

Læringsmiljøer i småbørnsfamilier

Udvikling over tid, afsluttende del 3



*Læringsmiljøer i småbørnsfamilier
– Udvikling over tid, afsluttende del 3*

© VIVE og forfatterne, 2024

e-ISBN: 978-87-7582-373-4

Projekt: 100688

Finansiering: Den A.P. Møllerske Støttefond

VIVE

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.



VIVE støtter FN's verdensmål og angiver her, hvilket eller hvilke verdensmål der knytter sig til publikationen.



Forord

Denne rapport præsenterer resultater af den afsluttende del af projektet 'Læringsmiljøer i danske familier og deres betydning for børns udvikling'. Læringsmiljøprojektet har som overordnet formål at levere viden om læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier og deres betydning for børns faglige og sociale udvikling i Danmark.

Rapporten er den tredje og afsluttende i en serie af tre rapporter, som fokuserer på læringsmiljøer i danske familier. Hvor den første rapport brugte kvalitative data til at kortlægge typer af læringsmiljøer i danske familier, fokuserede den anden rapport på forskellige aspekter af læringsmiljøer og deres sammenhæng med børnenes kompetencer. Denne tredje rapport følger op på småbørnsfamilierne 2 år senere og undersøger udviklingen i læringsmiljøer og kompetencer. De to seneste rapporter baserer sig på to spørgeskemaundersøgelser foretaget af Epinion for VIVE i hhv. 2021 og 2023, med familier med børn i 2-7-årsalderen (2021) og 4-9-årsalderen (2023), med spørgsmål til forskellige aspekter af et familielæringsmiljø og til børnenes kompetencer.

Vi vil gerne benytte lejligheden til at rette en stor tak til de forældre, der har deltaget i undersøgelsen. Vi vil også gerne takke rapportens reviewere for konstruktive kommentarer. Rapporten er udarbejdet af professor Mads Meier Jæger, Københavns Universitet, seniorforsker Jens-Peter Thomsen, VIVE, og senioranalytiker Asger Graa Andreasen, VIVE. Projektet er finansieret af Den A.P. Møllerske Støttefond.

Kræn Blume Jensen

Forsknings- og analysechef for VIVE Social



Indholdsfortegnelse

Hovedresultater	5
Afrapportering	7
1 Indledning	8
2 Hovedresultater fra første og anden rapport	12
2.1 Første rapport	12
2.2 Anden rapport	13
3 Analyse	15
3.1 Aktiviteter i familien	17
3.2 Opdragelse, hverdag og forventninger	28
3.3 Typer af læringsmiljøer	33
3.4 Udviklinger i børns kompetencer	41
3.5 Læringsmiljøer og barnets faglige og sociale udvikling	45
4 Konklusion	48
Dokumentation	52

Hovedresultater

Denne rapport beskriver udviklingen i læringsmiljøer i danske børnefamilier over en periode på 2 år. Formålet er at undersøge socioøkonomiske forskelle i læringsmiljøer, om læringsmiljøer er stabile eller forandrer sig over tid, samt hvordan læringsmiljøer hænger sammen med børns faglige og sociale udvikling.

Rapporten, den tredje og sidste fra et større forskningsprojekt, trækker på to spørgeskemaundersøgelser gennemført i hhv. 2021 og 2023. I begge undersøgelser besvarede et repræsentativt udsnit af danske børnefamilier en række spørgsmål om familiens aktiviteter og hverdag samt spørgsmål om forældrenes tilgang til opdragelse og forventninger til deres barns fremtid. De rige data gør det muligt at beskrive forskellige typer læringsmiljøer i danske børnefamilier, deres udbredelse og socioøkonomiske profil, samt hvordan de hænger sammen med børns faglige og sociale udvikling. Resultaterne fra undersøgelsen kan bruges til at informere den offentlige debat og politiske initiativer, der har til hensigt at sikre, at alle børn – uanset familiebaggrund – har lige muligheder.

Det første centrale resultat fra undersøgelsen er, at danske børnefamilier generelt er aktive, og at forældrene er engagerede i deres børns liv. Vi identificerer fire typer læringsmiljøer, der hovedsageligt adskiller sig med hensyn til mængden af familieaktiviteter (mange vs. få) og graden af struktur i hverdagen (meget vs. lidt struktureret), men også i forhold til digitalt medieforbrug (intensivt vs. restriktivt). Familier, hvor forældrene har en videregående uddannelse, er mere tilbøjelige til at tilhøre mere aktive og strukturerede læringsmiljøer end familier, hvor forældrene ikke har en videregående uddannelse. De socioøkonomiske forskelle i læringsmiljøer, som vi finder i Danmark, er dog langt mindre end i andre lande, som fx USA og England.

Det andet centrale resultat er, at familiens læringsmiljø er relativt stabilt over tid. De familier, som deltog i begge spørgeskemaundersøgelser, har større sandsynlighed for at være i samme type læringsmiljø i anden runde, end at være i et andet læringsmiljø. Vi finder dog den socioøkonomiske forskel, at familier, hvor forældrene har en videregående uddannelse, oftere forbliver i et aktivt og velstruktureret læringsmiljø, mens familier, hvor forældrene ikke har en videregående uddannelse, oftere forbliver i et mindre aktivt og velstruktureret læringsmiljø.

Det tredje centrale resultat er, at familiens læringsmiljø i et vist omfang hænger sammen med børns sociale og faglige udvikling. Vi finder, at forældre, der tilhører mere aktive og velstrukturerede læringsmiljøer, sjældnere oplever udfordringer med barnets udvikling end forældre, der tilhører mindre aktive og velstrukturerede læringsmiljøer. Disse sammenhænge, som delvist afspejler socioøkonomiske forskelle i

læringsmiljøer, er dog ikke stærke, hvilket sandsynligvis afspejler, at forskelle i familiers økonomiske og sociale ressourcer, såvel som i deres læringsmiljøer, er mindre i Danmark end i mange andre lande.

> **Afrapportering**

1 Indledning

Denne rapport er den tredje og sidste rapport fra projektet 'Læringsmiljøer i danske familier og deres betydning for børns udvikling' (herefter: 'Læringsmiljøprojektet'), finansieret af den A.P. Møllerske Støttefond. Læringsmiljøprojektets formål har været at kortlægge læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier og undersøge sammenhængen mellem familiens læringsmiljø og børns faglige og sociale udvikling. I et videre perspektiv skal denne forskning levere vidensgrundlaget for indsatser, som understøtter familiers læringsmiljøer og bidrager til at reducere den sociale ulighed i børns livschancer.

Forskningen viser, at familiens ressourcer (uddannelse, tid, økonomi mv.) har stor betydning for børns udvikling og livschancer. Læringsmiljøet i familien er her en central faktor for børns muligheder senere i livet – herunder ikke mindst for deres uddannelse og arbejdsmarkedstilknytning. I læringsmiljøprojektet anlægger vi en bred forståelse af, hvad et læringsmiljø omfatter. Vi bruger begrebet 'familielæringsmiljøer' for at signalere, at læring i familien ikke nødvendigvis kun foregår i hjemmet, og vi forstår et læringsmiljø bredt som noget, der omfatter mere end blot snævert læringsrettede aktiviteter. I projektet definerer vi læringsmiljø således:

Et læringsmiljø indbefatter alle sociale og kulturelle aktiviteter og 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, motivation).

Vi har i projektet stillet 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?

Den første rapport fra 2019 (Thomsen et al., 2019) besvarede spørgsmål 1 ved, med udgangspunkt i et rigt kvalitativt datamateriale, at kortlægge forskellige dimensioner og typer af læringsmiljøer i danske familier. En uddybende kortlægning er siden publiceret i et videnskabeligt tidsskrift (Thomsen et al., 2024). Den anden rapport fra 2023 besvarede, med udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse blandt ca. 1.700 småbørnsfamilier, hvor børnene var 2 til 7 år gamle, spørgsmål 2 vedrørende sammenhængen mellem læringsmiljøer og børns faglige og sociale udvikling. Vi præsenterede her familiernes læringsmiljøer, samt hvordan disse miljøer varierede med familiernes socioøkonomiske position.

Vi har lavet en opfølgende spørgeskemaundersøgelse med de småbørnsfamilier, som deltog i den første spørgeskemaundersøgelse i 2021. Den opfølgende undersøgelse, gennemført i 2023, foregik 2 år senere, hvor børnene nu var 4-9 år gamle. Formålet med den opfølgende undersøgelse er at undersøge, hvordan familiernes læringsmiljøer ser ud 2 år senere, hvordan de har udviklet sig, samt hvilke sammenhænge der er mellem udviklingen i læringsmiljøer og børnenes faglige og sociale udvikling. Dette er omdrejningspunktet i denne tredje rapport.

De resultater, vi præsenterer i denne rapport, *beskriver* statistiske sammenhænge, og at vi ikke derfor kan udtale os om, hvorvidt læringsmiljøer *påvirker* børns læring og trivsel. Vores rapporter etablerer imidlertid stadig et nyt vidensgrundlag om læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier og sociale forskelle i disse miljøer. Dette vidensgrundlag har manglet i en skandinavisk kontekst, da eksisterende forskning om læringsmiljøer primært fokuserer på den angelsaksiske kontekst (og især på USA og England). Vi ved, at viden om læringsmiljøer i andre kontekster ikke automatisk kan overføres til en dansk kontekst, hvor de mest ressourcetsvage familier er bedre stillet end tilsvarende familier i USA og England. Vi ved derfor kun lidt om læringsmiljøer i Danmark (se Højen et al., 2021; Thomsen et al., 2019; Trecca et al., 2022), og vores undersøgelse bidrager med et dansk vidensgrundlag, som kan kvalificere arbejdet med at reducere social ulighed i børns livschancer.

Læringsmiljøprojektet trækker mestendels på data fra en dansk forløbsundersøgelse: Danish Longitudinal Survey of Youth (DLSY, også kendt som 'Ungdomsforløbsundersøgelsen'). DLSY følger et repræsentativt udsnit af danskere født omkring 1954 (DLSY indeholder også information om deltagernes forældre, typisk født i 1930'erne). Børn af deltagerne i DLSY, typisk født 1975-1990, er deltagere i en ny undersøgelse kaldet 'Generationsundersøgelsen'. Denne generation, som er tredje generation i DLSY, har nu selv fået børn (fjerde generation i samme DLSY-familie). Vi fokuserer på læringsmiljøprojektet i tredje og fjerde generation og undersøger, hvilke typer læringsmiljøer, vi kan identificere i tredje generation, samt hvilken sammenhæng der er mellem disse miljøer og den fjerde generations faglige og sociale udvikling. Vi trækker på data fra DLSY, da vi, ud over information om læringsmiljøer i tredje generation, kan trække på data fra første og anden generation til at analysere, i hvilket omfang læringsmiljøet i anden generation påvirker læringsmiljøet i tredje generation og fjerde generations faglige og sociale udvikling. Sammenhænge i læringsmiljøer på tværs af generationerne er imidlertid ikke i fokus i denne rapport.

Da deltagerne i DLSY alle har dansk baggrund, og da der, pga. bortfald, er en underrepræsentation af kortuddannede i DLSY, supplerer vi data fra DLSY med separate stikprøver med mødre, som har børn i samme alder som tredje generation i DLSY, men som har hhv. (1) indvandrer/efterkommerbaggrund og (2) en anden socioøkonomisk profil (flere mødre med kortere uddannelser). De supplerede stikprøver gør vores datamateriale repræsentativt for danske småbørnsfamilier.

Vi har i de to foregående rapporter beskrevet den eksisterende forskning om læringsmiljøer og henviser til disse rapporter for en detaljeret gennemgang af denne forskning. I denne rapport opsummerer vi dog centrale pointer fra denne forskning.

Læringsmiljøer er undersøgt under flere overskrifter på tværs af videnskabelige discipliner, særligt som 'home learning environments' eller 'home literacy environments'. Et godt, udviklingsfremmende læringsmiljø er karakteriseret ved "kvalitetsaktiviteter" som fx dialogisk læsning, tal- og bogstavlege, sang- og rimlege, og tilstrækkelig tid til disse aktiviteter (Christian et al., 1998; Crosnoe et al., 2010; Hartas, 2012; Hindman & Morrison, 2012; Levine et al., 2010; Niklas et al., 2016; Siraj-Blatchford et al., 2022; Taggart et al., 2015). Forskningen viser i tillæg, at forældres opdragelsesstil, dvs. de tilgange og metoder, de anvender i opdragelsen af deres børn, hænger tæt sammen med børns faglige og sociale udvikling (Trecca et al., 2022; Watkins & Howard, 2015). Forskningen anvender ofte en model med tre typer opdragelsesstile, den autoritative, autoritære og eftergivende (Baumrind, 1966). Børn, hvis forældre udviser den autoritative opdragelsesstil, dvs. en stil, hvor forældrene stiller rimelige krav til deres barn og har rimelige forventninger, klarer sig bedre fagligt og socialt end børn, hvis forældre udviser den autoritære (fx kommunikation gennem ordrer og forventning om lydighed) eller eftergivende (fx fravær af klare regler og tolerant) opdragelsesstil. Børn af autoritative forældre udviser også større selvtillid, motivation, prosocial adfærd, selvkontrol, positiv tilgang til livet og social tillid (Steinberg, 2001). Forskningen viser endvidere, at forældres værdier og forventninger, fx til barnets uddannelse, er en del af familiens læringsmiljø og påvirker børns motivation til at tage en uddannelse og deres forventninger om den "naturlige" videre uddannelsesvej (Morgan, 2005). Børn, hvis forældre forventer, at barnet får en længerevarende uddannelse, opnår generelt længere uddannelse end børn, hvis forældre ikke forventer en længerevarende uddannelse (Froiland et al., 2013; Watkins & Howard, 2015). Forskningen viser desuden, at læringsmiljøet i familien har en selvstændig betydning for børns faglige og sociale udvikling, ud over betydningen af forældrenes socioøkonomiske karakteristika, fx deres uddannelse og indkomst (Gottfried et al., 1998; Niklas & Schneider, 2017; Watkins & Howard, 2015).

Vi anlægger en overvejende sociologisk vinkel på læringsmiljøer. Dette betyder for det første, at vi fokuserer på, hvordan ulighed i familiers sociale og økonomiske ressourcer hænger sammen med børns faglige og sociale udvikling. Generelt har forældre med kort uddannelse typisk ikke de samme økonomiske og sociale ressourcer til rådighed som forældre med lange uddannelser, og de har heller ikke samme muligheder for at etablere læringsmiljøer, der understøtter deres børns livschancer. Vi benytter forældrenes uddannelsesniveau som gennemgående indikator for familiens socioøkonomiske position. Vi vælger uddannelsesniveau frem for fx indkomst, fordi forskning viser, at forældrenes uddannelse hænger tæt sammen med familiens samlede socioøkonomiske position og påvirker familiens læringsmiljø. For det andet anlægger vi et *bredt* perspektiv på læringsmiljøer, som indbefatter hele familiens

hverdagsliv i alle dets aspekter, herunder aktiviteter, organisering og sociale netværk. Eksisterende forskning fokuserer fortrinsvist på enkeltområder af familiens læringsmiljø (fx kulturelle og læringsrettede aktiviteter). Dette betyder, at det kan være svært at vurdere, hvordan disse enkeltområder indgår i det *samlede* læringsmiljø (som vi definerer det i denne rapport). Kun få undersøgelser forsøger at måle bestemte *typer af læringsmiljøer*, forstået som forskellige kombinationer af de områder, vi beskriver ovenfor (fx antallet af "kvalitetsaktiviteter" og forældrenes opdragelsesstil). Vores blik er altså på *familiernes bredere sociale situation* i stedet for på udvalgte dele af læringsmiljøerne, fx læringsrettede aktiviteter i hjemmet (fx øve bogstaver, tal og motorik).

