer, som de ikke føler sig rustet til at løse på egen hånd. En enlig mor fra A-gruppen fortæller fx, at et oplæg med en familievejleder har inspireret hende til hver dag at afsætte lidt tid til at være sammen på børnenes præmisser:

Jeg havde en stor seddel til at hænge på køleskabet med '10 minutter', for at minde mig om, at 10 minutter om dagen kunne egentlig redde hele barnets dag – at jeg har haft fuld opmærksomhed på ... når det er [børnenes] tur til at vælge, hvad vi skal, så er det lige fra cykelture eller ud i haven, lave puslespil, lege med LEGO, køre med biler gennem et rør i en uendelighed (...) Men det er dem, som har bestemt, hvad det er, vi skal ... Og så gider [de] måske ikke mere, og så giver [de] sig til noget andet, og så kan jeg gå hen og skrælle kartofler. (mor, A-familie)

Når en familie ikke søger inspiration, kan det dels skyldes, at familien ikke føler et behov, men også at den er i en social situation, hvor der ikke er overskud til at implementere de opsøgte tiltag. Som en mor fra en A-familie fortæller:

[Min svigermor] ringede til mig for tre/fire uger siden, hun havde set et eller andet interview i fjernsynet ... med noget mindfulness til børn, der havde det svært og ikke kunne sove... Og den bog skulle jeg lige bestille, så jeg kunne bruge den på Mads. Det var aldrig faldet mig ind, men det havde min svigermor, så hun bestilte bogen ... Problemet er bare, at den, der læser, skal have vitterligt meget overskud, når man gør det, og det har jeg ikke haft, så derfor er det ikke blevet gjort mere end to gange. Men det virker!
(mor, A-familie)

Vores analyse af det kvalitative datamateriale viser, at langt de fleste familier søger inspiration til opdragelse "udefra", men også, at der er forskelle på, hvor meget de gør dette, og hvilke kilder de bruger. Den mest udbredte *inspirationsstrategi* går ud på at tale med andre familiemedlemmer, fx forældrenes søskende eller egne forældre. Den næstmest udbredte strategi er at tale med venner, hvilket dog mindre end halvdelen af de deltagende familier gør. For nogle forældre er opdragelse (og evt. problemer i forbindelse hermed) så følsomt et emne, at de helt afstår fra at diskutere det med personer uden for deres egen familie, eller kun gør det med fagpersoner som fx pædagoger, lærere, psykologer eller familierådgivere. Lidt under en fjerdedel af familierne læser bøger eller internetkilder (fx blogs og artikler) om børneopdragelse, og kun ganske få søger inspiration hos fagpersoner. Vi ser desuden forskelle på tværs af de fire socioøkonomiske grupper i hvor meget de opsøger og benytter forskellige typer inspiration, og hvilke metoder de bruger til dette:

- *A-familier* søger overvejende inspiration hos egen familie eller hos fagpersoner som fx en kommunal familierådgiver. Sammenlignet med de andre socioøkonomiske grupper er A-familierne generelt mindst opsøgende.
- *B-familier* søger overvejende inspiration hos familie og venner.
- *C-familier* søger overvejende inspiration hos familie, venner, pædagoger i daginstitutioner og internettet.
- *D-familier* søger overvejende inspiration hos familie, venner og i bøger og andre typer litteratur. Sammenlignet med de andre socioøkonomiske grupper er D-familierne generelt mest opsøgende.

5.4.4 Familiernes uddannelsesforventninger

Den næste dimension af mål og værdier, som vi adresserer, er forældres forventninger til deres børns fremtid. Forventninger er en vigtig del af familiens læringsmiljø. Som beskrevet i afsnit 2.4 ved vi, at forældres forventninger har selvstændig betydning for børnenes uddannelsesvalg. Selvom børnene i de deltagende familier er i børnehælder alderen udtrykker forældrene meget forskellige forventninger til deres barns fremtidige uddannelse og job, og deres forventninger er tæt knyttet til familiernes socioøkonomiske position.

Alle familier lægger vægt på, at uddannelse er vigtig. Forældrene mener desuden, at børnene først og fremmest skal vælge en uddannelse, som de har lyst til. Det er i kombination med disse overordnede præferencer, at mere specifikke forventninger udfoldes. Familiernes forventninger spænder vidt. Nogle forældre forventer, at deres barn bare 'tager en eller anden uddannelse'. Andre forventer, at deres børn kommer i gymnasiet, mens en tredje gruppe udtrykker, at 'det nok bliver en akademisk uddannelse'. Vi ser tydelige socioøkonomiske forskelle i familiernes uddannelsesforventninger:

- De fleste *A-familier* forventer, at børnene bare tager 'en eller anden uddannelse': "... vi stiler ikke efter en høj uddannelse. Bare han er glad. Men en eller anden uddannelse". I denne gruppe

udtrykker nogle forældre også ønske om social opadstigning, som når en mor refererer, "papfarens" drømme på barnets vegne: "(...) for det er jo bare sejt, ikke, 'åhr, min søn han er direktør for et stort firma', eller et eller andet."

- De fleste *B-familier* har, ligesom *A-familierne*, ingen specifikke forventninger til deres børns uddannelse. Én familie nævner eksplicit, at det er vigtigt at have klare fremtidsudsigter, og at de håber, at deres søn tager en videregående uddannelse, da forældrene selv har fortrudt, at de aldrig tog en universitetsuddannelse.
- I *C-familierne* finder vi en blanding af forventninger om mindst en gymnasial uddannelse og forventninger om en videregående uddannelse. Forældrenes forventninger bliver ofte udtrykt på den måde, at de på den ene side indleder med at sige, at børnene skal gøre, hvad de har lyst til, men at de på den anden side også har klare ideer om, hvilke uddannelser der er bedre end andre. Som en mor i en *C-familie* siger: "Han bare vælg det, han vil her i livet. Altså umiddelbart tænker jeg, at skolen kommer til at falde ham ganske naturligt og nemt. En eller anden uddannelse er vigtig. Skrev videnskabsmand i appen."
- De fleste *D-familier* forventer – mere eller mindre eksplicit – at deres børn tager en lang videregående uddannelse. Som en far i en *D-familie* siger: "Jeg tænker jo, at det er en akademisk uddannelse. Det har gjort mig selv glad, og jeg vil jo nok have sværere ved at relatere til, hvis han bliver mekaniker, men det ligger meget i mine værdier, at hvis det er det, der gør ham glad, så skal han det". En anden mor formulerer sine forventninger således: "Hun skal gøre lige præcis dét, som hun har lyst til. Og selvfølgelig vil man altid som forældre gerne guide og vejlede og komme med anekdoter fra de varme lande og alt det der." En tredje mor beskriver, hvordan hun jo er 'akademiker med stort A', og en fjerde mor siger: "(...) men der skulle ske meget, for at han ikke tager en uddannelse med den opvækst. Han bliver ingeniør eller noget, der ligner. Det er jeg helt sikker på".

Opsummering

- Næsten alle forældre mener, at deres børn skal have lov til at lege frit.
- Vi finder fire centrale værdier for forældreskab: Nærhed, retning, involvering og rummelighed. *A-* og *B-familier* især lægger vægt på nærhed, mens *C-* og *D-familier* især lægger vægt på involvering og rummelighed.
- Vi finder tre typer kompetencer, som forældre ønsker, at deres børn 'får med sig i livet': Sociale (fx nærvær og empati), personlige (fx selvtillid og mod) og orden (fx gode manerer og disciplin).
- Forældre finder inspiration til deres forældreskab fra forskellige kilder, fx familie, venner, bøger, internettet og fagprofessionelle. *A-familier* søger mindst inspiration, mens *D-familier* søger mest.
- Vi finder store socioøkonomiske forskelle i uddannelsesforventninger. *A-* og *B-familier* forventer ofte, at børnene tager 'en eller anden uddannelse'; *C-familier* at børnene tager 'mindst en gymnasial uddannelse'; og *D-familierne* at børnene tager en længerevarende, akademisk uddannelse.