Rapporten er bygget op som følger: I kapitel 2 opridser vi kort hovedresultater fra de to foregående rapporter, hvorefter vi går over til den egentlige analyse i kapitel 3. I analysen behandler vi forskellige aspekter af læringsmiljøet, og hvordan læringsmiljøet hænger sammen med børns faglige og sociale udvikling.

2 Hovedresultater fra første og anden rapport

Denne tredje rapport bygger oven på den første og anden rapport. I den første rapport kortlagde vi, ud fra et omfattende kvalitativt datamateriale, en række læringsmiljøer i danske familier. Denne rapports formål var at indfange variationen i læringsmiljøer. I den anden rapport kortlagde vi kvantitativt udbredelsen af disse læringsmiljøer. I denne tredje rapport fokuserer vi på *forandringer* i familiernes læringsmiljøer over tid. Som baggrund for denne rapport opsummerer vi kort hovedresultaterne fra den første og anden rapport.

2.1 Første rapport

I den første rapport (Thomsen et al., 2019) kortlagde vi forskellige typer læringsmiljøer i Danmark. Vi designede en kvalitativ undersøgelse med 44 familier med børn i 3-6-årsalderen og gjorde brug af en til formålet designet smartphone-app og interviews til at indhente ny viden om familiernes læringsmiljøer. Familierne, 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, hvilket 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:

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

Vi fandt i rapporten, at disse dimensioner af læringsmiljøet ofte varierer med familiernes socioøkonomiske position. For eksempel har familier med mange ressourcer (økonomiske, kulturelle, sociale og tidsmæssige) typisk de bedste betingelser for at 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 identificerede vi fire overordnede typer af læringsmiljøer:

1. Strukturerede miljøer med et højt aktivitetsniveau (med en hovedvægt af langtuddannede familier)
2. Mindre strukturerede miljøer med højt aktivitetsniveau (hvor forældrene overvejende har mellemlange og lange videregående uddannelser)
3. Strukturerede miljøer med et 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).

2.2 Anden rapport

I den anden rapport (Thomsen et al., 2023) indsamlede vi data på baggrund af en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt 1.745 danske forældre med et barn i alderen 2-7 år. Vi identificerede fem typer læringsmiljøer, som ligner de miljøer, vi fandt i den første rapport, og analyserede sammenhængen mellem disse læringsmiljøer og forældrenes vurdering af deres barns udfordringer i forhold til talesprog, sprogforståelse, kommunikation og socio-emotionel udvikling.

Vores hovedresultat var, at læringsmiljøerne i danske småbørnsfamilier, på tværs af socioøkonomisk position, er karakteriseret ved mange aktiviteter og et højt forældreengagement. Vi finder imidlertid socioøkonomiske forskelle på en række centrale dimensioner af læringsmiljøet. For eksempel finder vi, at kortuddannede forældre i gennemsnit læser mindre med deres barn end højt uddannede forældre, og at de har lavere forventninger til barnets fremtidige uddannelse. Herudover finder vi, at børn, hvis forældre er kortuddannede, bruger ca. en halv time mere om dagen med en skærm (fx iPad og telefon) og sover ca. en halv time mindre end børn, hvis forældre er højt uddannede.

Vi identificerede fem typer læringsmiljøer:

1. Det aktive (14 % af familierne)
2. Det velorganiserede (28 %)
3. Det inaktive (26 %)

4. Det læringsfokuserede (17 %)
5. Det tutororienterede (16 %) læringsmiljø.

Disse miljøer adskiller sig først og fremmest ved antallet og typen af aktiviteter (fx mange aktiviteter i det aktive læringsmiljø og få aktiviteter i det inaktive miljø) samt graden af struktur i hverdagen (fx meget struktureret i det velorganiserede og aktive miljø og mindre struktureret i det inaktive miljø). To miljøer, det læringsfokuserede og det tutororienterede, er specialiseret i hhv. udviklende aktiviteter (fx tal- og bogstavlege) og oplevelser uden for hjemmet. Vi fandt, at familier, hvor forældrene har en lang videregående uddannelse som højeste uddannelsesniveau, har størst sandsynlighed for at tilhøre det aktive og det velorganiserede læringsmiljø, mens familier, hvor forældrene har grundskole som højeste uddannelse, har størst sandsynlighed for at tilhøre det inaktive, det tutororienterede og det læringsfokuserede miljø. Vi fandt desuden en sammenhæng mellem læringsmiljøet og forældrenes vurdering af, i hvilket omfang deres barn har udfordringer i forhold til talesprog, sprogforståelse, kommunikation og socio-emotionel udvikling. Børn i det velorganiserede læringsmiljø har i gennemsnit færre udfordringer end børn fra det inaktive læringsmiljø, tutororienterede og læringsfokuserede miljø. Det er igen vigtigt at understrege, at vores analyser *beskriver sammenhænge* og ikke siger noget om, hvorvidt læringsmiljøer *påvirker* børns faglige og sociale udvikling. For eksempel kan den relativt høje forekomst af udfordringer i forhold til barnets kommunikation og socio-emotionelle udvikling, som vi finder i det læringsfokuserede læringsmiljø, skyldes, at forældrene i dette læringsmiljø fokuserer på aktiviteter, som kan hjælpe barnet med håndtere disse udfordringer.

3 Analyse

Vi præsenterer nu hovedresultaterne fra den opfølgende spørgeskemaundersøgelse med danske småbørnsforældre. Som beskrevet ovenfor gennemførte vi den første spørgeskemaundersøgelse i 2021, hvor børnene var 2-7 år gamle. Vi geninterviewede familierne i 2023, hvor børnene var blevet 2 år ældre, med henblik på at undersøge stabilitet og forandring i læringsmiljøer over tid. Vi fokuserer i denne analyse på forandringer over tid i de centrale *dimensioner* af læringsmiljøerne (fx aktiviteter, læsning, skærmtid, hverdagsorganisering og uddannelsesforventninger) og på forandringer i forskellige *typer* læringsmiljøer (fx fra et aktivt til et inaktivt miljø). Herudover analyserer vi sammenhængen mellem familiens læringsmiljø og børns faglige og sociale udvikling. Hovedresultaterne fra vores undersøgelse er, at der er en høj grad af stabilitet i de forskellige dimensioner ved/typer af læringsmiljøer over en periode på 2 år, samt at der er visse sammenhænge mellem læringsmiljø og børns faglige og sociale udvikling. De småbørnsforældre, vi undersøger i dette afsnit, har forskellige socioøkonomiske karakteristika, og en del har minoritetsbaggrund. Tabel 3.1 viser, hvordan småbørnsfamilierne fordeler sig i befolkningen.

Tabel 3.1 Småbørnsfamiliers uddannelse og minoritetsbaggrund (populationsdata, familier med 4-9-årige børn, rækkeprocenter)

	Grundskole/EUD	Ren gym.	EUD/EUD	Mindst en KVV/MVU	Mindst en LVU	I alt
Familier med majoritetsforældre (76 % af alle familier)	11	1	22	36	31	100
Familier med mindst en minoritetsforælder (24 % af alle familier)	26	2	13	28	31	100
Samlet	14	1	20	34	31	100

Anm.: Populationsdata (N 252,505) Det er denne fordeling, vi har vægтет vores familier op imod, se del 2. Grundskole/gym. er lagt sammen med grundskole/EUD. EUD/gym. er lagt sammen med EUD/EUD.

Tabel 3.1 viser familiernes uddannelsesniveau brudt ned på baggrund (majoritet og minoritet). Tabellen viser det generelt stigende uddannelsesniveau i befolkningen. Næsten to tredjedele af alle småbørnsfamilier i Danmark har mindst én forælder med en (kort, mellemlang eller lang) videregående uddannelse. Det er efterhånden en meget lille del af familier i Danmark, hvor begge forældre kun har en grundskoleuddannelse. Hertil kommer, at da denne gruppe bliver for lille i vores statistiske analyser, har vi opdelt de kortere uddannede grupper i en gruppe, der består af en forælder med kun grundskole og en forælder med erhvervsuddannelse (EUD)

(14 %), og en gruppe, hvor begge forældre har en EUD (20 %). En ganske lille gruppe har gymnasial uddannelse som højeste uddannelse – denne gruppe ser vi bort fra i vores analyser. Tabel 3.1 viser, at majoritetsfamilier generelt er længere uddannet end minoritetsfamilier (hvor mindst én person har minoritetsbaggrund).

Boks 3.1 Data og metode (se del 2 for uddybende beskrivelse)

Epinion har i 2023 foretaget en spørgeskemaundersøgelse om læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier med børn i alderen 4-9 år. Undersøgelsen følger op på en tilsvarende undersøgelse fra 2021, hvor de samme familier deltog. Vi refererer til den første undersøgelse i 2021 som "runde 1" og den opfølgende undersøgelse som "runde 2". Én forælder fra hver familie har besvaret et spørgeskema på ca. 45 minutters varighed om familiens aktiviteter, hverdagsliv, organisering, samvær og værdier og om barnets udvikling. De deltagende forældre er deltagere i en eksisterende undersøgelse, Generationsundersøgelsen, og vi har suppleret disse deltagere med stikprøver med forældre med minoritetsbaggrund og kortere uddannelser med henblik på at gøre den samlede stikprøve repræsentativ. I alt deltog 972 forældre i runde 2 af undersøgelsen. Data er vægtet (se del 2). I den første spørgeskemaundersøgelse deltog 1.745. 575 forældre deltog både i runde 1 og 2. Børnene havde i runde 1 en medianalder på 4 år (gennemsnit 4,4 år, med en standardafvigelse på 1,4) og 6 år i runde 2 (gennemsnit på 6,2, med en standardafvigelse på 1,6). I runde 1 var 52 % af børnene i vores survey drenge, i runde 2 var 51 % drenge.

I denne rapport præsenterer vi resultater med udgangspunkt i figurer baseret på frekvenstabeller eller regressionsanalyser. Regressionsanalyser bruger vi, når vi ønsker at belyse sammenhængen mellem baggrundsvariable (fx forældrenes uddannelsesniveau og minoritetsstatus) og en given udfaldsvariabel (fx barnets sprogforståelse), samtidig med at vi tager højde for andre baggrundsvariable. Nogle regressionsanalyser baserer sig på samtlige familier i runde 2, og nogle på familier, som deltog i både runde 1 og 2.

Vi bruger den statistiske metode latentklasseanalyse til at indfange forskellige typer læringsmiljøer i danske familier. Denne metode benytter forældrenes svar på en lang række spørgsmål, fx om familiens aktiviteter og hverdagsliv, til at identificere forskellige typer læringsmiljøer i befolkningen (fx et aktivt og et inaktivt læringsmiljø). Vi beskriver disse miljøer nedenfor.

Vores centrale baggrundsvariable er *familiens socioøkonomiske position*, målt ved forældrenes højeste uddannelsesniveau, fx EUD Erhvervsuddannelser, KVU/MVU

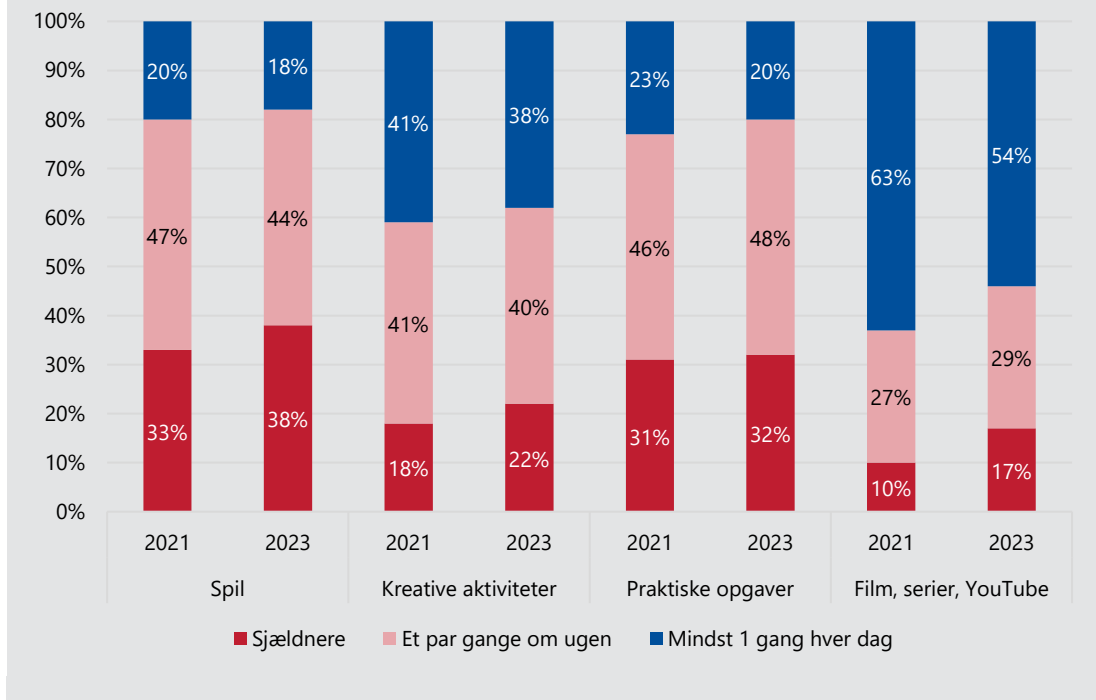
korte/mellemlange videregående uddannelser, og LVU universitetsuddannelser, og *minoritetsstatus*, hvor vi skelner mellem majoritetsforældre og minoritetsforældre (indvandrere eller efterkommere). Vi justerer tillige i modellerne for barnets alder.

3.1 Aktiviteter i familien

Vi begynder med at præsentere ændringer i småbørnsfamiliers aktiviteter fra runde 1 (2021) til runde 2 (2023). I de analyser, vi præsenterer nedenfor, indgår alle deltagende familier i hver runde, ikke kun de familier, som deltog i begge runder. Som beskrevet tidligere er familiens aktiviteter en keredimension i familiens læringsmiljø. Børnene i de deltagende familier er blevet 2 år ældre, siden vi spurgte dem første gang, og vi forventer derfor, at familiens aktiviteter afspejler børnenes nye interesser og behov. Vi sammenligner omfanget af familiens aktiviteter i runde 2 med niveauet i runde 1 og fremhæver væsentligste ligheder og forskelle. Vi præsenterer ikke samtlige aktiviteter, men fokuserer i stedet på centrale aktiviteter og de aktiviteter, hvor vi finder socioøkonomiske forskelle og forskelle på baggrund af minoritetsstatus. Formålet hermed er at give læseren det klareste indtryk af, hvor vi ser forandringer over tid i familiens aktiviteter og læringsmiljøer.

Figur 3.1 viser, hvor ofte forældrene angiver, at de laver fire forskellige typer aktiviteter i hjemmet sammen med deres børn i hhv. runde 1 og 2: spiller spil (fx ludo eller billedlotteri), laver kreative eller musiske aktiviteter (fx tegner eller synger), udfører praktiske opgaver sammen (fx madlavning eller rengøring) eller ser film, serier, YouTube eller anden underholdning på skærm (fx tablet, smartphone, computer eller TV).

Figur 3.1 Aktiviteter i hjemmet sammen med barnet



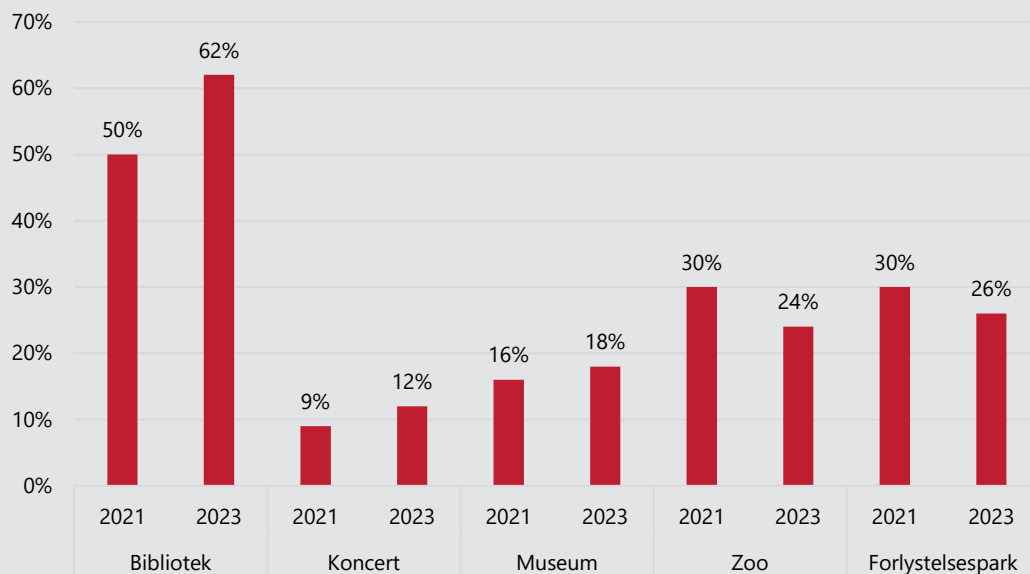
Anm.: Spil, kreative aktiviteter og film mv., er signifikant forskellige på et 5-procentsniveau fra 2021 til 2023.

Figuren viser, at familierne i undersøgelsen generelt er aktive i hjemmet, både hvad gælder praktiske opgaver, såvel som rekreative, kreative og sociale aktiviteter. Vi noterer dog et mindre fald i hyppigheden af familieaktiviteter fra runde 1 til runde 2. For eksempel ser vi et lille fald i hyppigheden af spil og kreative aktiviteter og et fald i hyppigheden af at se film, serier eller YouTube sammen. Vi finder, at 18 % af forældrene i runde 2 dagligt spiller spil sammen med deres barn, mens 38 % dagligt laver kreative aktiviteter (som at tegne eller synge), og 20 % dagligt laver praktiske opgaver i hjemmet med deres barn.¹ 54 % af familierne ser dagligt film, serier eller YouTube sammen. Den faldende hyppighed i familieaktiviteter i hjemmet afspejler sandsynligvis, at børnene er blevet 2 år ældre og derfor ikke interagerer med deres forældre på samme måde, som da de var yngre.

Figur 3.2 viser udviklingen i familiernes aktiviteter uden for hjemmet i runde 1 og runde 2. Vi finder generelt få ændringer i disse aktiviteter mellem runde 1 og runde 2 og få forskelle på tværs af familiens socioøkonomiske position.

¹ Denne andel ligger tæt på den andel, som Dahl & Ottesen (2018) finder i deres kortlægning af viden om opdragelse, når de spørger ind til 7-åriges husarbejde.

Figur 3.2 Aktiviteter uden for hjemmet sammen med forældre

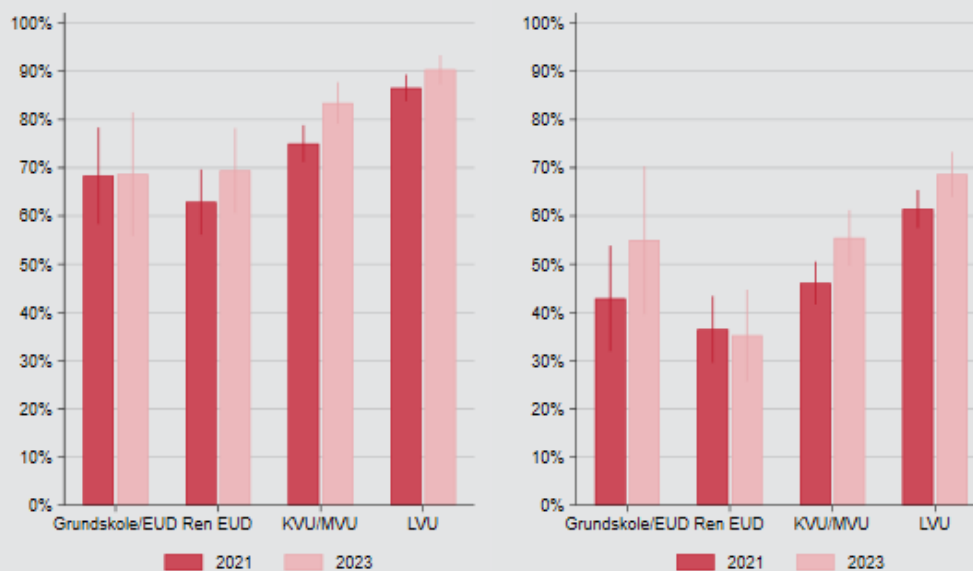


Anm.: Bibliotek og Zoo er signifikant forskellige på et 5-procentsniveau fra 2021 til 2023.

Vi finder dog socioøkonomiske forskelle i forhold til, hvor ofte familierne tager på biblioteket og går på museum/udstilling. Figur 3.3 viser andelen af familier, som tager på biblioteket eller går på museum/udstilling mindst én gang om året, brudt ned på forældrenes højeste uddannelsesniveau.

Figur 3.3 Aktiviteter uden for hjemmet sammen med forældre over forældrebaggrund

Andel, der går på biblioteker (venstre figur) og museer (højre figur) mindst et par gange om året



Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for oprindelsesstatus og barnets alder. 95-procents-konfidensintervaller.

Figuren viser, at jo længere uddannelse forældrene har, desto oftere tager familien på biblioteket eller på museum/udstilling. Vi finder også, at denne socioøkonomiske forskel er stabil fra runde 1 til runde 2, med den nuance, at alle familier lidt oftere går på bibliotek eller museum i runde 2 end i runde 1. Disse socioøkonomiske forskelle i kulturelle aktiviteter modsvarer andre danske og internationale undersøgelser (Jæger & Katz-Gerro, 2010; Lizardo, 2018). Vi finder ingen forskelle på baggrund af minoritetsstatus.

3.1.1 Læsning

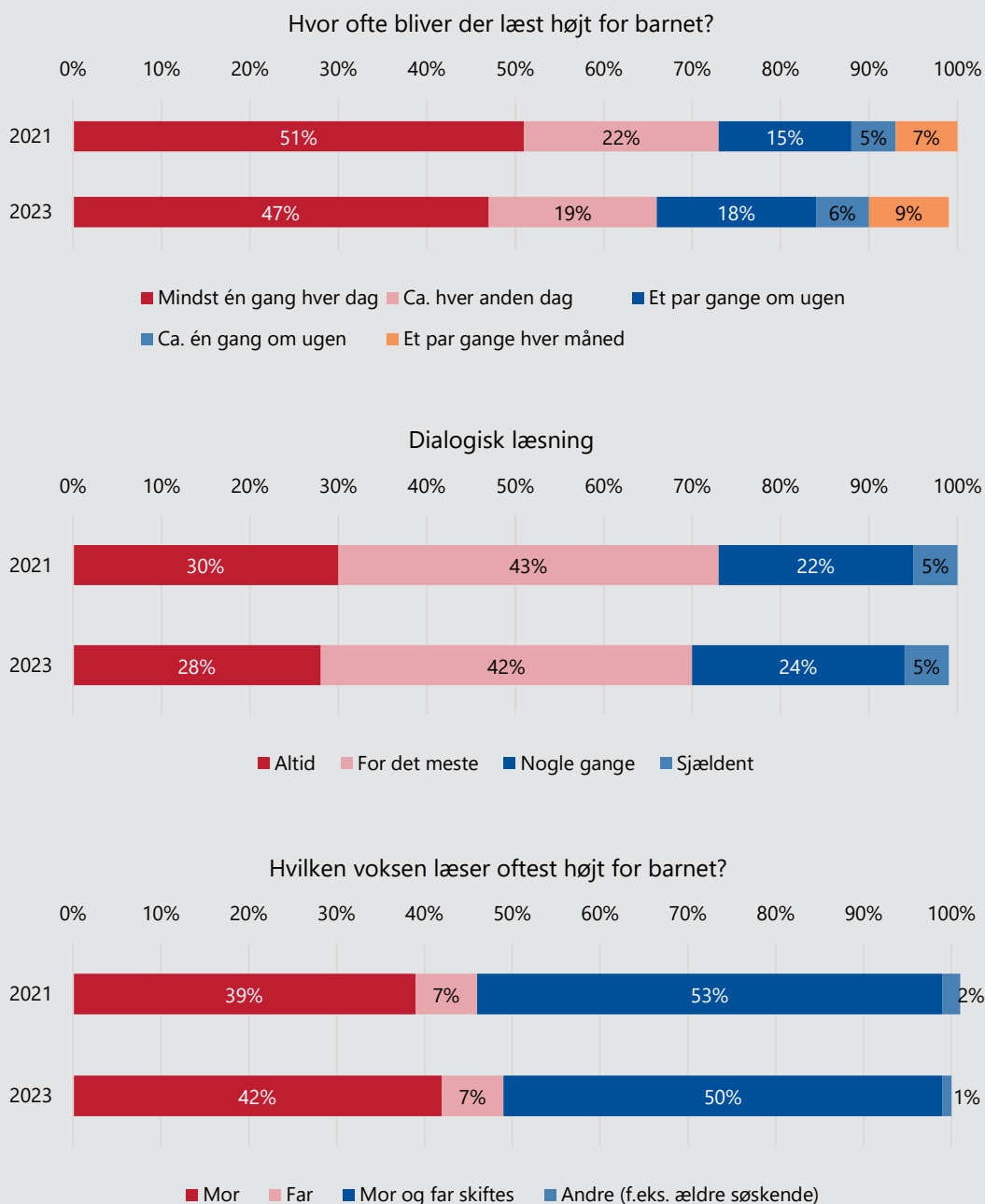
Læsning er en central dimension i læringsmiljøet – og en dimension, der har fået særlig opmærksomhed i forskningen, hvor den har sit eget felt under samlebetegnelsen 'home literacy environment'. Der er andre aktiviteter end læsning, som er kognitivt stimulerende (fx tallege, tale om bogstaver, synger sange og træner motorik, taler om former, etc.). Vi finder i runde 2, som i runde 1, at langt de fleste forældre laver disse typer aktiviteter mindst et par gange om ugen (ikke vist). Vi finder

desuden, at der ikke er forskelle i omfanget af disse aktiviteter på tværs af forældrenes uddannelsesniveau.

Forældrene besvarede i begge runder en række spørgsmål om, hvor ofte, de læser med deres børn. Figur 3.4 viser, at 47 % af forældrene i runde 2 angiver, at de læser højt for deres barn mindst én gang om dagen. Dette er en lille nedgang fra runde 1, hvor 51 % angav, at de læste højt mindst én gang om dagen. Denne nedgang er ikke overraskende, da børnene er blevet 2 år ældre. Vi kan desuden se, at ca. 70 % af forældrene altid/for det meste praktiserer dialogisk læsning, hvilket betyder, at de taler med deres børn om det, de læser (fx personer eller handlingen). Denne andel er meget stabil fra runde 1 til 2. Figur 3.4 viser desuden, hvem der læser højt for barnet. Her kan vi se, at det oftest er mor, der står for højt-læsningen, og at denne andel er svagt stigende fra runde 1 til 2 (fra 39 % til 42 %). Far står for højt-læsningen i et mindretal af familierne (7 % i runde 1 og 2), mens mor og far skiftes i lidt over halvdelen af familierne – både i runde 1 og 2.²

² Når det er mødre, der svarer, står 45 % af mødre for højt-læsning mod 5 % af fædre. Når fædre svarer, står 24 % af mødre for højt-læsning mod 18 % af fædre.

Figur 3.4 Andele forældre, der læser højt for deres barn



Anm.: Ingen signifikante forskelle mellem 2021 og 2023.

Selvom forældrene generelt ofte læser højt for deres barn, finder vi socioøkonomiske forskelle i, hvem der oftest læser højt. Figur 3.5 viser, at andelen af forældre, der

læser højt mindst én gang om dagen, varierer med forældrenes uddannelsesniveau – men også, at denne socioøkonomiske forskel er mindre i runde 2 end i runde 1.

Figur 3.5 Andele forældre, der læser højt for deres barn, over forældrebaggrund



Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for oprindelsesstatus og barnets alder. 95-procents-konfidensintervaller.

I runde 1 fandt vi, at mens 23 % af familierne med grundskole/EUD som højeste uddannelse angiver, at de læser højt for deres barn mindst én gang om dagen, gælder dette for 68 % af familierne, hvor mindst én forælder har en lang videregående uddannelse. I runde 2 er denne socioøkonomiske forskel reduceret til hhv. 40 % (grundskole/EUD) og 61 % (lang videregående uddannelse). Vi finder ikke forskelle på baggrund af etnisk oprindelse.

3.1.2 Digitale medier

Digitalt medieforbrug fylder meget i børns liv og er blevet en integreret del af familiens hverdagsaktiviteter. Vi ved, at der fra 2009 til 2021 er sket en markant stigning i børns brug af digitale medier (Ottosen et al., 2022). Vi ved desuden, at det særligt er fra børnehavealderen og frem, at digitale medier fylder mere – netop den aldersgruppe, vi beskæftiger os med i denne rapport (Medierådet for Børn og Unge, 2022,

s. 5). På den baggrund har vi i begge runder inkluderet en række spørgsmål om barnets brug af digitale medier og forældrenes holdning til deres barns brug af disse medier. I vores undersøgelse indbefatter digitalt medieforbrug både fælles digitale aktiviteter, som familien laver sammen (fx ser film, serier, YouTube eller lignende), og aktiviteter, hvor barnet sidder alene med en skærm.