5.5 Tilgang til barnets institution

Den sidste dimension af mål, idealer og forventninger, som vi adresserer, er familiens tilgang til deres børns daginstitution. Denne dimension siger noget vigtigt om læringsmiljøet, dels fordi daginstitutionen er det læringsmiljø uden for hjemmet, hvor danske børn tilbringer mest tid, og dels fordi forældre vælger og involverer sig i deres børns daginstitution i forskellig grad. Det er klart, at regionale og lokale forskelle i dagtilbud sætter rammer for, hvilke muligheder forældre har for selv at vælge institutioner, men samlet set siger valg af og tilgang til barnets institution noget vigtigt om forældrenes tilgang. En daginstitution af høj kvalitet, og en relation mellem forældre og barnets in-

stitution, er derfor en vigtig ingrediens i det samlede læringsmiljø. Dette afsnit udfolder to dimensioner i familiernes relation til barnets institution, dels familiernes tilgang til, og bevæggrunde for, valg af institution, dels hvor involverede familierne er i relation til pædagoger og andre forældre og børn i barnets institution.

Vi kan, på baggrund af vores analyse af det kvalitative datamateriale, skelne mellem familier, der aktivt har valgt barnets institution (fx ud fra dens pædagogiske profil, fysiske rammer, placering eller anbefalinger), og familier, der ikke har været aktive i valg af institution (fx hvis de har fået tildelt en plads af de lokale myndigheder). Omkring halvdelen af de deltagende familier har aktivt valgt barnets institution. I disse familier har forældrene typisk været på besøg i flere institutioner og, på baggrund af dette, truffet et valg. En far opremser en del af bevæggrundene for familiens valg af institution:

Og vi var dernede, og det er jo mega-godt. De har høns og får og geder. Alt sådan noget. (...) der er masser af plads. Der, hvor vi kom fra, der gik Liva i børnehave, hvor det var to lejligheder, der var slået sammen, og der var ikke særligt meget plads. Der var meget larm og sådan noget. Dernede er der masser af plads. Der er ikke rigtigt noget larm. Og det er nyt og lækkert og godt klima. Og de er søde og rare. Den børnehave er vi meget, meget glade for. (Far, B-familie)

Familiens valg af en institution kan også være praktisk begrundet, fx når en far fra en B-familie forklarer, at børnenes skole og børnehave ligger med inden for fem minutters gåafstand, hvilket gør hverdagen nemmere. Samlet set ser vi, at B-, C-, og D-familier er mere tilbøjelige til aktivt at vælge en daginstitution til deres børn end A-familier, som oftere accepterer den institutionsplads, som de er blevet tildelt.

Vi ser herudover, at familier varierer i forhold til, hvor involverede de er i deres børns dagsinstitution. Vi ser et overordnet mønster, hvor nogle familier er *mere involverede*, mens andre er *mindre involverede*. Familier, som er mere involverede, benytter både formelle og uformelle kanaler i relation til institutionen. De formelle kanaler inkluderer tillidshverv, mødedeltagelse og hjælp til arrangementer, mens de uformelle kanaler inkluderer daglig interaktion med personalet og kendskab til institutionens hverdag. Vi ser en tendens til, at familier, som er mere involverede i deres barns institution, også er dem, der aktivt og bevidst valgte denne institution. En anden gruppe familier er mindre involverede i deres barns institution, hvilket fx kommer til udtryk ved, at de ikke så ofte taler med personalet og ikke deltager i arrangementer: *"Altså jeg kommer ikke til de der forældremøder og sådan noget. Jeg blander mig ikke i alle de ting der."* (mor, A-familie). Det er oftere A-familier end andre familier, der ikke involverer sig i barnets institution.

Opsummering

- Nogle familier vælger aktivt deres børns institution, fx på baggrund af institutionens beliggenhed og pædagogiske profil, mens andre passivt accepterer den institution, som de er blevet tildelt. C- og D-familier er mest tilbøjelige til at foretage et aktivt daginstitutionsvalg.
- Familier varierer i deres involvering i deres børns daginstitution. Nogle familier er meget involverede (fx gennem tillidshverv og til arrangementer), mens andre er mindre involverede. A-familier skiller sig ud ved at være mindre involverede.

6 Fire typiske læringsmiljøer

De foregående afsnit har hver især behandlet centrale aspekter af læringsmiljøer i danske familier. I vores gennemgang af de centrale temaer har vi gjort rede for, hvordan familierne i vores undersøgelse placerer sig og er forskellige i forhold til aktiviteter og kulturforbrug, læringsaktiviteter, følelsesmæssigt klima, idealer og opdragelse og institutioner. De enkelte temaer har hver for sig givet detaljeret information om familiernes tilgange og om, hvordan familiernes sociale baggrund varierer inden for disse tilgange. Temaerne kan imidlertid hver især ikke give os viden om, hvordan de typiske kombinationer ser ud i danske læringsmiljøer, og om det i det hele taget er muligt at identificerede typiske læringsmiljøer.

Som beskrevet i kapitel 2 kan en typologisering af læringsmiljøer hjælpe os til at beskrive og kortlægge centrale træk ved læringsmiljøer i danske familier. En typologi kan desuden hjælpe os til at forstå, hvordan familier, gennem bestemte konstellationer af tilgange, tilbyder deres børn kvalitativt forskellige læringsmiljøer. I dette kapitel anlægger vi et fugleperspektiv og præsenterer de centrale typer læringsmiljøer, som vi kan udlede på baggrund af vores analyse.

Som nævnt i kapitel 3 har vi gjort brug af såvel kvalitative som kvantitative metoder til at fremanalysere disse forskellige typer læringsmiljøer. Vi har som det ene anlagt en bottom-up-tilgang og søgt efter mønstre i data, blandt andet på baggrund af syntetiserede oversigtstabeller, hvor vi har oplistet centrale træk ved hver familie inden for hvert af de temaer, som vi fandt i materialet. Vi har som det andet gjort brug af kvantitative værktøjer (geometrisk dataanalyse) designet til at finde sammenhænge i store mængder data (Le Roux & Rouanet, 2004). I den kvantitative analyse har vi undersøgt, hvordan forskellige indikatorer på læringsmiljø er indbyrdes forbundne, og derefter set på, hvordan de enkelte familier placerer sig afhængig af deres sociale profil. Disse metodiske værktøjer har dannet grundlaget for, at vi kan analysere os frem til, hvad der er de mest centrale læringsmiljødimensioner i materialet, og hvordan disse dimensioner forholder sig til hinanden. Både de kvalitative og kvantitative analyser viser, at der findes to centrale dimensioner i vores datamateriale, og at de tilsammen peger mod *fire overordnede typer af læringsmiljøer*. I det følgende præsenterer vi først disse to centrale dimensioner, og herefter fokuserer vi på, hvordan disse dimensioner i kombination med hinanden identificerer fire typer af læringsmiljøer.

6.1.1 Første grundlæggende forskel: aktivitetsniveau

Når vi analyserer vores datamateriale samlet, går den mest grundlæggende forskel mellem familierne på, om de har et lavere aktivitetsniveau, eller om de har et højere aktivitetsniveau. Figur 6.1 afbilder aktivitetsdimensionen.

Figur 6.1 Aktivitetsniveau



I den ene ende finder vi familier karakteriseret ved et lavt aktivitetsniveau. Disse familier har et lavt niveau af kreative aktiviteter i hjemmet og har ikke så meget fokus på hverken bredde i aktiviteter

(det vil sige, at barnet skal eksponeres for en bred palet af aktiviteter) eller på dybden i aktiviteter (det vil sige, om barnet for eksempel skal dygtiggøre sig særligt i en aktivitet). Familierne med lavt aktivitetsniveau læser mindre højt for deres børn, og de har typisk et lavere kulturforbrug, de går fx sjældnere på museer, biblioteket eller i teatret: "I: Hvordan er en typisk weekend for jer? R: Øh ja ... Hvad man kan sige ... det er som regel meget stille og roligt. Meget hjemme som regel (...)" (far, B-familie). Familierne har ofte en mindre involverende relation til deres børns institutioner, og de har ofte færre forventninger til deres børn, når det kommer til fremtidig uddannelse.

I den anden ende af spektret finder vi familier med et højere aktivitetsniveau, stor variation i aktiviteterne, og hvor forældrene sørger for, at børnene eksponeres for en bred palet af aktiviteter. De har et højere kulturforbrug end de mindre aktive familier – de går således oftere på biblioteket, på museer, eller i teatret:

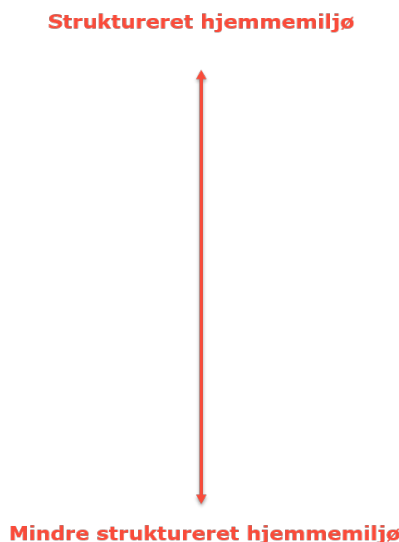
I: (...) jeg har taget dem med ind til Helsingør, der var sådan noget kulturskib, hvor der blev læst op af historier, og de skulle løse nogle quizzer om historie. Altså, vi gør det meget mindre, end jeg egentlig godt kunne tænkte mig. Jeg er opdraget med meget mere. Jeg har taget [storebror] ind i det Kgl. Teater, fx ind og se Romeo og Julie, fordi jeg var tit selv i teatret, da jeg var lille, og det var en kæmpe oplevelse for mig. Jeg har taget [sønnen] i teatret for nylig og set Mustafas Kiosk. Hvad gør vi mere af sådan noget? Men ikke så meget kunst. Når de så er med på Louisiana, så vil [sønnen] gerne fange Pokemons, fordi der er vildt mange Pokemons dernede. Altså, de får jo noget ind alligevel (...) (mor, D-familie)

Begge forældre i denne dimension er oftere involveret i dagligdagens sysler, og de læser mere og oftere højt for deres børn end de mindre aktive familier. De er oftere mere involveret i barnets institution, og de har generelt forventninger om, at deres børn i hvert fald skal i gymnasiet – og måske også læse en videregående uddannelse. Gruppe C og D (de højere uddannede) optræder mere hyppigt i højre side (flere aktiviteter), mens gruppe A og B (de kortere uddannede) optræder mere hyppigt i venstre side (færre aktiviteter). Her finder vi tillige oftere skilte forældre/eneforsørger-familier.

6.1.2 Anden grundlæggende forskel: grad af struktur i hverdagen

I vores læringsmiljø-datamateriale går den anden grundlæggende forskel mellem familierne på, om de har et mere eller mindre struktureret hjemmemiljø. Med et struktureret hjemmemiljø mener vi fx, om familielivet er socialt og følelsesmæssigt stabilt, om opdragelsen er konsekvent og struktureret, og om forældresamarbejdet er højt.

Figur 6.2 struktur i hverdagen



Figur 6.2 afbilder denne anden dimension, som skelner mellem, om læringsmiljøer er mere eller mindre strukturerede. I den ene ende finder vi forældre, som har en relativt lav grad af involvering i, og styring af, deres børns aktiviteter. Børnene bruger her oftere tiden på egen hånd, for eksempel foran skærmen. Det følelsesmæssige klima er mindre stabilt og mindre forudsigeligt. Familierne har en lavere grad af forældresamarbejde og en mindre konsekvent konflikthåndtering over for barnet. Som en mor udtrykker det om sin søn:

Hans far er sådan meget laissez faire, sådan noget med, 'nå, vil du ikke med til Fyn i denne her weekend, jamen så bliver vi bare hjemme'. Så han [sønnen] bestemmer rigtig mange ting. Og kan også godt have det svært, når han så kommer tilbage, for så skal han lige tjekke, hvor meget han bestemmer her, (...) (mor, B-gruppen, forældre skilt)

I den anden ende finder vi familier med et mere socialt og følelsesmæssigt stabilt miljø og med en højere grad af forældresamarbejde, hvor forældrene ofte snakker sammen om opdragelse:

I: jeg synes faktisk, at vi virker relativt enige. Vi er meget enige om tingene. Hvordan de skal være. Og så har vi det også begge to sådan, at hvis der er et sted, hvor vi er uenige, så er det tit, hvis jeg har gjort noget, som Simone måske synes, at det var ikke den helt rigtige måde at håndtere det på, så er det tit, når [fokusbarn] sover, så tager vi den lige op og snakker om, hvordan og hvorledes, og at hun måske ikke synes, at det var den helt rigtige måde at gøre tingene på, og så for det meste finder vi et fælles ståsted. (far, D-familie)

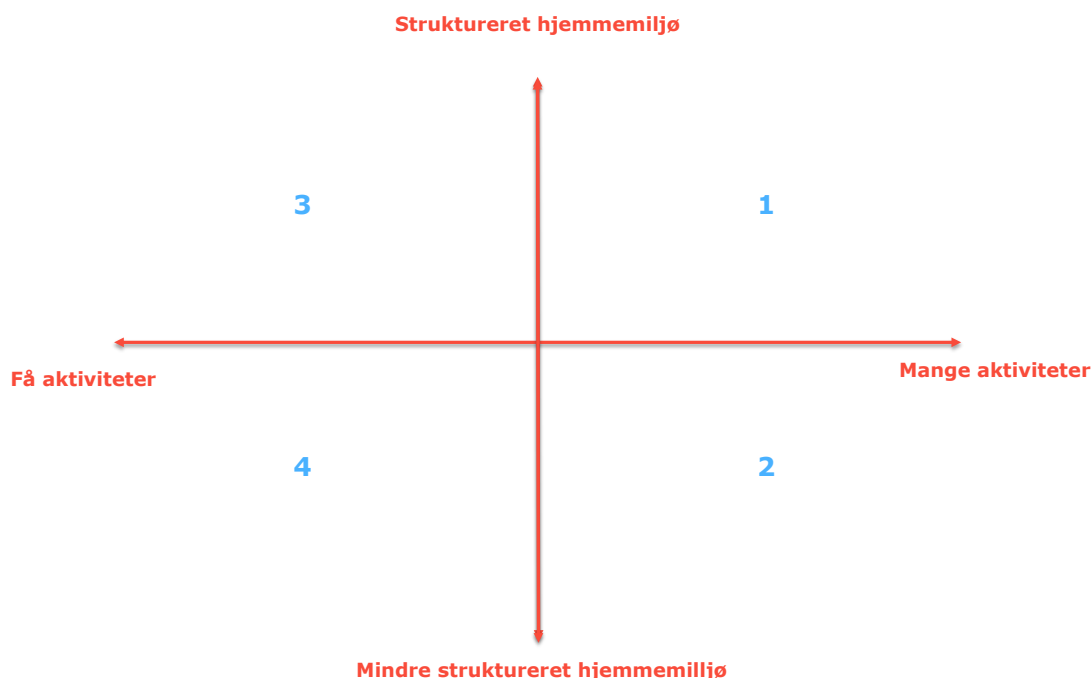
Her finder vi også generelt en højere grad af forældrestyring af barnets hverdag, hvor der følges op på konflikter med barnet, og disse håndteres konsekvent.

6.1.3 Fire typiske læringsmiljøer

De to dimensioner, vi har præsenteret ovenfor, opfanger de mest centrale forskelle i vores materiale, og de identificerer i kombination af fire typiske familie-læringsmiljøer, hvor familierne placerer sig forskelligt alt efter social profil.² De fire typer er beskrevet nedenfor og vist i Figur 6.3:

1. Strukturerede miljøer med højt aktivitetsniveau. Her finder vi en hovedvægt af langtuddannede (D-)familier.
2. Mindre strukturerede miljøer med højt aktivitetsniveau. Her finder vi overvejende højt- (D-) og mellemuddannede (C-)familier (dvs. forældre med mellemlange og lange videregående uddannelser).
3. Strukturerede miljøer med lavt aktivitetsniveau. Her finder vi mest faglærte (B-)familier.
4. Mindre strukturerede miljøer med lavt aktivitetsniveau. Her finder vi en større andel af ufaglærte (A-)familier med løs arbejdsmarkedstilknytning.