Figur 3.6 viser andelen af familier, hvor forældrene dagligt ser film mv. sammen med deres barn, brudt ned på forældrenes uddannelsesbaggrund. Som vi så i Figur 3.1, så er det fælles digitale medieforbrug lavere i runde 2 end i runde 1: 55 % af familierne i runde 2 ser dagligt film mv. sammen med deres barn, mens andelen var 64 % i runde 1. Vi finder imidlertid socioøkonomiske forskelle i, hvor ofte forældre ser film mv. sammen med deres barn. Figur 3.6 viser, at 71 % af forældre med grundskole og EUD som højeste uddannelse i runde 1 dagligt ser film mv. med deres barn. Kun 57 % af forældre med lang videregående uddannelse angav dette i runde 1. Herudover viser figuren, at selvom det fælles medieforbrug er lavere i runde 2 end i runde 1, er den socioøkonomiske forskel i andelen af forældre, der dagligt ser film mv. med deres barn, ca. den samme i runde 2 som i runde 1.

Figur 3.6 Andel forældre, der dagligt ser film, serier, YouTube eller lignende, sammen med deres barn.

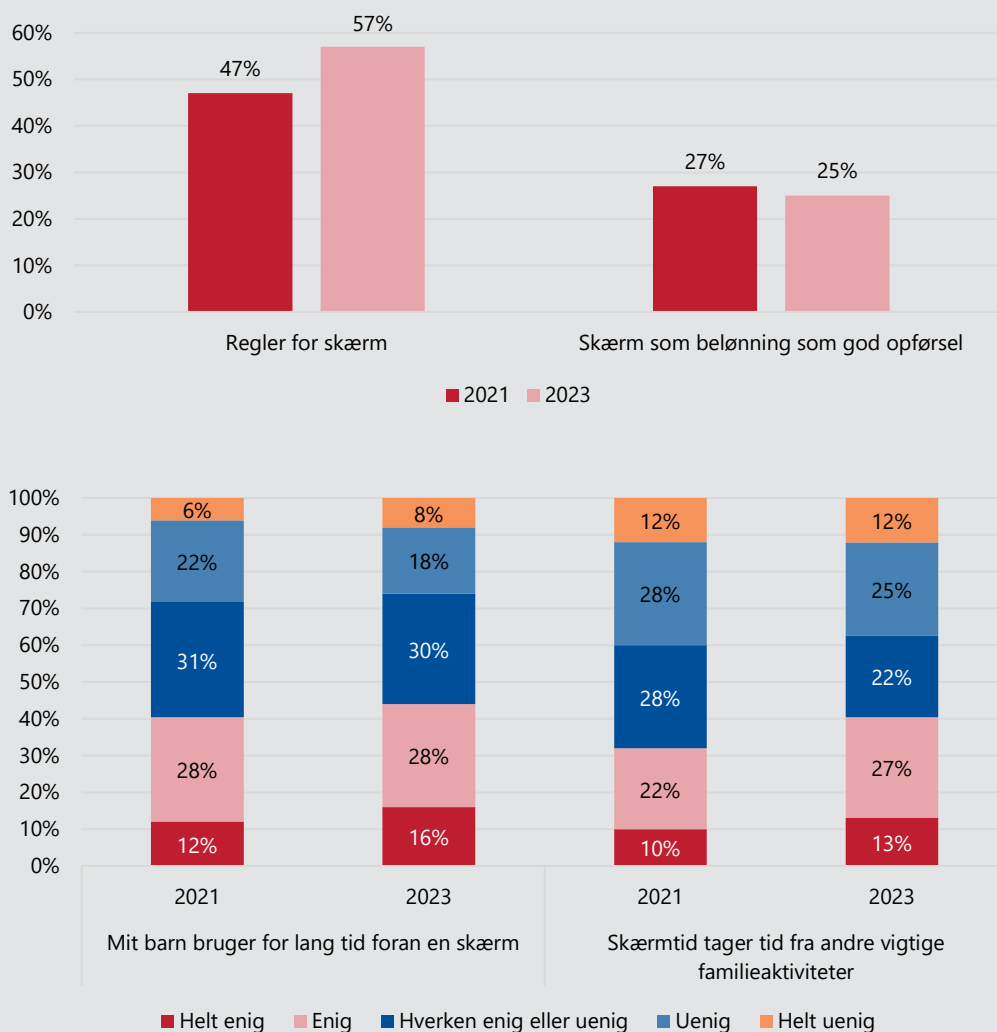


Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for oprindelsesstatus og barnets alder. 95-procents-konfidensintervaller.

Det er vigtigt at understrege, at vores resultater ikke siger noget om, *hvad* familierne ser sammen, eller *hvordan* de bruger tid foran skærmen. Som vi understregede i den anden rapport, er det dog interessant, at der er socioøkonomiske forskelle i fælles digitalt medieforbrug, fordi tid brugt foran en skærm alt andet lige tager tid fra andre familieaktiviteter.

Lægger forældre restriktioner på deres barns brug af digitale medier? Vi har i begge runder spurgt forældrene om deres holdning og tilgang til deres barns brug af digitale medier. Vi præsenterer først en figur, der viser andelen af forældre, som har regler for, hvor ofte deres barn må bruge en skærm. Figur 3.7 viser, at 57 % af familierne i runde 2 angiver, at de har regler for, hvor lang tid deres barn må bruge foran skærmen, og at denne andel er steget med 10 procentpoint fra runde 1 (Medierådet (2022) finder en omtrentligt tilsvarende andel). Vi vurderer, at stigningen i andelen af forældre, som opstiller regler for barnets skærmbrug, sandsynligvis afspejler barnets øgede efterspørgsel på digitale medier. Andelen af forældre, der angiver, at deres barn fra tid til anden får lov til at bruge skærm som belønning (fx for god opførsel), er 25 % i runde 2.

Figur 3.7 Andel forældre, der har skærmregler mv.



Anm.: Alle forskelle er signifikante fra 2021 til 2023, med undtagelse af skærm som belønning.

Vi har også spurgt forældrene, om de mener, at deres barn bruger for meget tid foran en skærm, og at skærmen tager tid fra andre vigtige familieaktiviteter. Figur 3.7 viser, at andelen, der er enige eller helt enige i dette udsagn, er steget fra runde 1 til runde 2. I runde 2 er 44 % enige i, at deres børn bruger for meget tid foran en skærm, mens dette gælder 40 % i runde 1. Andelen af forældrene, der er enige i, at skærmtid tager tid fra andre vigtige familieaktiviteter, er også steget fra runde 1 til runde 2: 32 % af forældrene er enige eller helt enige i runde 1, mens dette gælder 40 % i runde 2. Vi finder ikke forskelle i forældrenes holdninger til deres barns brug på baggrund af socioøkonomisk position og minoritetsstatus.

Figur 3.8 Hvor ofte bruger børn selv digitale medier? Antal timer

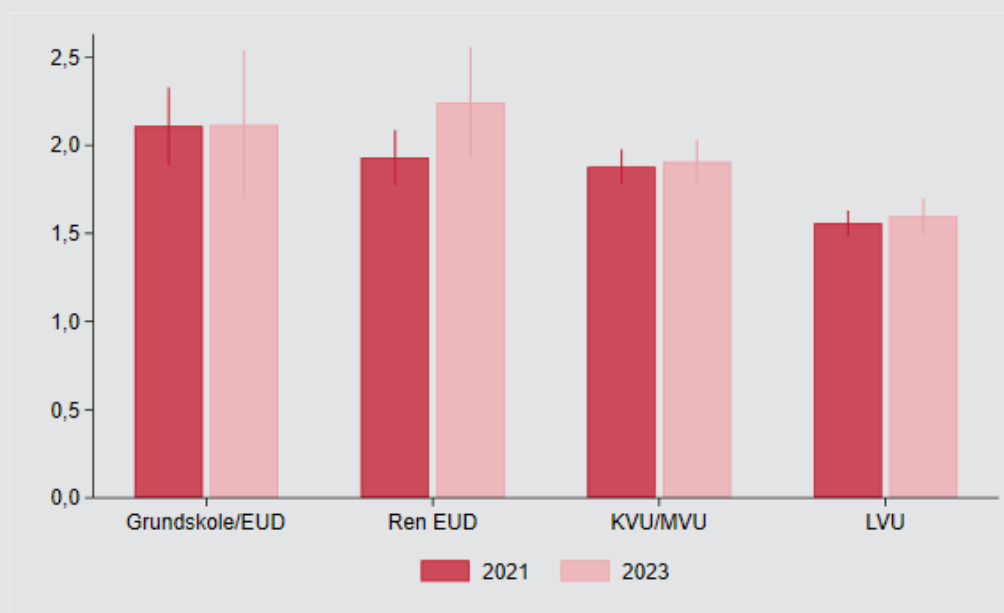


Anm.: Weekendforbrug er signifikant forskellige på et 5-procentsniveau fra 2021 til 2023.

Vi har også spurgt forældrene om, hvor meget tid deres barn selv bruger foran en skærm. Figur 3.8 viser det gennemsnitlige daglige antal timer, som barnet bruger på digitale medier i runde 1 og 2. Figuren viser det gennemsnitlige skærmbrug i hverdagen og i weekenden over de to runder. Vi kan se, at forbruget er steget en smule fra runde 1 til runde 2, så børnene i runde 2 i gennemsnit bruger en skærm ca. 1,5 time om dagen på hverdage og ca. 2,8 timer om dagen i weekenden.

Der er betydelige socioøkonomiske forskelle i børns forbrug af digitale medier. Figur 3.9 viser, at mens familier med lang videregående uddannelse i runde 2 svarer, at deres barn i gennemsnit bruger ca. 90 minutter om dagen foran en skærm (gennemsnit af hverdag og weekend), så ligger forbruget omkring 30 minutter højere for forældre med grundskole/EUD. Denne socioøkonomiske forskel er stabil fra runde 1 til runde 2. Vi finder ikke forskelle over forældrenes minoritetsstatus.

Figur 3.9 Digitalt skærmbrug for børnene over baggrund



Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for oprindelsesstatus og barnets alder. 95-procents-konfidensintervaller.

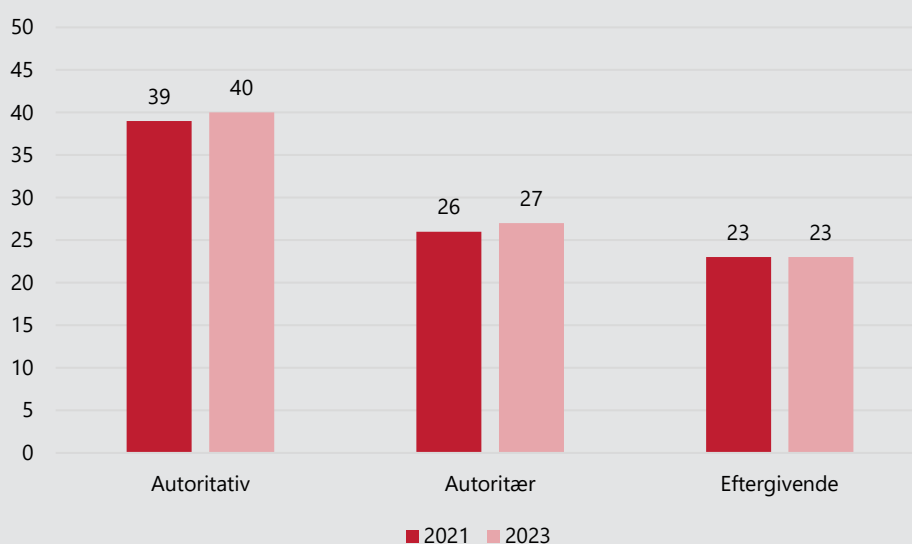
Forskningen mangler viden om de langsigtede konsekvenser af børns medieforbrug. En dansk litteraturoversigt fra 2020 peger på positive kognitive effekter af visse typer skærmbrug og viser ikke entydige hverken positive eller negative sammenhænge mellem digitalt medieforbrug og børn og unges sociale relationer og stress (Kirkegaard et al., 2020). Et andet review-studie (Mallawaarachchi et al., 2022) finder en svag negativ sammenhæng mellem øget brug af smartphone eller tablet og børns udvikling. Dette er et komplekst område, da karakteren af skærmbrug (hvad barnet laver foran skærmen) kan være afgørende, og langtidseffekterne er ukendte. Vores undersøgelse kan ikke sige noget om konsekvenserne af børns digitale medieforbrug. Vi finder imidlertid betydelige socioøkonomiske forskelle i børns digitale medieforbrug, og da skærmtid alt andet lige tager tid fra andre aktiviteter, peger det på, at de positive og negative effekter af børns medieforbrug bør undersøges nærmere.

3.2 Opdragelse, hverdag og forventninger

Opdragelse er en central dimension i familiens læringsmiljø. I første runde af spørgeskemaundersøgelsen spurgte vi forældrene om deres tilgang til opdragelse. Vi benyttede internationalt validerede skalaer til at måle, i hvor høj grad forældrene

mener, at de udøver hhv. en autoritativ (karakteriseret ved følelsesmæssigt nærvær og inddragelse i hverdagens rutiner), autoritær (følelsesmæssig distance og faste rammer) og eftergivende (følelsesmæssigt nærvær, men uklare rammer og krav) opdragelsesstil (Baumrind, 1966; Reitman et al., 2002). Forældrene kan maksimalt score 50 (og minimum 10) point på en skala, der fanger hver opdragelsesstil. Det er vigtigt at understrege, at skalaerne ikke måler, hvad forældrene *gør* (dvs. adfærd), men hvor enige eller uenige de er i en række udsagn om det gode forældreskab (dvs. holdninger). Derfor kan vi ikke udtale os om forældrenes faktiske adfærd, men kun om deres holdning til opdragelse.

Figur 3.10 Forældrenes fordeling på tre forskellige opdragelsesstile (0-50 point)



Anm.: Autoritativ og autoritær er signifikant forskellige fra 2021 til 2023 på et 5-procentsniveau.

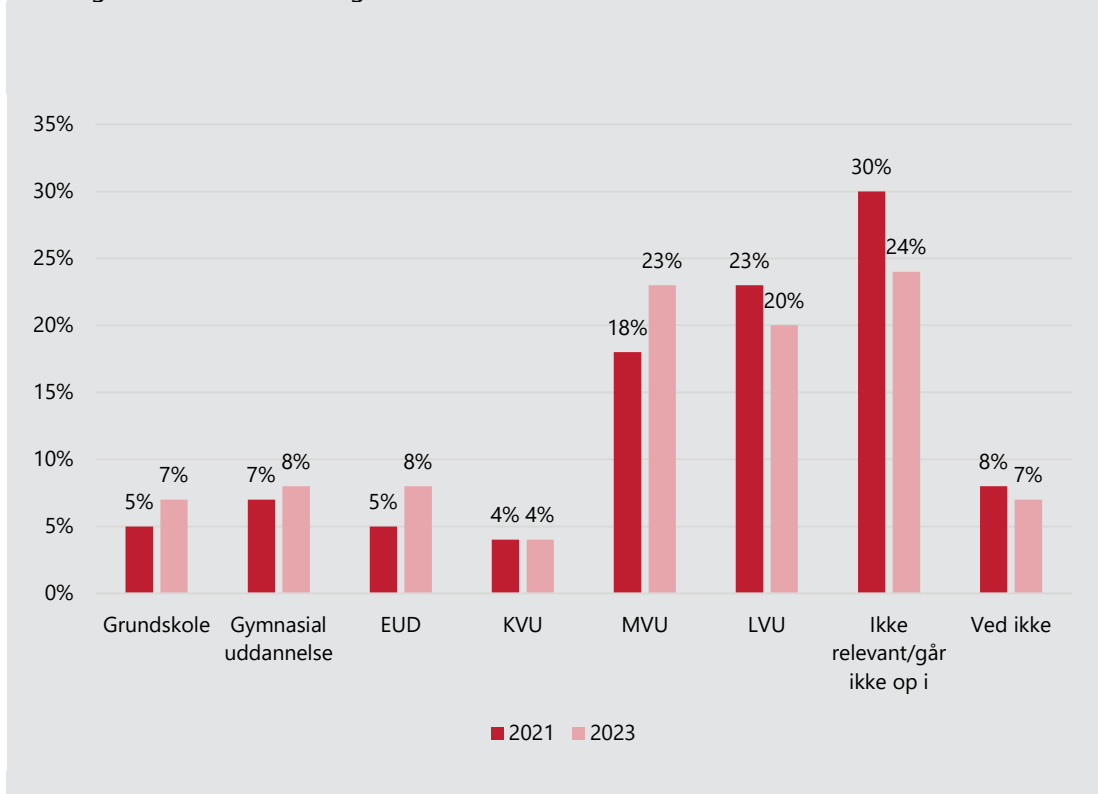
Figur 3.10 viser for det første, at forældrene er mest tilbøjelige til at være enige i udsagn, der fanger den autoritative opdragelsesstil (der betoner følelsesmæssigt nærvær, inddragelse og rammer om barnets hverdag). For det andet viser figuren, at der er stor stabilitet i opdragelsesstilen fra runde 1 til 2. Forældrene placeres i runde 2 højest på den skala, der måler graden af autoritativ opdragelsesstil (40 point i gennemsnit i runde 2), mens de scorer lavere på skalaerne, der måler graden af autoritær (27 point) og eftergivende (23 point) opdragelsesstil. Baseret på disse resultater kan vi sige, at danske småbørnsforældre først og fremmest er kendetegnet ved den autoritative opdragelsesstil, dvs. en stil, der betoner følelsesmæssigt nærvær, inddragelse og rammer. Vi finder desuden ingen nævneværdige socioøkonomiske forskelle i opdragelsesstil og ingen forskelle på baggrund af minoritetsstatus. Dette resultat er interessant og tyder på, at danske forældre, uanset baggrund, generelt er

enige om, hvilken opdragelsesstil, de anser for god. Det er også usædvanligt, fordi forskning fra andre lande finder socioøkonomiske forskelle i opdragelsesstil.

Vi har spurgt forældrene ind til en række dimensioner ved familiens hverdagsliv, fx spisetider og børnenes søvnmønstre. Vores resultater tyder på udpræget stabilitet i familiens hverdagsliv. Både i runde 1 og 2 angiver 90 % af forældrene, at familien for det meste spiser aftensmad på samme tidspunkt. En større andel af forældrene (71 %) angiver i runde 2, at deres børn har pligter (mod 60 % i runde 1), hvilket ikke er overraskende, set i lyset af at børnene er blevet 2 år ældre. I forhold til børnenes søvn fandt vi i runde 1, at børn, hvis forældre har en lang videregående uddannelse, i gennemsnit sov 30 minutter længere hver nat sammenlignet med børn, hvis forældre har grundskole som højeste uddannelse. Vi finder ikke denne socioøkonomiske forskel i runde 2, idet der nu ingen forskelle er i børns søvnmønstre. Vi bemærker desuden, at børnene, uanset forældrenes socioøkonomiske position, i gennemsnit sover ca. 10 timer og 10 minutter – en længde, der ligger inden for anbefalingen ifølge the National Sleep Foundation (9-11 timer for 6-7-årige børn (Hirshkowitz et al., 2015)).

Vi ved fra forskningen, at forældrenes uddannelsesforventninger har en selvstændig betydning for barnets videre uddannelsesvej og dermed, at forventninger er en væsentlig del af familiens læringsmiljø (Bozick et al., 2010; Duncan & Murnane, 2011; Morgan et al., 2013). Figur 3.11 viser, at forældrenes forventninger til deres børns uddannelse er blevet mere udtalte fra runde 1 til runde 2. I runde 2 angiver en mindre andel af forældrene (30 % vs. 24 % i runde 2), at det ikke er relevant for dem (eller at de ikke går op i), hvilken uddannelse deres barn opnår. Børnene er nu blevet 2 år ældre, og vi ser en tendens til, at mens andelen af forældre, der forventer, at deres børn får en LVU, er stabil, så er andelen svagt stigende i forhold til forventninger om EUD eller MVU. I alt forventer 47 % af alle forældrene, at deres børn får en videregående uddannelse (heraf 20 % en lang videregående uddannelse), mens 8 % forventer, at deres barn får en erhvervsuddannelse.

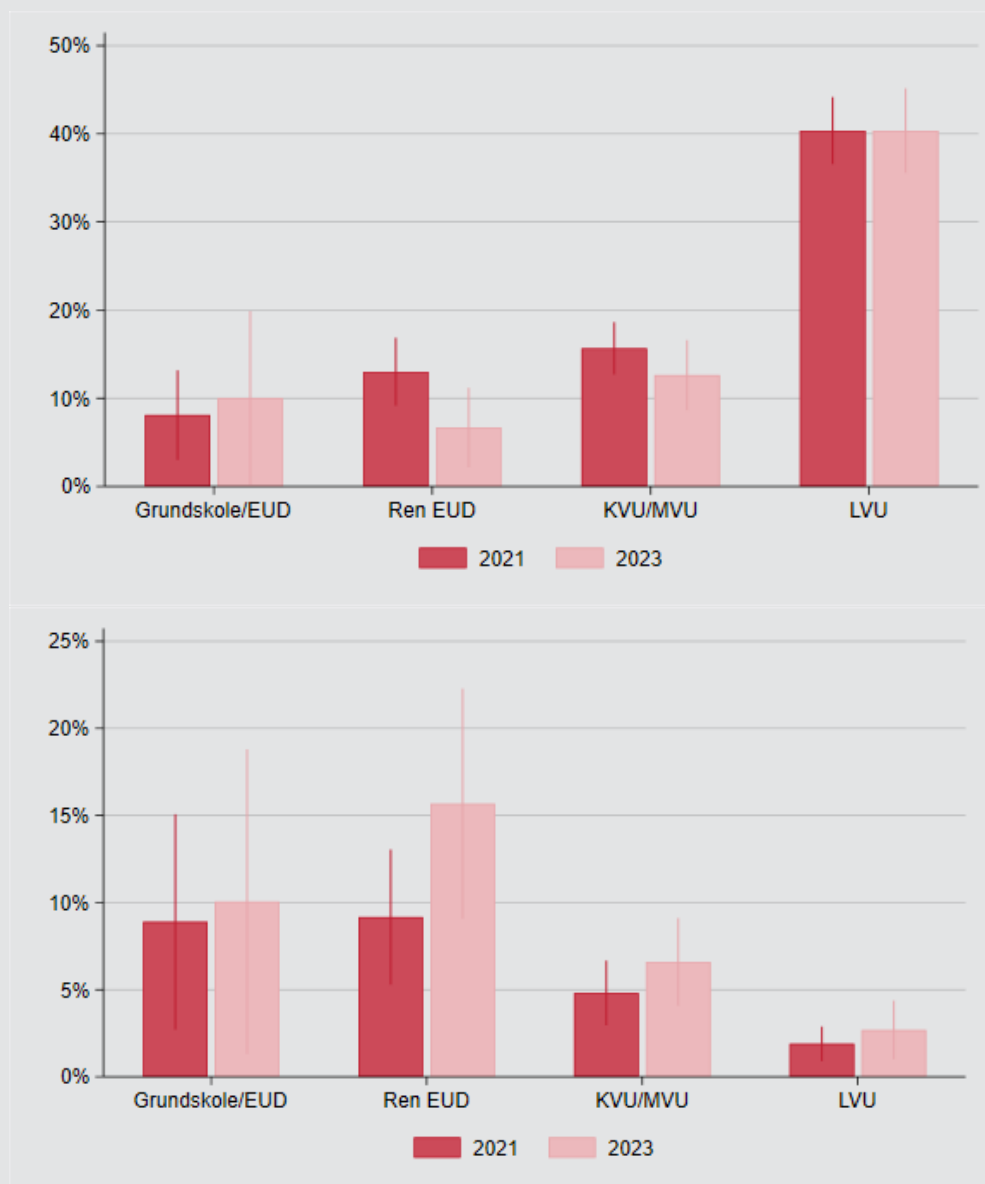
Figur 3.11 Forventninger til videre uddannelse



Anm.: EUD, MVU og 'ikke relevant' er signifikant forskellige fra 2021 til 2023 på et 5-procentsniveau.

Figur 3.12 viser markante socioøkonomiske forskelle i forældres forventninger til deres barns uddannelse – forskelle, som går igen fra den forrige rapport. Figuren afbilder øverst forældrenes forventning til, at barnet opnår en LVU brudt ned på forældrenes eget uddannelsesniveau, og nederst forventninger til, at barnet opnår en EUD. Forskellen mellem forældre med en LVU og forældre med andre typer uddannelser er markant: 40 % af akademikerforældre forventer, at deres barn får en lang videregående uddannelse, mens andelen er langt mindre for de øvrige forældregrupper (omkring 10 %). Vi ser tilsvarende store forskelle i uddannelsesforventninger, når vi sammenligner forældre med minoritets- og majoritetsbaggrund, hvor dobbelt så stor en andel af forældre med minoritetsbaggrund forventer, at deres barn får en LVU (47 % vs. 24 %, ikke vist).

Figur 3.12 Forventninger til videre uddannelse over baggrund (LVU øverst, EUD nederst)



Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for oprindelsesstatus og barnets alder. 95-procents-konfidensintervaller.

Disse forskelle er identiske med dem, vi fandt i anden rapport, og resultater fra eksisterende forskning (Liversage & Christensen, 2017; Ottosen, 2012). Hvad angår erhvervsuddannelse, forventer kun 8 % af forældrene i runde 2, at deres barn opnår en erhvervsuddannelse (mod 5 % i runde 1). Også her er de socioøkonomiske forskelle udtalte: kun 3 % af forældre med en lang videregående uddannelse forventer, at deres barn opnår en EUD, mens andelen er 16 % blandt forældre, der selv har en EUD.

3.3 Typer af læringsmiljøer

Læringsmiljøprojektet kortlægger forskellige typer læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier. I den første rapport trak vi på et omfattende, kvalitativt datamateriale med 44 familier til at beskrive fire typer læringsmiljøer. Disse miljøer adskiller sig fra hinanden primært på baggrund af antallet af aktiviteter og graden af struktur i hverdagen (Thomsen et al., 2019; Thomsen et al., 2024). I den anden rapport trak vi på en spørgeskemaundersøgelse med 1.745 familier for at undersøge, i hvilket omfang vi kunne (gen)finde disse fire typer læringsmiljøer i et repræsentativt datamateriale. Vi fandt fem typer læringsmiljøer, der i høj grad passede på de centrale dimensioner og typer af læringsmiljøer (antallet af aktiviteter og graden af struktur i hverdagen), vi fandt i den kvalitative undersøgelse (Thomsen et al., 2023). Der er imidlertid ikke en fuldstændig overensstemmelse mellem læringsmiljøerne i den kvalitative og kvantitative undersøgelse. Dette skyldes to forhold. For det første trækker de to undersøgelser på forskellige typer data (kvalitative versus kvantitative) og metoder (interviews vs. statistiske metoder). For det andet er de læringsmiljøer, vi beskriver i den kvalitative undersøgelse, idealtypiske beskrivelser, der fremhæver centrale træk ved læringsmiljøerne snarere end beskriver de enkelte familiers karakteristika.

I denne tredje rapport trækker vi på data fra begge runder af spørgeskemaundersøgelsen til at beskrive udviklingen i familiernes læringsmiljøer over 2 år. Vi benytter forældrenes svar på 27 kernespørgsmål, som vi brugte til at identificere læringsmiljøer i runde 1 (beskrevet i den anden rapport), til at identificere læringsmiljøer i runde 2. Disse kernespørgsmål handler om familiens aktiviteter og hverdagsliv samt forældrenes opdragelsesstil og forventninger til deres børns uddannelse (se del 2 for listen over kernespørgsmål). På baggrund af forældrenes svarmønstre kan vi, med hjælp fra den statistiske metode latentklasseanalyse (Jæger, 2006), udlede en række forskellige læringsmiljøer (se boks 3.1). Vi kan desuden, fordi vi kun trækker på de familier, der deltog både i runde 1 og 2, analysere, i hvilket omfang familierne ændrer læringsmiljøer over tid.

I den første runde af spørgeskemaundersøgelsen identificerede vi fem typer læringsmiljøer: det aktive, velorganiserede, inaktive, læringsfokuserede og turorienterede læringsmiljø (Thomsen et al., 2023). I runde 2 identificerer vi, på baggrund af forældrenes svar på de samme 27 spørgsmål, fire typer læringsmiljøer. Det er ikke overraskende, at antallet af læringsmiljøer ikke er fuldstændig identiske i runde 1 og 2. Dels er der gået 2 år mellem de to spørgeskemaundersøgelser, hvor læringsmiljøet i familien kan have udviklet sig. Dels trækker vi kun på data fra de forældre, som deltog i begge runder af spørgeskemaundersøgelsen. Som beskrevet nedenfor er der dog en stor indholdsmæssig overensstemmelse mellem de læringsmiljøer, vi identificerer i runde 1 og i runde 2, hvilket indikerer, at vi – overordnet set – måler de samme typer miljøer.

Tabel 3.2 sammenfatter information om de fire læringsmiljøer, deres størrelse (målt som procentandel af familierne i undersøgelsen), og sammenhængen mellem hvert læringsmiljøer og familiens socioøkonomiske position og minoritetsstatus.

Tabel 3.2 Typer af læringsmiljøer

Type af læringsmiljø	Gruppenstørrelse	Højest sandsynlighed for at tilhøre gruppen over forældres uddannelsesniveau
Det aktive læringsmiljø	16 %	LVU-forældre (ikke signifikant)
Det analoge læringsmiljø	35 %	LVU-forældre
Det inaktive læringsmiljø	27 %	EUD-forældre
Det læringsfokuserede læringsmiljø	22 %	Grundskole/EUD, EUD-forældre

Anm.: Se del 2 for yderligere oplysninger om de latente klasser.