Figur 6.3 Læringsmiljøer



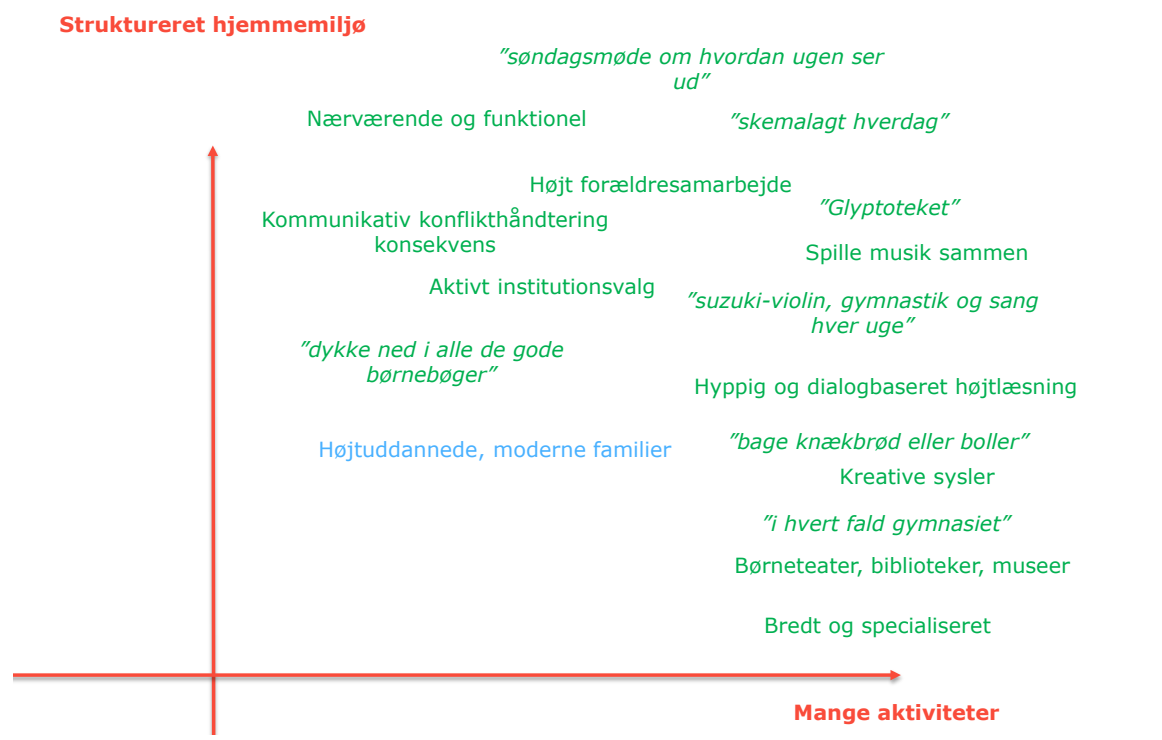
I det følgende præsenterer vi de fire forskellige typer læringsmiljøer mere detaljeret. Der er vigtigt at understrege, at hvert af de fire læringsmiljøer sjældent findes i ren form, men er konstrueret ud fra de træk, som gennemsnitligt kendetegner de familier, der danner grundlaget for typen. På samme måde er det ikke sådan, at kortuddannede familier udelukkende er at finde inden for bestemte læringstyper, men at der inden for de enkelte læringstyper er en overvægt af familier med bestemte sociale profiler.

² Vores kvantitative analyser viser, at disse to dimensioner tilsammen opfanger ca. 55 % af variationen i datamaterialet.

6.1.4 Strukturerede miljøer med højt aktivitetsniveau (type 1)

Den første type af læringsmiljø er de strukturerede miljøer, som har et højt og alsidigt aktivitetsniveau. Figur 6.4 viser de familiepraksisser, der kendetegner denne type miljø, hvad familierne laver, og hvordan de går til bestemte områder af hverdagen, med eksempler fra appen og interviewene.

Figur 6.4 Strukturerede miljøer med højt aktivitetsniveau



Som det fremgår af figuren, bruger familier ofte kulturelle tilbud som børneteater, museer og biblioteker. De laver mange og ofte kreative aktiviteter, aktiviteter, som enten er alsidige eller specialiserede:

Og så altså, der sker jo måske lidt for meget, men der sker en del, altså enten – mandag er hun til gymnastik ikke og tirsdag til violin, og onsdag er det med mormor. Der tror jeg, der spiser de nok noget kage et eller andet sted, har jeg fornemmelsen af, og torsdag, der bliver hun hentet af farmor, og det tror jeg er ret tidligt. (mor, D-gruppen).

Familierne har derudover et relativt højt niveau af læringsrettede aktiviteter. De læser fx ofte højt og i længere tid ad gangen, og højtlesningen er dialogbaseret. Hjemmene er præget af et følelsesmæssigt velfungerende klima, hvor forældrene er nærværende over for barnet. Forældrene har et højt forældresamarbejde, og er involverede og konsekvente i deres opdragelse, og konflikter håndteres, ved at forældrene har en dialog med barnet omkring konflikten, som denne mor fra C-gruppen forklarer det: "... jamen, så prøver vi at snakke om, at det må man ikke. Også at tale om, hvorfor det er, man ikke må det.". Samme mor forklarer også, at hvis barnet bliver surt eller frustreret, går hun ind og italesætter dette: "... ofte [siger jeg], jeg kan godt forstå, at du er sur over, at du ikke må købe det lige nu, men det er sådan det er i dag...".

Forældrene har desuden en mere involverende relation til barnets institution, hvor de ofte har orienteret sig i mulige institutionstilbud, og hvor de involverer sig i samarbejdet mellem forældre og institution. Forældrene har i tillæg relativt klare uddannelsesforventninger på deres børns vegne, de forventer at børnene går gymnasievejen, og har ofte også forventninger om en videregående, ofte lang videregående, uddannelse. Denne type læringsmiljø udgøres i vores materiale fortrinsvis af langtuddannede (D-)familier, det vil sige familier, hvor mindst en forælder har en lang videregående uddannelse.

6.1.5 Mindre strukturerede miljøer med højt aktivitetsniveau (type 2)

Det andet typiske læringsmiljø i danske familier er de mindre strukturerede miljøer med mange aktiviteter, som vist i Figur 6.5.

Figur 6.5 Mindre strukturerede miljøer med højt aktivitetsniveau



Denne type familier har ligesom type 1 oven for et relativt stort forbrug af kulturelle tilbud (de går ofte i børneteater, på museer, eller biblioteker), og de laver relativt mange aktiviteter. Familierne har tillige hyppige læringsrettede aktiviteter, som dialogbaseret højtlesning:

Vi havde også lige en bog, som vi fandt frem. Det var sådan én fra han var helt, helt lille med dyr i, og det synes han var virkelig sjovt, og så skulle vi snakke om dyrene, og så skulle vi snakke om, hvilket bogstav dyret starter med, og det synes han var meget sjovt. Og så synes han det var rigtigt sjovt, hvis vi lavede sådan noget, hvor vi sagde vildsvin, og så sagde vi "vvv", og så skulle han gætte, hvad det for et bogstav den så startede med. (far, D-familie)

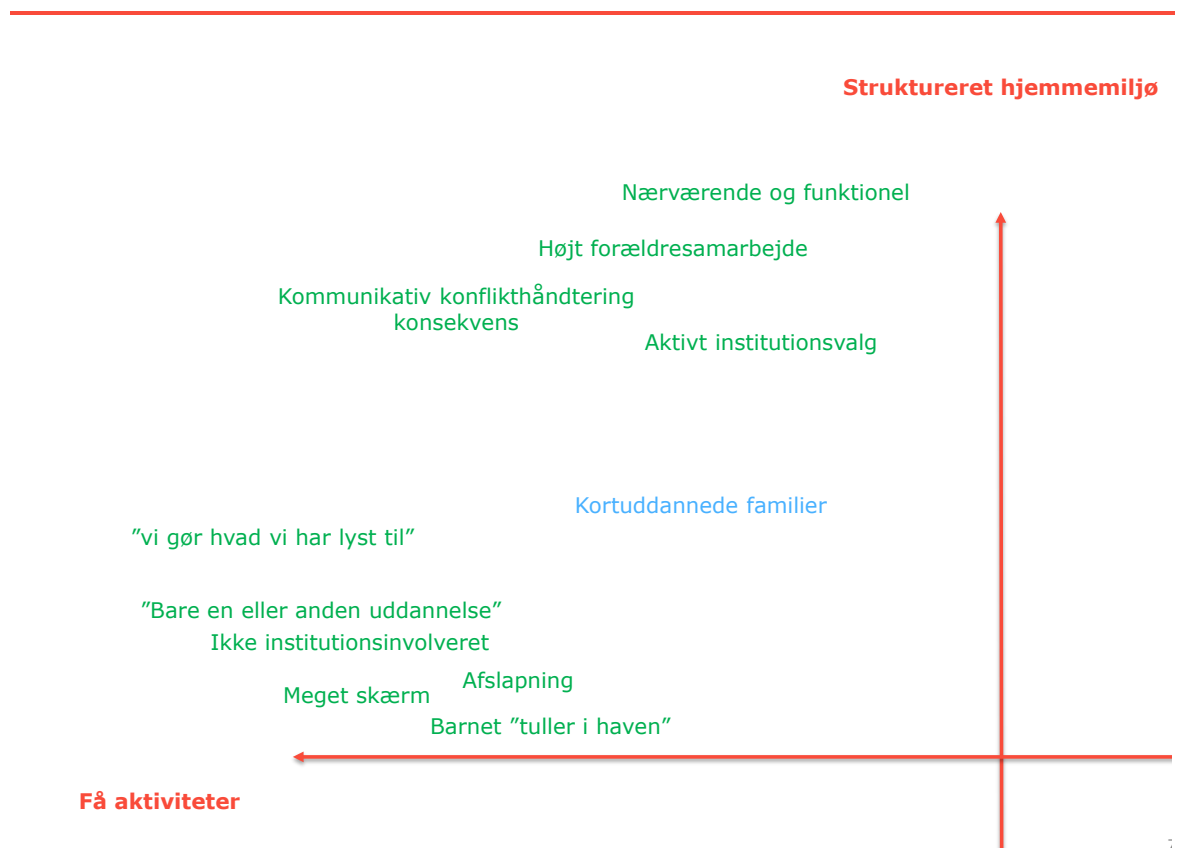
Som Figur 6.5 viser er denne type læringsmiljø til gengæld kendetegnet ved en mere løs struktur, når det handler om opdragelse, hverdagsorganisering, forældresamarbejde og nærvær.

Opdragelsen er lidt mere præget af ad hoc-tilgange, hvor der er en mere afslappet tilgang til det at opdrage, hvor man hverken er meget traditionelt 'strengt' opdragende, eller meget konsekvent involveret og kommunikerende, og hvor der ikke kommunikeres omkring pligter eller lignende på samme måde som i type 1. Konflikt håndteringen er generelt mindre konsekvent. Der er mindre kommunikation om forældresamarbejdet, og selvom forældrene har uddannelsesforventninger på deres børns vegne, så er der en mere passiv tilgang til barnets institution. Denne type læringsmiljø udgøres i vores materiale fortrinsvis af (C-)familier, hvor en forælder for eksempel er håndværker og en forælder har en mellemlang videregående uddannelse.

6.1.6 Strukturerede miljøer med lavere aktivitetsniveau (type 3)

Denne læringsmiljøtype er præget af et relativt velstruktureret miljø og et mindre intensivt aktivitetsniveau (Figur 6.6). Her er i højere grad tale om familier, hvor 'vi gør hvad vi har lyst til'. Aktiviteter er ikke orkestrerede som i type 1 og 2, men sker af sig selv. Familierne beretter om, at de bare slapper af, eller at barnet for eksempel 'tuller i haven'.

Figur 6.6 Strukturerede miljøer med lavere aktivitetsniveau



Dette læringsmiljø er karakteriseret ved et relativt højt skærmforbrug, hvor børnene ofte bruger flere timer om dagen på tablet/smartphone. Der er ikke så mange planlagte læringsorienterede aktiviteter:

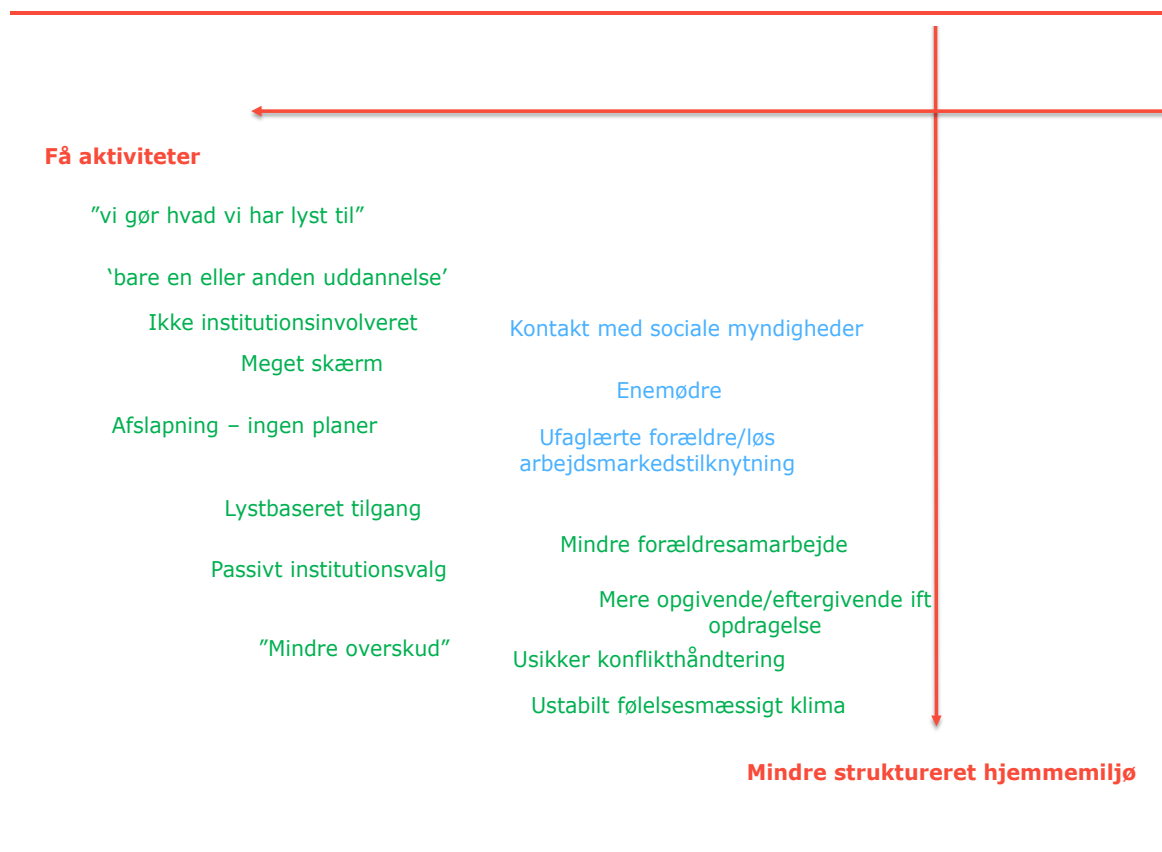
A: Mm. Og hvad laver I typisk i weekenderne? I: Så lidt som muligt. Ej, jamen vi er hjemme, og så besøger vi faster, de har nogle unger, der leger, og farmor og farfar. Ellers er vi bare her og leger, (...). (far, B-familie).

Forældrenes uddannelsesforventninger er mere uarticulerede. Deres forventninger går generelt på, at bare barnet får 'en eller anden form for uddannelse'. Hjemmene er præget af et velfungerende miljø, hvor forældrene samarbejder. De er relativt konsekvente i deres opdragelse, som er sat i faste rammer: "Vi har sådan et klistermærkesystem, hvor man kan få et klistermærke for at støvsuge, og tørre støv af og tømme opvaskemaskine, en god gerning – sådan nogle ting" (mor, A-familie). Denne gruppe udgøres overvejende af B-familier, hvor en eller begge forældre har en erhvervsuddannelse.

6.1.7 Mindre strukturerede miljøer med lavere aktivitetsniveau (type 4)

Denne type læringsmiljø er afbildet i Figur 6.7 og udgøres af familier, hvor aktiviteterne er færre og sjældent er organiserede (som i type 3), og hverdagsliv og opdragelse er mindre struktureret (som i type 2). Der er få læringsorienterede aktiviteter, højt læsning er sjældnere og mindre dialogisk, og der er en passiv tilgang til daginstitutionen. Forældre i denne type læringsmiljø har, som i type 3, færre udtalte forventninger om deres børns fremtid ('bare en eller anden form for uddannelse'). Tingene 'sker af sig selv', og weekender er noget, hvor man 'bare slapper af'.

Figur 6.7 Mindre strukturerede miljøer med lavere aktivitetsniveau



I denne type læringsmiljø har børnene et relativt højt skærmforbrug, flere timer om dagen, og det er et skærmforbrug, som også bruges passiviserende, som konfliktafleder, eller fordi forældrene har udfordringer med at styre børnenes skærmforbrug:

A: Og hvis I går og tuller herhjemme, hvad laver I så?

I: Ja, så er det svært at holde dem fra den der tablet der.

A: Ja, er det tit, at de sidder med den?

I: *Ja, det er for tit, det er det. De er svære at få den vristet fra, og det gælder begge to.*"
(far, B-familie).

Miljøet præges endvidere af en løsere struktur, når det handler om opdragelse, hverdagsorganisering, forældresamarbejde og nærvær.

Med [barnet] orker man det bare ikke, så det er derfor, at jeg prøver virkelig at holde fast i det, men det er også min egen fejl, fordi jeg har været for dårlig til at holde fast i det, fordi jeg bare gerne vil have, at dagen flyder derudaf.