Vi kan se i Tabel 3.2, at forældre med en LVU har størst sandsynlighed for at tilhøre de analoge og aktive læringsmiljøer, mens forældre med grundskole og EUD har størst sandsynlighed for at tilhøre de øvrige to læringsmiljøer. Vi noterer, at vores analyse ikke siger noget om effekten af forældrenes socioøkonomiske position og minoritetsstatus på sandsynligheden for at tilhøre hvert af de fire læringsmiljøer. Vores analyse er beskrivende, og tabellen viser derfor sammenhængen mellem læringsmiljøer og socioøkonomisk position. Vi kan samtidig ikke vide, om sammenhængen mellem læringstyper og barnets faglige og sociale udvikling er medieret af barnet. Det kan således være tilfældet, at forældre er mere tilbøjelige til at lave bestemte typer aktiviteter, fordi de kan have fået signaler om, at deres børn vil have godt af at udvikle sig inden for bestemte områder.

I det følgende giver vi en uddybende beskrivelse af hver af de fire læringsmiljøer. Vi bruger information om familiernes svarprofiler på de 27 kernespørgsmål, vi har med i analysen (fx sandsynligheden for at lave forskellige typer aktiviteter), til at beskrive *indholdet* af hvert læringsmiljø. Vi benytter også information om, hvor stor en andel af familierne der tilhører hver af de fire typer, til at beskrive *udbredelsen* af hvert læringsmiljø blandt danske småbørnsfamilier. De figurer, vi præsenterer nedenfor, beskriver hvert læringsmiljø ud fra dette miljøes afvigelse fra den gennemsnitlige værdi på hvert af de 27 spørgsmål, der indgår i analysen. Figurene viser derfor, i hvilket omfang hvert læringsmiljø "afviger fra gennemsnittet", fx i forhold til familiens aktiviteter, hverdag og forældrenes opdragelsesstil og forventninger. Vi benytter denne fremstillingsform for at fremhæve, hvordan læringsmiljøerne adskiller sig fra hinanden.

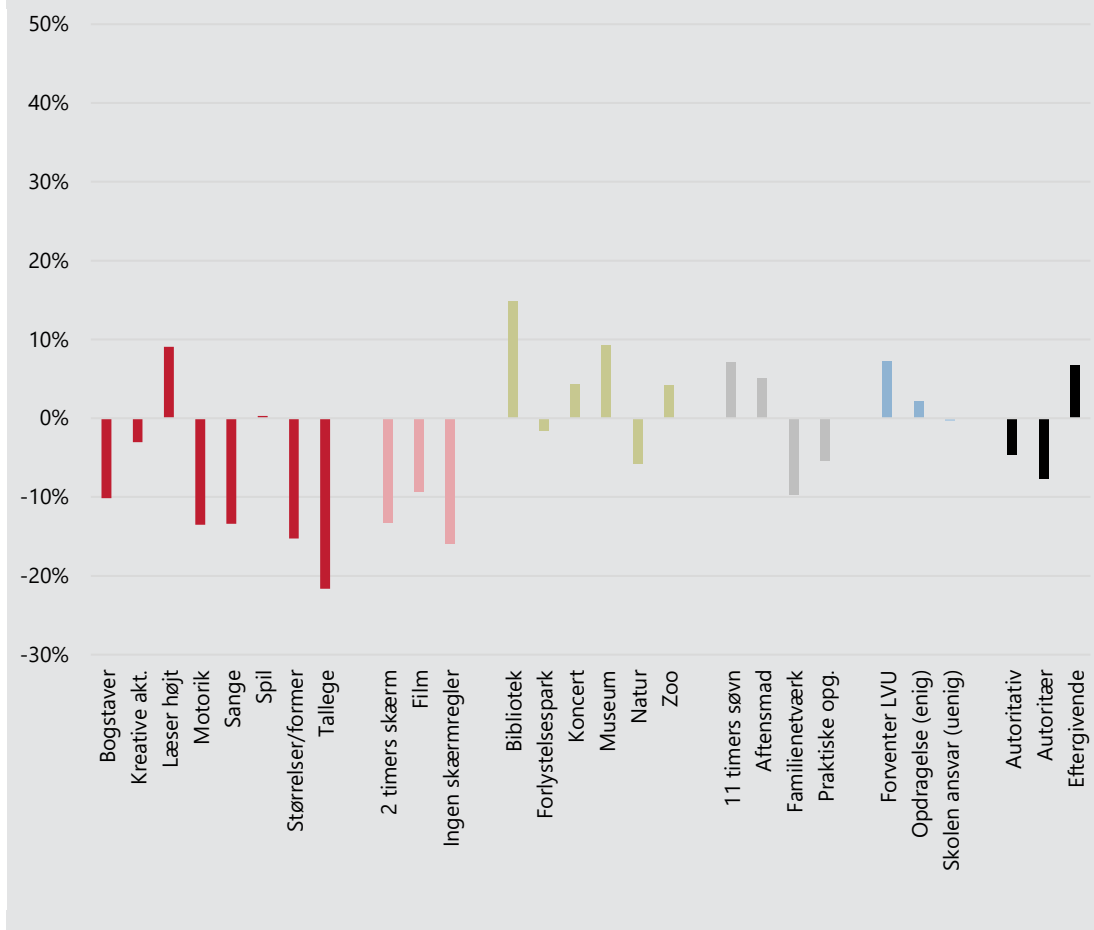
Figur 3.13 Det aktive læringsmiljø



Anm.: Afvigelser fra gennemsnittet på items, som indgår i den latente klasseanalyse. Forskelle i procentpoint.

Det første læringsmiljø, som 16 % af familierne i runde 2 tilhører, kalder vi det *aktive læringsmiljø*. Dette læringsmiljø er, som Figur 3.13 viser, karakteriseret ved et *aktivitetsniveau på tværs af mange typer aktiviteter (læringsrettede, kreative, kulturelle og sociale), som ligger over gennemsnittet* blandt danske børnefamilier. Samtidig ser vi, at familier i dette læringsmiljø, i sammenligning med de andre læringsmiljøer, har en *højere grad af struktur i hverdagen* (fx i forhold til fælles måltider, barnets søvn, enighed om opdragelse og en restriktiv skærmpolitik). Endelig ser vi, at forældre i dette læringsmiljø scorer over gennemsnittet på den autoritative og eftergivende forældrestil, men under gennemsnittet på den autoritære forældrestil. Dette læringsmiljø har samme overordnede svarprofil som det læringsmiljø, vi i den anden rapport kaldte det aktive læringsmiljø, og som bestod af 14 % af familierne.

Figur 3.14 Det analoge læringsmiljø

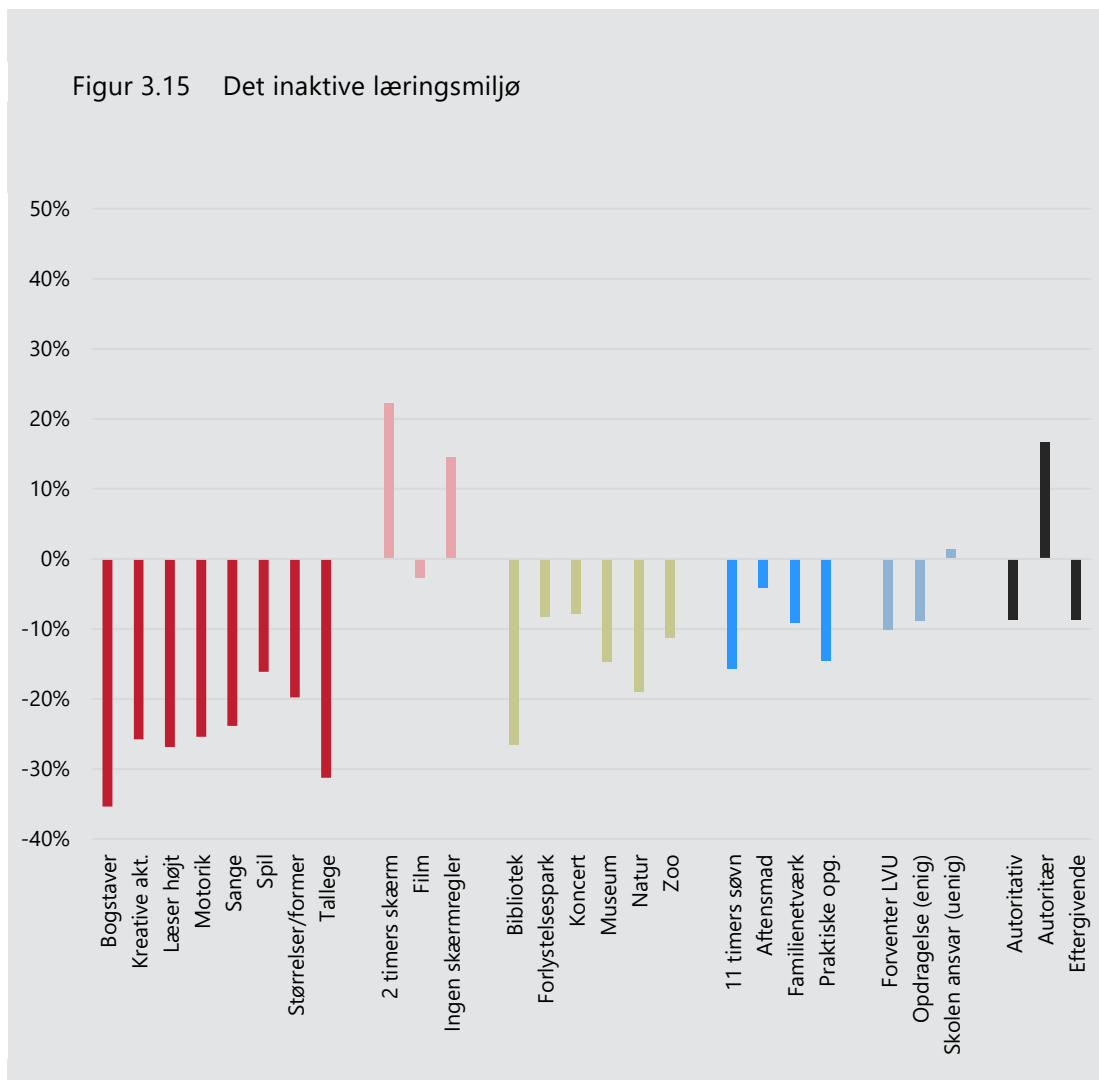


Anm.: Afvigelser fra gennemsnittet på items, som indgår i den latente klasseanalyse. Forskelle i procentpoint.

Det andet læringsmiljø, som 35 % af familierne i runde 2 tilhører, kalder vi det *analoge læringsmiljø*. Som vist i 3.14 er familier i dette læringsmiljø mere tilbøjelige end gennemsnittet til at lave kulturelle aktiviteter (fx bibliotek og museum), men mindre tilbøjelige til at lave læringsrettede aktiviteter (fx tallege/bogstaver/ord/størrelser). Familierne læser også højt for deres børn oftere end gennemsnittet. Hertil kommer, at hverdagen i nogle henseender er mere velorganiseret end gennemsnittet, fx i forhold til, at familien oftere spiser aftensmad sammen, og barnet oftere får mere end 11 timers søvn. Skærmpolitikken er den mest restriktive blandt alle fire læringsmiljøer (fx er andelen af familierne, som har skærmregler, 16 procentpoint højere end gennemsnittet), og andelen af børn, der bruger mere end 2 timer om dagen på en skærm, er 13 procentpoint lavere end gennemsnittet. *Alt i alt er familier i dette læringsmiljø "analogt" orienteret, både i forhold til fælles aktiviteter (kulturelle og læringsrettede) og fraværet af skærm i hverdagen.* I forhold til uddannelsesforventninger ser vi, at foræl-

drene oftere end gennemsnittet forventer, at barnet tager en lang videregående uddannelse og er mere uenige i, at skolen – snarere end de – har ansvaret for barnets læring. Endelig viser Figur 3.14, at forældre i det analoge læringsmiljø er mindre tilbøjelige til at ligge over gennemsnittet på den autoritære og autoritative forældrestil, men er mere tilbøjelige til at ligge over gennemsnittet på den eftergivende forældrestil. Dette læringsmiljø har en svarprofil, der ligner det læringsmiljø, vi i den anden rapport kaldte det velorganiserede læringsmiljø, og som bestod af 28 % af familierne.

Figur 3.15 Det inaktive læringsmiljø

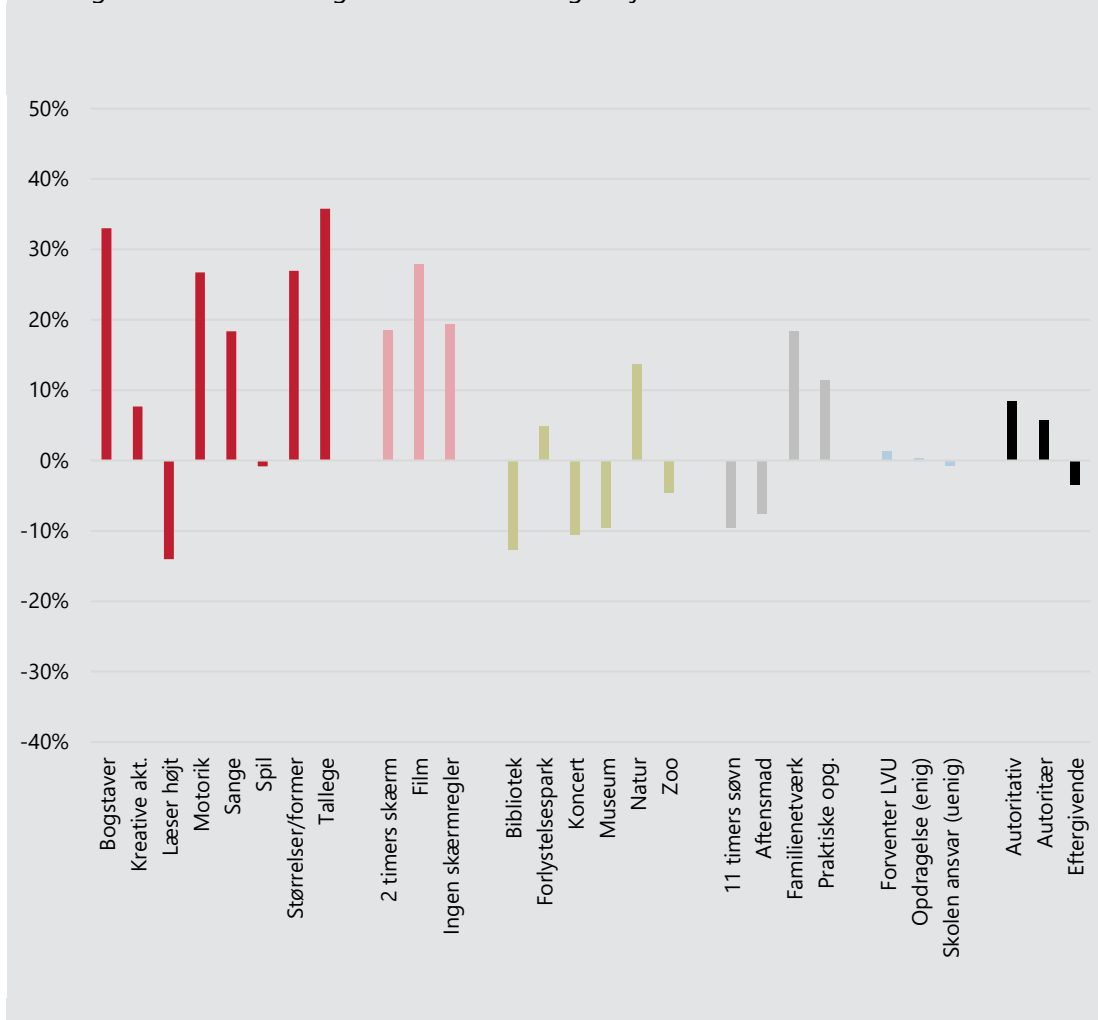


Anm.: Afvigelser fra gennemsnittet på items, som indgår i den latente klasseanalyse. Forskelle i procentpoint.