A: *hvad mener du? Holde fast i hvad?*

I: *Han vil have et glas saftvand, og så går jeg alligevel ud, her tag det her glas saftvand, jeg vil bare gerne have ro.* (mor, A-familie)

På denne måde ligner dette miljø type 2 beskrevet ovenfor, men forskellen er, at familier i type 2 ofte har andre ressourcer, der kan kompensere for den løsere struktur. Opdragelsen er præget af flere udfordringer, hvor der knyttes en række frustrationer (som fx forsøg på at sætte skærmtidsregler, hvor forældrene oftere bøjer af/afleder barnet med skærm). Konflikthåndteringen er generelt mindre konsekvent og præget af lidt mere usikkerhed, og forældresamarbejdet er mindre stærkt:

(...) Jeg tror bare, at det er blevet sådan, at jeg gør bare tingene, og så kører [far] ligesom ind, men så kommer der ligesom de andre konflikter, som de nok kender. Altså det der med, at man ikke tænker det samme, så jeg bliver egentlig pisse irriteret over, altså kom nu ind i kampen, vær nu lidt deltagende. (mor, A-familie)

Det følelsesmæssige klima er mere omskifteligt. I denne type læringsmiljø finder vi ofte forældre, som ikke har nogen uddannelse ud over grundskolen, og som har en løsere tilknytning til arbejdsmarkedet. Der er også en overhyppighed af enlige og kontakt til de sociale myndigheder.

7 Konklusion og perspektivering

Denne rapport har haft som formål at kortlægge forskellige typer læringsmiljøer i danske familier. Undersøgelsens datagrundlag består af kvalitative interview og app-baserede dagbogsdata fra 44 småbørnsfamilier. Familierne, som vi har kaldt A-, B-, C- og D-familier, er udvalgt, så de repræsenterer alle sociale lag i det danske samfund. Vi kan se, at familierne har meget forskellige ressourcer at trække på i hverdagen. Nogle familier, ofte de veluddannede og -lønnede, har relativt mange økonomiske, sociale og kulturelle ressourcer, mens familier, hvor forældrene har en kort eller ingen uddannelse, ofte har færre ressourcer. I tillæg har familierne forskellige muligheder for at trække på deres netværk i hverdagen, og disse forhold gør tilsammen, at nogle familier i udgangspunktet er bedre stillet end andre, når det gælder at etablere læringsmiljøer, der understøtter barnets faglige og sociale udvikling.

I undersøgelsen har vi ikke set børn, der egentligt mistrives eller understimuleres. Dette kan på den ene side hænge sammen med, at udsatte familier ofte er underrepræsenteret i undersøgelser som denne. På den anden side adskiller danske læringsmiljøer sig på en række forhold fra de læringsmiljøer, som ofte præsenteres i litteraturen. Disse særlige forhold knytter sig i vid udstrækning til det skandinaviske velfærdsregime (Esping-Andersen, 1990) med mindre ulighed, højere social mobilitet, et særligt reformpædagogisk børnesyn og et langt mere udbygget daginstitutionssystem end i de fleste andre lande. Således ser vi generelt, at de socioøkonomiske forskelle i mindre grad har betydning for læringsmiljøet i danske familier, sammenlignet med mange andre lande: graden af hård marginalisering og udsathed er mindre, og læringsmiljøer i hjem med færre ressourcer er generelt af en højere kvalitet end læringsmiljøer i hjem med færre ressourcer i andre lande.

Vi kan videre iagttage, at der på tværs af samtlige familier er en grundlæggende konsensus om, at børn i vid udstrækning bør anerkendes og inddrages, og at de (ideelt set) bør gives frihed til at udfolde sig og lege så frit som muligt. Dette kommer også til udtryk, når vi interviewer forældrene om deres uddannelsesforventninger. Fælles for alle forældre er, at de indledende, nærmest rituelt, siger, at deres børns skal lave det, de har lyst til, bare de bliver glade. Først herefter kommer de sociale forskelle til syne, især blandt langtuddannede forældre, som tilføjer specifikke forventninger.

Danmark er også præget af en række store, socialiserende institutioner i barnets tidlige år, især daginstitutioner og folkeskoler. Disse medvirker til at udjævne socioøkonomiske forskelle ved at kompensere ressourcetsvage miljøer, organisere hverdagen og dermed homogenisere forældrepraksis. Hertil kommer, at nogle forældre med begrænsede ressourcer har kontakt til og får støtte fra det offentlige system.

Når dette er sagt, er der stadig betydelige forskelle i, hvordan læringsmiljøerne ser ud i de familier, som er med i denne undersøgelse – og i familiernes økonomiske råderum. Selvom de fleste børn deltager i kultur- eller fritidsaktiviteter, er kortuddannede familier oftere hjemme, hvilket kan hænge sammen med deres økonomiske formåen. Brugen af skærm fylder mere hos kortuddannede familier og læringsrettede aktiviteter (som fx dialogisk højtlesning) ses sjældnere blandt kortuddannede familier end blandt langtuddannede. Der er dog også oftere kun én forælder for børnene (enlige forældre) i de kortuddannede end i de langtuddannede familier.

Selvom de fleste familier er karakteriseret ved et trygt følelsesmæssigt klima, så findes dette klima hyppigere blandt langtuddannede, som lægger vægt på nærvær og anvender en kommunikativ praksis i konflikter med barnet. Langtuddannede familier bruger oftere end kortuddannede familier en struktureret og involverende tilgang til børneopdragelse. Kortuddannede familier prioriterer nær-

hed som forældreskabsværdi, mens langtuddannede prioriterer involvering og rummelighed. I forhold til barnets institution ser vi også forskelle, hvor langtuddannede foretager et mere aktivt institutionsvalg og interagerer mere med institutionen end kortuddannede.

Tilsammen optegner disse forskelle fire typer af læringsmiljøer:

1. Strukturerede miljøer med højt aktivitetsniveau, med en hovedvægt af langtuddannede familier
2. Mindre strukturerede miljøer med højt aktivitetsniveau og fortrinsvis med forældre, der har mellem- og lange videregående uddannelser
3. Strukturerede miljøer med lavt aktivitetsniveau, hvor der mest er faglærte familier
4. Mindre strukturerede miljøer med lavt aktivitetsniveau, hvor der er en større andel af ufaglærte familier med løsere arbejdsmarkedstilknytning.

Det er vigtigt at understrege, at hver enkelt læringsmiljø-type ikke findes i sin helt rene form, men er konstrueret ud fra de typiske træk, som kendetegner de familier, der danner grundlaget for typen. På samme måde er det ikke sådan, at kortuddannede familier udelukkende er at finde inden for bestemte læringstyper, men at der inden for de enkelte læringstyper er en overvægt af familier med bestemte sociale profiler.

Det er således vigtigt at være opmærksom på de interne forskelle i læringsmiljøer, som findes inden for familiegrupperne, A, B, C og D. Disse forskelle vil vi gå mere i dybden med i de næste dele af projektet, arbejdsplan 2, hvor vi blandt andet vil undersøge, hvad der kendetegner familier inden for hver gruppe, der etablerer læringsmiljøer som i særlig grad understøtter børns faglige og sociale udvikling. I arbejdsplan 2 vil vi undersøge den nærmere sammenhæng mellem forskellige læringsmiljøer og børns faglige og sociale udvikling.

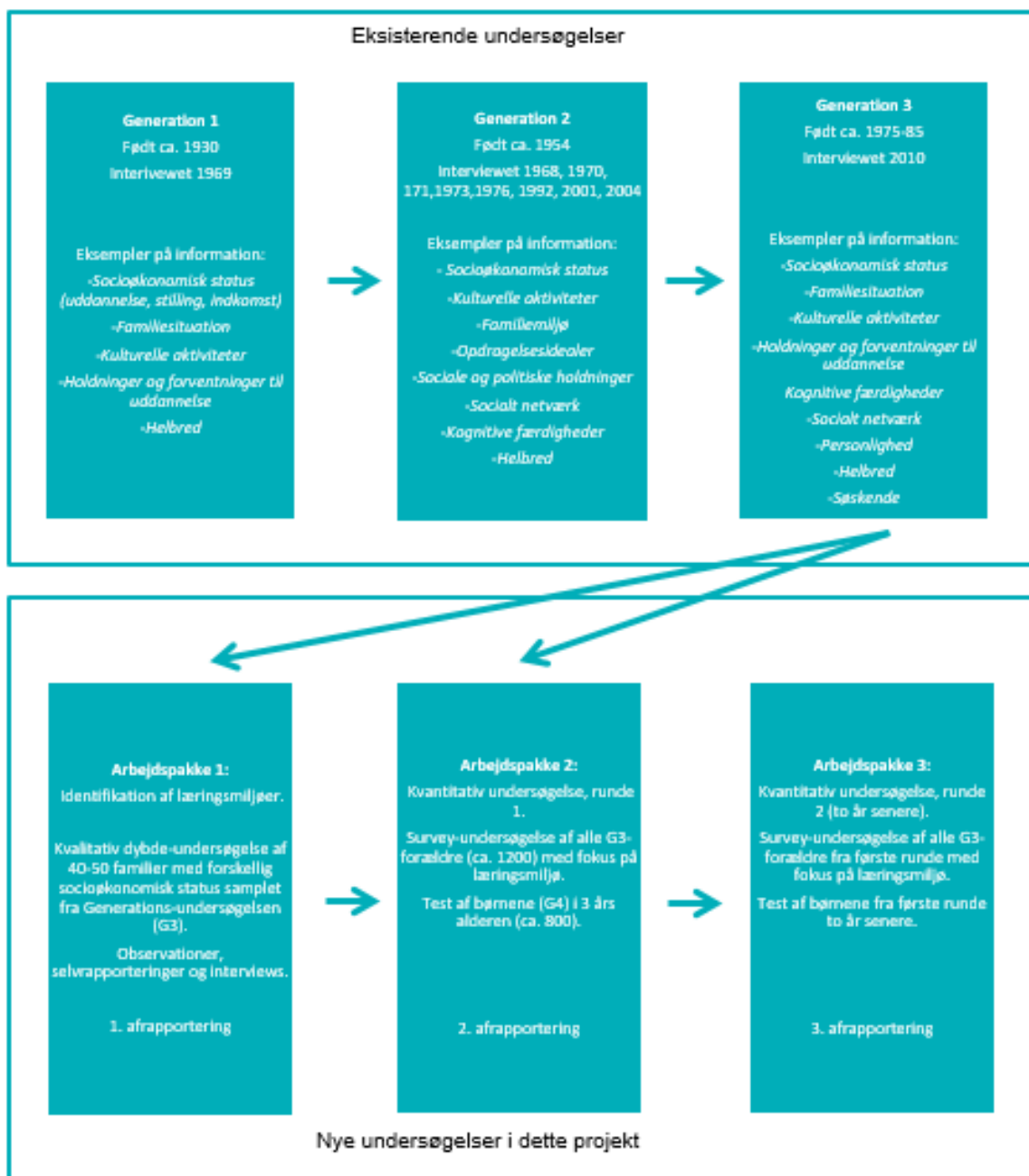
Selvom vi på nuværende tidspunkt bør være forsigtige med at sige noget om, hvilke læringsmiljøer der i særlig grad understøtter barnets udvikling, er der allerede nu nogle opmærksomhedspunkter i forhold til at etablere læringsmiljøer, som kan bidrage positivt. Først og fremmest er dog vigtigt at være opmærksom på, at familiers ressourcer er meget forskellige, og at vi er nødt til at være opmærksomme på, at strukturelle uligheder giver familier forskellige udgangspunkter for at etablere gode læringsmiljøer. Derfor må anbefalinger til indsatser altid ses i sammenhæng med den sociale situation, som familierne er i, og det må også vurderes, hvad der i de enkelte tilfælde udgør udfordringerne for at etablere gunstige læringsmiljøer. For familier på kontanthjælp kan det økonomiske råderum fx være en meget konkret udfordring i forhold til at etablere et varieret aktivitetsmønster, som ikke kun handler om at vejlede forældre til at gøre tingene anderledes. På samme måde vil enlige forældre med kort uddannelse ofte have færre ressourcer og mindre tid end andre forældre, og det sætter bestemte rammer for, hvad deres muligheder er.

Det er således i de enkelte tilfælde nødvendigt at vurdere, hvad barriererne for et forbedret læringsmiljø er i familien, og hvordan familiernes økonomiske ressourcer spiller ind. Alt efter hvad hovedudfordringen eller -udfordringerne består i, kan der være et potentiale i at arbejde med typer og niveau af aktiviteter i familien. I andre familier er der et potentiale i at arbejde både med aktiviteter og opdragelsesmønstre, og endelig kan det i nogle familier være et spørgsmål om at skabe aflastning og deltagelse af personer, der kan tilbyde et læringsmiljø, som forældrene pt. ikke magter. Undersøgelsen viser, at de fleste af de familier, der har større udfordringer eller er i kontakt med det sociale system, oplever tilbuddene som en hjælp, men også at det kunne give mening at aflaste familier, inden det når så vidt.

I forhold til aktiviteter kan det være gavnligt at stimulere til en mere varieret vifte af kultur- og fritidsaktiviteter, der er rettet mod at stimulere barnet på flere forskellige områder. Det kunne være læringsrettede aktiviteter som bogstav- og tallege samt hyppig læsning med høj grad af samtale og interaktion. Her kan professionelle eller frivillige reservebedsteforældre fx bidrage til at løfte familiens overskud og den samlede mængde af læringsmiljømæssige ressourcer, der kan komme barnet til gode. Det er ligeledes godt at støtte familierne til at etablere forudsigelige og trygge rammer for hverdagslivet, og praktisere en opdragelsesstil, der er fast og struktureret men også inddragende. Undersøgelsen viser, at de familier, der har et solidt hjemmelæringsmiljø, typisk skiller sig ud, ved at forældrene taler med hinanden om børneopdragelse og forældresamarbejdet, og ved at de er mere aktive i forhold til barnets daginstitution end flertallet. Slutteligt gælder det, som beskrevet ovenfor, at familierne skal have de nødvendige ressourcer for at indgå i sådanne forløb – ellers risikerer vi blot at vælte flere forpligtelser over på disse familier, som i forvejen kan være hårdt spændt for.

Den store betydning af læringsmiljøet gør det klart, at hvis vi skal styrke chanceligheden – dvs. sikre, at alle børn uanset social baggrund har samme mulighed for at realisere deres potentiale – så skal der arbejdes samtidigt med læringsmiljøerne i dagtilbud/skole og læringsmiljøet i familien. På længere sigt er der et meget stort potentiale i, at fagprofessionelle bliver inddraget mere i forhold til at styrke læringsmiljøet i familien. Sundhedsplejersker, familieterapeuter og sociale kontaktpersoner bør have fokus på, at de rette familier får styrket de sociale og kulturelle kompetencer og får skabt et stimulerende læringsmiljø. Ligeledes skal pædagoger og lærere i dagtilbud have fokus på at vejlede forældre i, hvordan de bedst understøtter deres børns læring. Samtidig er det klart, at både familier og fagprofessionelle skal have de ressourcer, der er nødvendige for at kunne indgå i sådanne forløb.

Bilag 1 Projektets design



Figuren giver en oversigt over hele projektets datagrundlag og arbejdsplaner. De tre øverste bokse opsummerer indholdet i de eksisterende data fra DLSY. Disse data indeholder rig information om økonomiske, kulturelle og sociale ressourcer i forældre- (generation 2; G2) og bedsteforældregenerationen (generation 1), som vi kan sammenholde med læringsmiljøet i de unge familier (generation 3; G3). De tre nederste bokse i figuren viser læringsmiljøprojektets nye undersøgelser. Disse undersøgelser fokuserer på læringsmiljøet i G3-familier og på dette miljøes betydning for, hvordan det går G4-børn. Arbejdsplanerne 2 og 3 er kvantitative undersøgelser, som knytter til forsknings-

spørgsmål 2: Hvad er sammenhængen mellem læringsmiljøer i familierne og børns faglige og sociale udvikling? Arbejdspakke 1 er det kvalitative delprojekt, som knytter til forskningsspørgsmål 1: kortlægning af læringsmiljøer i Danmark, og som præsenteres i herværende rapport.