Det tredje læringsmiljø, som 27 % af familierne i runde 2 tilhører, kalder vi det *inaktive* læringsmiljø. Som vist i Figur 3.16 er dette læringsmiljø karakteriseret ved et *lavere aktivitetsniveau end gennemsnittet på tværs af alle typer aktiviteter* (kreative, læringsrettede, kulturelle og sociale), både inden for og uden for hjemmet. For eksempel er familier i dette læringsmiljø mindre tilbøjelige til at lave kreative (fx synge), læringsrettede (fx tallege) og kulturelle (fx gå på bibliotek) aktiviteter end

gennemsnittet. Hverdagen er også anderledes end gennemsnittet: fx er børnene mindre tilbøjelige til at få 11 timers søvn og mindre tilbøjelige til at hjælpe til med praktiske opgaver, men mere tilbøjelige til at bruge skærm mere end 2 timer om dagen. Forældrene er også mere tilbøjelige til at være enige i den autoritære forældrestil. Dette læringsmiljø har overvejende den samme svarprofil som det læringsmiljø, vi i den anden rapport kaldte det inaktive læringsmiljø, og som bestod af 26 % af familierne (Thomsen et al., 2023).

Figur 3.16 Det læringsorienterede læringsmiljø



Anm.: Afvigelser fra gennemsnittet på items, som indgår i den latente klasseanalyse. Forskelle i procentpoint.

Det fjerde læringsmiljø, som 22 % af familierne i runde 2 tilhører, kalder vi det *læringsorienterede læringsmiljø*. Som vist i Figur 3.15 er dette læringsmiljø karakteriseret ved et særligt fokus på læringsrettede aktiviteter (fx sange/remser/rim, tale om bogstaver/ord/former/størrelse og øve bevægelse og motorik), men også ved et højt digitalt medieforbrug. Familier i dette læringsmiljø laver færre kulturelle aktiviteter end gennemsnittet (fx koncert/teater og museum) og læser sjældnere højt

dagligt. Familierne adskiller sig også ved sjældnere at spise aftensmad på et bestemt tidspunkt og ved, at barnet får 11 timers søvn. *Dette læringsmiljø skiller sig også ud ved at være digitalt orienteret i den forstand, at familierne sjældnere læser højt, sjældnere har skærmregler, ligger over gennemsnittet målt ved sandsynligheden for at se skærm mere end 2 timer dagligt og ligger over gennemsnittet i forhold til, hvor ofte forældre og børn ser film, serier og YouTube sammen.* Endelig ser vi, at forældre oftere ligger over gennemsnittet på den autoritative og autoritære forældrestil. Dette læringsmiljø har overvejende samme svarprofil som det læringsmiljø, vi i den anden rapport kaldte det læringsorienterede læringsmiljø, og som bestod af 17 % af familierne.

3.3.1 Udvikling i læringsmiljøer over tid

Vi har i nu beskrevet de fire typer læringsmiljøer, som vi identificerer i runde 2. Vi er imidlertid interesseret i at analysere, hvordan læringsmiljøer udvikler sig over tid. Hvilke typer læringsmiljøer er mest stabile over tid, og hvilke bevægelser kan vi observere mellem de forskellige læringsmiljøer? Vi kan adressere udviklingen i læringsmiljøer, fordi vi har interviewet de samme familier to gange, hhv. i 2021 (runde 1) og i 2023 (runde 2).

Som beskrevet ovenfor identificerede vi fem typer af læringsmiljøer i runde 1. I denne rapport identificerer vi fire typer læringsmiljøer. Forskellen mellem de to analyser (fire vs. fem læringsmiljøer) er, at det turorienterede læringsmiljø (16 % af familierne i runde 1), som vi beskriver i den anden rapport, ikke optræder i denne rapport. De familier, som tilhører dette miljø i runde 1, er derfor klassificeret som tilhørende et af de andre fire miljøer i denne rapport. Som beskrevet tidligere trækker vi her kun på data om de familier, der deltog i begge runder af spørgeskemaundersøgelsen.

Tabel 3.3 Transitioner i miljøer fra runde 1 til runde 2

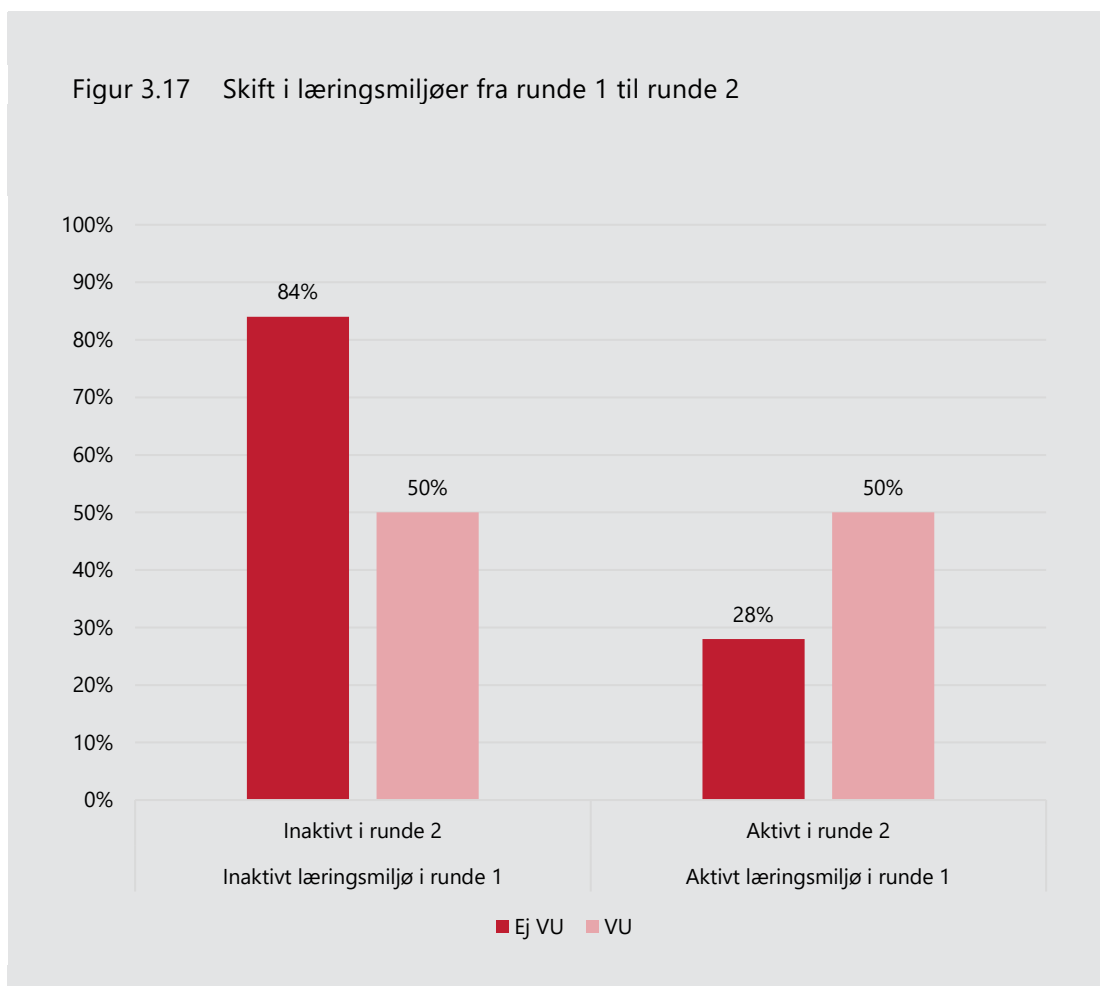
		Runde 2				
Runde 1	Det aktive læringsmiljø	Det analoge læringsmiljø	Det inaktive læringsmiljø	Det læringsorienterede læringsmiljø	Total	
Det aktive læringsmiljø	45	32	1	22	100	
Det velorganiserede læringsmiljø	14	54	19	14	100	
Det inaktive læringsmiljø	1	23	62	13	100	
Det læringsorienterede læringsmiljø	17	18	22	43	100	
Det turorienterede læringsmiljø	16	37	20	27	100	

Anm.: Se online bilag for detaljerede oplysninger om de latente klasser. Signifikant sammenhæng mellem 2021 og 2023 (5-procentsniveau) (χ^2 -test).

Tabel 3.3 viser fordelingen af familier på de fire typer læringsmiljøer i runde 2, betinget på det miljø, de tilhørte i runde 1. For eksempel viser tabellen, at 62 % af de familier, der tilhørte det inaktive læringsmiljø i runde 1, også tilhører dette læringsmiljø i runde 2. Vi ser dog også forandringer over tid: 13 % af familierne, der tilhørte det inaktive læringsmiljø i runde 1, tilhører det læringsorienterede læringsmiljø i runde 2. Ydermere tilhører 23 % nu det analoge miljø (og 1 % det aktive miljø). Procenterne på diagonalen, der viser andelen af familier, som tilhører et lignende læringsmiljø både i runde 1 og 2 (bortset fra det turorienterede miljø), ligger mellem 43 % (det læringsorienterede læringsmiljø) og 62 % (det inaktive læringsmiljø). De bevægelser, som vi ser mellem læringsmiljøer, er typisk fra miljøer, som har samme indholdsmæssige profil – og sjældent mellem miljøer, som har helt forskellige profiler. For eksempel ser vi, at kun 1 % af familierne, der tilhørte det inaktive miljø i runde 1, tilhører det aktive miljø i runde 2. På samme måde tilhører kun 1 % af familierne i det aktive læringsmiljø i runde 1 det inaktive miljø i runde 2.

Figur 3.17 viser skiftene i læringsmiljøer delt op på forældrenes uddannelsesniveau (pga. cellestørrelser viser vi kun det aktive og inaktive miljø i runde 1). Det væsentligste resultat er, at sandsynligheden for at tilhøre et andet miljø i runde 2 end i runde 1 varierer betydeligt over forældrenes uddannelsesbaggrund. Blandt de familier, der tilhørte det inaktive læringsmiljø i runde 1, tilhører 84 % af familierne uden videregående uddannelse det samme miljø i runde 2, mens dette kun gælder 50 % blandt familier med videregående uddannelser. Dette resultat tyder på, at familier, hvor forældrene ikke har videregående uddannelse, er mere tilbøjelige til at blive i det inaktive læringsmiljø end familier, hvor forældrene har videregående uddannelse.

Omvendt gælder det, at familier med videregående uddannelse, som var i det aktive miljø i runde 1, har 50 % sandsynlighed for at blive i det aktive miljø i runde 2, mens det kun gælder 28 % af familier uden videregående uddannelser, som var i det aktive miljø i runde 1. Figur 3.17 peger altså på socioøkonomiske forskelle i sandsynligheden for at skifte læringsmiljø. Familier med videregående uddannelse har større sandsynlighed for at blive i det aktive læringsmiljø, mens familier uden videregående uddannelse har større sandsynlighed for at blive i det inaktive læringsmiljø.



Anm: På grund af små celledørelser viser vi kun det aktive og inaktive miljø i runde 1. Alle forskelle er statistisk signifikante mellem 2021 og 2023 (på et 5-procentsniveau).

3.4 Udviklinger i børns kompetencer

I dette afsnit flytter vi fokus fra ændringer i familiens læringsmiljø til ændringer i barnets faglige og sociale udvikling. Vi beskriver her forældrenes vurdering af deres barns kompetencer i forhold til sprogforståelse, talesprog, verbal kommunikation og socio-emotionelle styrker og vanskeligheder (SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire).

Der er selvsagt mange dimensioner af et barns udvikling, som vi ikke fanger med de mål, vi bruger i undersøgelsen. De mål, som vi bruger, har imidlertid den fordel, at de er validerede og fanger vigtige dimensioner af barnets faglige og sociale udvikling. Vores mål er primært konstrueret med henblik på at indfange *udfordringer* og *ikke-alderssvarende* kompetencer hos barnet. Målene er derfor ikke generelle kompetencemål, men siger i stedet noget om, hvorvidt barnet, sammenlignet med jævnaldrende børn, har udfordringer i forhold til sprogforståelse, talesprog, verbal kommunikation og socio-emotionel udvikling. Vi måler sprogudvikling inden for hhv. sprogforståelse, talesprog og kommunikation. Vi anvender delskalaer fra måleinstrumentet 2-5 (til de 2-4-årige børn) (Kadesjö et al., 2017) og delskalaer fra måleinstrumentet 5-15 til de ældre børn (de 5-7-årige) (Kadesjö et al., 2004). Forældrene vurderer barnets sprogudvikling ud fra en række udsagn, hvor de har kunne svare 'passer ikke', 'passer til en vis grad' eller 'passer godt' på deres barn. For hvert mål lægges svarene sammen til en totalscore, hvor en højere score indikerer en mere udfordret sprogforståelse, talesprog eller kommunikation. Da de måleredskaber, som vi bruger, er lidt forskelligt konstrueret hos hhv. de yngste børn og de ældste børn, standardiserer vi totalscoren til at have et gennemsnit på nul og en standardafvigelse på én, da vi hermed kan observere sprogudviklingen for alle børnene i vores undersøgelse, uanset alder. Rent praktisk følger vi tilgangen i en tilsvarende undersøgelse (Rayce et al., 2021) og fokuserer på sandsynligheden for, at barnet ligger i den laveste tiendedel inden for hvert af de tre områder (sprogforståelse, talesprog, kommunikation), hvilket er en tydelig indikator på en udfordret sprogudvikling.

Figur 3.18 Udfordringer med sprog-, tale- og kommunikationskompetencer hos barnet over forældrebaggrund



Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for barnets alder. 95-procents-konfidensintervaller.

Figur 3.18 viser sandsynligheden for, at barnet ligger i den laveste tiendedel i fordelingen af sprogforståelse, talesprog og kommunikation brudt ned på forældrenes uddannelse. Figuren viser, at der er socioøkonomiske forskelle i andelen af børn, der er udfordrede på sprogforståelse, og at disse forskelle er forholdsvis konstante fra runde 1 til runde 2. De mest tydelige forskelle finder vi inden for sprogforståelse, mens forskellene er mindre og mestendels ikke statistisk signifikante for talesprog

og kommunikation. Når vi sammenligner børn, hvis forældre har minoritets- og majoritetsbaggrund, ser vi, at forskellen i sandsynligheden for at være udfordret i forhold til sprogforståelse, talesprog og kommunikation er øget fra runde 1 til runde 2.

Figur 3.19 Udfordringer med SDQ hos barnet over forældrebaggrund



Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for barnets alder. 95-procents-konfidensintervaller.

Vi benytter måleinstrumentet Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) til at måle forældrenes vurdering af deres barns socio-emotionelle styrker og vanskeligheder. SDQ måler styrker og vanskeligheder i forhold til en række aspekter ved barnets adfærd og trivsel (fx temperament, koncentration og sociale relationer). Den

samlede SDQ-score går fra 0 til 40, hvor en højere score indikerer flere socio-emotionelle vanskeligheder. Figur 3.19 viser socioøkonomiske forskelle i forhold til barnets socio-emotionelle udvikling. Forskellene ser dog ud til at være mindsket svagt fra runde 1 til runde 2. I runde 2 ligger børn, hvis forældre har grundskole/EUD, på 8,3 i den samlede SDQ-score, mens børn, hvis forældre har lang videregående uddannelse, ligger på 6,8. Disse forskelle er beskedne og svarer til godt en femtedel af en standardafvigelse i fordelingen af SDQ-scoren (5,1). Vi finder ikke forskelle mellem børn fra familier med majoritetsbaggrund og børn fra familier med minoritetsbaggrund.

Et andet væsentligt spørgsmål er, om vi også finder socioøkonomiske forskelle i udviklingen af børns kompetencer fra runde 1 til runde 2. Er det fx tilfældet, at børn med langt uddannede forældre fra runde 1 til runde 2 øger fx deres sprogkompetencer mere end børn fra kortere uddannede hjem? Vi har analyseret udviklingen i sprog-, tale- og kommunikationskompetencer hos barnet over forældrenes uddannelses og minoritetsstatus (ikke vist), og der er ikke noget i vores data, der tyder på, at nogle grupper har øget deres kompetencer hverken signifikant eller substantielt mere end andre grupper.

3.5 Læringsmiljøer og barnets faglige og sociale udvikling

Et af læringsmiljøprojektets centrale spørgsmål er sammenhængen mellem de forskellige typer læringsmiljøer og barnets faglige og sociale udvikling. I dette afsnit stiller vi derfor skarpt på, hvordan de forskellige læringsmiljøer, vi har identificeret i afsnit 3.3, hænger sammen med barnets sprogforståelse, talesprog, kommunikation og socio-emotionelle udfordringer. Selvom vi ikke kan udtale os om årsagssammenhænge, dvs. om læringsmiljøer *påvirker* barnets udvikling på en bestemt måde, er det vigtigt at dokumentere, i hvilket omfang der er en sammenhæng mellem barnets læringsmiljø og dets faglige og sociale udvikling. En sådan viden kan medvirke til at udvikle interventioner, som sigter mod, at familier bedre kan understøtte børns udvikling og reducere social ulighed i livschancer.

Som beskrevet tidligere har vi information om familiens læringsmiljø og barnets udvikling både i runde 1 (2021) og i runde 2 (2023), dvs. vi har to observationer for hver familie. Vi udnytter denne information til at estimere en såkaldt fixed effect (FE) model, en statistisk model, der beskriver sammenhængen mellem familiens læringsmiljø og barnets sprog og socio-emotionelle udvikling. Fordelen ved FE-modellen er, at den, fordi vi har to tidsmæssigt forskudte observationer for hver familie, korregerer for karakteristika ved familier (fx økonomiske og sociale karakteristika), vi ikke måler i vores data, men som påvirker læringsmiljøet og barnets udvikling. Man kan

tænkte på FE-modellen som en statistisk model, der estimerer sammenhængen mellem læringsmiljøet og barnets sprog og socio-emotionelle udvikling, samtidig med at den tager højde for, at hver familie har sine egne, særlige træk. FE-modellen giver os derfor et solidt statistisk grundlag for at kunne udtale os om sammenhængen mellem læringsmiljøet og barnets udvikling.

Figur 3.20 viser sammenhængen mellem læringsmiljøet og barnets sprog og socio-emotionelle udvikling – estimeret på baggrund af FE-modellen. Underfiguren 'sprogforståelse' viser, at relativt til referencemiljøet (det inaktive læringsmiljø, ikke vist i figuren) er der en svag, ikke signifikant positiv sammenhæng mellem det analoge miljø og barnets sprogforståelse. Denne sammenhæng betyder, at forældre, der tilhører det analoge læringsmiljø, rapporterer, at deres barn har en bedre sprogforståelse end forældre, der tilhører det inaktive læringsmiljø. Figuren udtrykker styrken af sammenhængen mellem læringsmiljøet og barnets sprogforståelse i standardafvigelser, et mål for spredningen omkring middelværdien for barnets sprogforståelse. Vi ser, at styrken af sammenhængen er lidt omkring en kvart standardafvigelse, dvs. en beskedent (og ikke signifikant) sammenhæng.

Figur 3.20 (underfiguren 'talesprog') viser en beskedent negativ sammenhæng mellem det læringsorienterede læringsmiljø og barnets talesprog. Med andre ord: Børn, hvis forældre tilhører det læringsorienterede miljø, har flere talesprogsudfordringer end børn, hvis forældre tilhører det inaktive miljø. Endelig finder vi statistisk signifikante sammenhænge mellem læringsmiljøet og barnets socio-emotionelle udvikling (målt ved SDQ). Figur 3.20 viser, at forældre i det aktive læringsmiljø, i sammenligning med forældre i det inaktive miljø, rapporterer, at deres barn oplever færre socio-emotionelle udfordringer. Igen er der tale om en beskedent sammenhæng.

Figur 3.20 Sammenhængen mellem typer af læringsmiljøer og udfordringer hos barnet



Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for oprindelsesstatus og barnets alder. 95-procents-konfidensintervaller.

Vores analyse, baseret på en robust FE-model, dokumenter statistiske sammenhænge mellem familiers læringsmiljøer og barnets sprog og socio-emotionelle udvikling. Overordnet finder vi, at børn, hvis familie tilhører læringsmiljøer med flere aktiviteter og mere struktur i hverdagen (det analoge læringsmiljø), har færre socio-emotionelle udfordringer end børn, hvis forældre tilhører læringsmiljøer med færre aktiviteter (det inaktive læringsmiljø). Samtidig finder vi, at børn i det læringsorienterede miljø har flere udfordringer med talesprog end børn fra det inaktive læringsmiljø. Det er dog vigtigt at understrege, at vi ikke finder stærke og systematiske sammenhænge på tværs af de forskellige indikatorer for barnets sproglige og sociale udvikling. Dette resultat er vigtigt og understreger, at forskelle i læringsmiljøer i danske børnefamilier ikke hænger stærkt sammen med børns udvikling. Dette resultat afspejler sandsynligvis, at forskelle i familiers økonomiske og sociale ressourcer, såvel som i deres læringsmiljøer, er mindre i Danmark end i mange andre lande, herunder USA og England. Der er dermed grund til at antage, at den relativt lave økonomiske og sociale ulighed i Danmark viser sig i en svag sammenhæng mellem læringsmiljøer og barnets udvikling.

4 Konklusion

Denne rapport præsenterer resultater fra den tredje og afsluttende del af projektet 'Læringsmiljøer i danske familier og deres betydning for børns udvikling', finansieret af Den A.P. Møllerske Støttefond. Forældre påvirker deres børns uddannelse og muligheder senere i livet gennem læringsmiljøet i hjemmet. Vi anlægger i rapporten en bred definition af et familielæringsmiljø som et miljø, der indbefatter *alle sociale og kulturelle aktiviteter og 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 og motivation)*.

I denne konklusion sammenfatter vi de centrale resultater fra undersøgelsen og trækker tråde til andre dele af projektet, præsenteret i de to tidligere rapporter. I alle tre rapporter har vi fokuseret på forskellige dimensioner af læringsmiljøer og på sammenhængen mellem aspekter af læringsmiljøer og forældrenes socioøkonomiske karakteristika og minoritetsbaggrund. Vi har identificeret forskellige typer læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier og, i de to forrige rapporter, analyseret sammenhængen mellem læringsmiljøer og forældrenes vurdering af deres børns udfordringer i forhold til talesprog, sprogforståelse, kommunikation og socio-emotionelle udfordringer. I det følgende fokuserer vi først på centrale dimensioner af læringsmiljøet, derefter på de forskellige læringsmiljøer og deres sammenhæng med barnets udvikling over tid.

Et centralt resultat fra den anden rapport var, at danske småbørnsforældre generelt er aktive og engagerede i deres børns liv. Derfor skal de indholdsmæssige og socioøkonomiske forskelle, vi diskuterer i de følgende afsnit, læses i denne sammenhæng. Her adskiller danske læringsmiljøer sig især fra den øvrige forskning, der ofte beskæftiger sig med den amerikanske eller engelske kontekst. Et centralt vidensbidrag fra vores rapport er derfor at identificere læringsmiljøer, der er særlige for den nordiske kontekst. Hvordan ser læringsmiljøerne ud i den nordiske kontekst, hvor den sociale ulighed er mindre end i USA, og velfærdsstaten tilbyder et socialt sikkerhedsnet?

Vi finder stadig socioøkonomiske forskelle i forhold til en række dimensioner af læringsmiljøet. Vi finder fx, at familier, hvor mindst én forælder har en lang videregående uddannelse, oftere læser højt for deres barn i sammenligning med familier, hvor mindst én forælder har grundskole/EUD som højeste uddannelse. Et andet område, hvor vi finder socioøkonomiske forskelle, er forældrenes forventninger til deres børns fremtidige uddannelse. Her finder vi, at ca. 40 % af akademikerforældre forventer, at deres barn får en lang videregående uddannelse, mens denne andel er langt mindre for de øvrige forældregrupper (omkring 10 %). Omvendt ønsker kun ganske få akademikerforældre, at deres børn tager en erhvervsuddannelse. Et tredje

område er digitalt medieforbrug. Her finder vi, også over tid, at børn fra længere uddannede familier i mindre grad bruger digitale medier end børn fra kortere uddannede familier. Den sociale gradient i skærmb brug (og ikke mindst karakteren af skærmb brug) er et område, der bør forskes mere i, da det potentielt kan have stor betydning for børns udvikling. Ikke mindst fordi tid foran skærmen alt andet lige tager tid fra andre aktiviteter.

Læringsmiljøer

Vi identificer fire typer læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier. Sammen med resultaterne fra de to forrige rapporter tegner projektet derfor et billede af distinkte forskelle mellem danske småbørnsfamilier. De tydeligste forskelle finder vi i de to miljøer, hvor det ene generelt er aktivt og struktureret, mens det andet er relativt mindre aktivt og mindre struktureret. Det er disse miljøer, vi kalder det aktive og det inaktive – og hvor "inaktivt" skal forstås relativt til et højt gennemsnit. Vores analyser viser desuden, at det aktive miljø har en overvægt af familier, hvor forældrene har en videregående uddannelse, mens det inaktive har en overvægt af familier, hvor forældrene ikke har en videregående uddannelse. Vi finder herudover to miljøer, som ikke er så tydeligt markeret som de to førstnævnte, men som alligevel har særegne kendetegn. Ét miljø er kendetegnet ved at have færre læringsorienterede hjemmeaktiviteter end gennemsnittet, og ved at være 'analogt', dvs. et lavt digitalt medieforbrug. Forældre med en lang videregående uddannelse har den største sandsynlighed for at tilhøre dette miljø. Et andet miljø er kendetegnet ved at have flere læringsorienterede aktiviteter end gennemsnittet og ved et højt digitalt medieforbrug. Forældre med grundskole eller EUD som højeste uddannelse har den største sandsynlighed for at tilhøre dette miljø.

Hvad med forandringer over tid? Vores analyser viser, at familiens læringsmiljø er relativt stabilt over en periode på 2 år. Vi finder desuden, at familier, hvor forældrene ikke har videregående uddannelse, er mere tilbøjelige til at forblive i det inaktive læringsmiljø end familier, hvor forældrene har videregående uddannelse. Omvendt gælder det, at familier, hvor forældrene har en videregående uddannelse, er mere tilbøjelige til at forblive i det aktive miljø.

Børns kompetencer og sammenhæng med læringsmiljøer

Vores analyser dokumenterer nogle, men ikke store, socioøkonomiske forskelle i børns faglige og sociale udvikling. Mens vi ikke finder nævneværdige socioøkonomiske forskelle inden for områderne talesprog, kommunikation og socio-emotionelle udfordringer, så finder vi, at en større andel af børn fra kortuddannede familier er udfordret på sprogforståelse sammenlignet med børn fra familier, hvor forældrene har videregående uddannelse – og disse forskelle er forholdsvist konstante

over tid. Når vi sammenligner børn, hvis forældre har minoritets- og majoritetsbaggrund, ser vi desuden, at forskellene i sandsynligheden for at være udfordret i forhold til sprogforståelse, talesprog og kommunikation er øget over tid.

Vi trækker på de familier, som deltog i begge runder af spørgeskemaundersøgelsen, til at undersøge sammenhængen mellem læringsmiljøer og barnets udvikling over tid. Her finder vi, at børn i familier, som tilhører de mere aktive og strukturerede læringsmiljøer, har færre socio-emotionelle udfordringer end børn i familier, som tilhører de mindre aktive og velstrukturerede læringsmiljøer. Samtidig finder vi, at børn i det læringsorienterede miljø har flere udfordringer med talesprog end børn fra det inaktive læringsmiljø. Det er dog vigtigt at understrege, at vi ikke finder stærke sammenhænge mellem læringsmiljøet og barnets sproglige og sociale udvikling. Dette resultat afspejler sandsynligvis, at forskelle i familiers økonomiske og sociale ressourcer, såvel som i deres læringsmiljøer, er mindre i Danmark end i mange andre lande. Med andre ord, den lave økonomiske og sociale ulighed i Danmark leder til en svag sammenhæng mellem læringsmiljøer og barnets udvikling. For eksempel kan talesprogsudfordringer i det læringsorienterede miljø afspejle, at forældrene i dette læringsmiljø netop fokuserer på aktiviteter, hvis formål er at hjælpe barnet med disse udfordringer.

Læringsmiljøer i den nordiske kontekst

Den vigtigste konklusion fra læringsmiljøprojektet er, at familier er forskellige i forhold til, hvad de laver, og hvordan de organiserer sig i hverdagen. Overordnet er danske familier aktive, og forældre er engagerede i deres børn. Projektet viser også, at læringsmiljøer afspejler den samfundsmæssige kontekst, som familier befinder sig i. Den danske kontekst, karakteriseret ved lav økonomisk ulighed og en udbygget velfærdsstat, er meget anderledes end i fx USA og England, hvor familiens økonomiske ressourcer spiller en langt større rolle. For eksempel prioriterer forældre i nogle af de læringsmiljøer, vi beskriver i