Litteratur

- Altintas, E. (2016). The widening education gap in developmental child care activities in the United States, 1965–2013. *Journal of Marriage and Family*, 78(1), 26–42.
- Altschul, I., Lee, S. J., & Gershoff, E. T. (2016). Hugs, Not Hits: Warmth and Spanking as Predictors of Child Social Competence. *Journal of Marriage and Family*, 78(3), 695-714
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907
- Benjaminsen, L., Enemark, M. H., Birkelund, J. F., & SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. (2016). Fattigdom og afsavn : om materielle og sociale afsavn blandt økonomisk fattige og ikke-fattige.
- Björklund, A., & Salvanes, K. G. (2011). Education and Family Background. Mechanisms and Policies. In *Handbook of the Economics of Education*, (pp. 201-247)
- Bodovski, K., & Youn, M. J. (2010). Love, discipline and elementary school achievement: The role of family emotional climate. *Social Science Research*, 39(4), 585-595
- Bojczyk Kathryn, E., Rogers-Haverback, H., Pae, H., Davis Anna, E., & Mason Rihana, S. (2015). Cultural Capital Theory: A Study of Children Enrolled in Rural and Urban Head Start Programmes. *Early Child Development and Care*, 185, 1390–1408.
- Cabrera N., J., Shannon ., D., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' Influence on Their Children's Cognitive and Emotional Development: From Toddlers to Pre-K. *Applied Developmental Science*, 11(4), 208–213.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. In Sage Publication.
- Christian, K., Morrison . J., & Bryant F. B. (1998). Predicting Kindergarten Academic Skills: Interactions among Child Care, Maternal Education, and Family Literacy Environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501–521.
- Christoffersen, M. N., Højen-Sørensen, A.-K., & Laugesen, L. (2014). Daginstitutionens betydning for børns udvikling. In SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 14:23.
- Cprek S. E., Williams C. M., Asaolu, I., Alexander L. A., & Vanderpool R. C. (2015). Three positive parenting practices and their correlation with risk of childhood developmental, social, or behavioral delays: An analysis of the National Survey of Children's Health. *Maternal and Child Health Journal*, 19(11), 2403–2411.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce K. M., & Pianta R. C. (n.d.). (2010). Family Socioeconomic Status and Consistent Environmental Stimulation in Early Childhood. *Child Development*, 81(3), 972–987.
- Dahl, K.M., & Ottosen, M. H. (2018). Kortlægning af viden om opdragelse: Delnotat 1-3.le.
- Dahl, K. M. (2012). Følelser og autoritet - familiepraksis i de 15-åriges familier. In M. H. Ottosen (Ed.), *15-åriges hverdagsliv og udfordringer* (pp. 105–135). SFI
- Dahl, K. M. (2014). *Frihed, lighed og fællesskab i teenagefamilien*. Københavns Universitet

- Dahl, K. M.. (2019). Faste rammer, omtanke for andre og tolerance. Strømninger i danskernes opdragelsesværdier. In Frederiksen, M. (Ed.) *Usikker Modernitet: Danskernes Værdier fra 1981-2017*, Hans Reitzels Forlag
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- DiPrete, T. A., & Eirich, G. M. (2006). Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. *Annual Review of Sociology*, 32, 271-297
- Esping-Andersen, G. (1990). The three worlds of welfare capitalism.
- Frank, N., & Wolfgang, S. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263–274.
- Froiland, J. M., Peterson, A., & Davison, M. L. (2013). The Long-Term Effects of Early Parent Involvement and Parent Expectation in the USA. *School Psychology International*, 34, 33–50.
- Froiland J. M., Powell D. R., & Diamond K. E. (2014). Relations among Neighborhood Social Networks, Home Literacy Environments, and Children's Expressive Vocabulary in Suburban At-Risk Families. *School Psychology International*, 35(4), 429–444.
- Froyen, L. C., Skibbe, L. E., Bowles, R. P., Blow, A. J., & Gerde, H. K. (2013). Marital Satisfaction, Family Emotional Expressiveness, Home Learning Environments, and Children's Emergent Literacy. *Journal of Marriage and Family*.
- García, B., Welford, J., & Smith, B. (2016). Using a smartphone app in qualitative research: the good, the bad and the ugly. *Qualitative Research*, 16(5), 508–525.
- Gershoff, E. T., Lansford, J. E., Sexton, H. R., Davis-Kean, P., & Sameroff, A. J. (2012). Longitudinal Links Between Spanking and Children's Externalizing Behaviors in a National Sample of White, Black, Hispanic, and Asian American Families. *Child Development*, 83(3), 838-843
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2006). Role of Cognitively Stimulating Home Environment in Children's Academic Intrinsic Motivation: A Longitudinal Study. *Child Development*, 69(5), 1448.
- Hansen, H., & Hestbæk, A.-D. (2018). Læringsmiljø i hjemmet og frivillighed – Kortlægning af indsatser, der fremmer læringsmiljøet i hjemmet, med henblik på at synliggøre potentialer for en frivillig indsats. VIVE
- Hao, L., & Matsueda, R. L. (2006). Family dynamics through childhood: A sibling model of behavior problems. *Social Science Research*, 35(2), 500-524
- Harper, D. (2002). Talking about pictures : A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe. *American Educator*.

- Hartas, D. (2012). Inequality and the Home Learning Environment: Predictions about Seven-Year-Olds' Language and Literacy. *British Educational Research Journal*, 38(5), 859–879.
- Hindman A. H., & Morrison F. J. (2012). Differential Contributions of Three Parenting Dimensions to Preschool Literacy and Social Skills in a Middle-Income Sample. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 58(2), 191–223.
- Jæger, M. M., & Møllegaard, S. (2017). Cultural capital, teacher bias, and educational success: New evidence from monozygotic twins. *Social Science Research*, 65, 130-144
- Jæger, M. M., Munk, M. D., & Ploug, N. (2003). *Ulighed og livsløb*. SFI
- Karlson, K. B. (2015). Expectations on Track? High School Tracking and Adolescent Educational Expectations. *Social Forces*, 94(1), 115-141
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065
- Lareau, A. (2011). Unequal childhoods: Class, race, and family life, with an update a decade later. In *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life, With an Update a Decade Later*.
- Laurenceau, J. P., & Bolger, N. (2005). Using diary methods to study marital and family processes. *Journal of Family Psychology*, 19(1), 86-97
- Le Roux, B., & Rouanet, H. (2004). Geometric data analysis. From correspondence analysis to structured data analysis.
- Levine S. C., Suriyakham L. W., Rowe M. L., Huttenlocher, J., & Gunderson E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge? *Developmental Psychology*, 46,(5) 1309–1319.
- Loughlin-Presnal, J. E., & Bierman, K. L. (2017). Promoting parent academic expectations predicts improved school outcomes for low-income children entering kindergarten. *Journal of School Psychology*, 62, 67-80
- Lupton, D., Pedersen, S., & Thomas, G. M. (2016). Parenting and Digital Media: From the Early Web to Contemporary Digital Society. *Sociology Compass*, 10(8), 730-743
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family. In E.M.Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology*.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*.
- McLeod, J. D., & Shanahan, M. J. (1993). Poverty, Parenting, and Children's Mental Health. *American Sociological Review*, 58(3), 351-56.
- Miles, M.B & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook: (2nd Edition)*. Sage Publications.
- Morgan, S. L. (2005). *On the edge of commitment : educational attainment and race in the United States*. Stanford University Press

- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). Parents Supporting Learning: A Non-Intensive Intervention Supporting Literacy and Numeracy in the Home Learning Environment. *International Journal of Early Years Education*, 24(2) 121–142.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873-932
- Ryan, L., Mulholland, J., & Agoston, A. (2014). Talking ties: Reflecting on network visualisation and qualitative interviewing. *Sociological Research Online*, 19(2), 1-12
- Sarah, R., Rebecca, T., Nicole, R., & Shoko, O. (2012). Parent–child conversations about letters and pictures. *Reading and Writing*, 25(8) 2039–2059.
- Siraj Mayo, A. I., Melhuish, E., Taggart, B., Sammons, P., & Sylva, K. (2011). Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSE 3-16 study. Research Report DFERR128. UCL Institute of Education, University College London.
- Stefansen, K., & Skogen, K. (2010). Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model. *Sociological Review*, 58(4), 587-603
- Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj, I. (2015). Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+). How pre-school influences children and young people’s attainment and developmental outcomes over time. Research Brief. UCL Institute of Education, University College London.
- Thomsen, J.-P., De Montgomery, C. J., & Østergaard, S. (2016). Unges uddannelsesmønstre. In J.-P. Thomsen (Ed.), *Unge i Danmark - 18 år og på vej til voksenlivet. Årgang 95 - Forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*.
- Thomsen, J. P. (2014). Uddannelse. In A. Jørgensen, B. Greve, & J. E. Larsen (Eds.), *Det Danske Samfund*.
- Watkins, C. S., & Howard, M. O. (2015). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal of Children & Poverty*, 21(1) 17–46.
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Teaching by Listening: The Importance of Adult-Child Conversations to Language Development. *Pediatrics*, 124(1), 342 LP – 349.

**VIDEN I
VELFÆRD**

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD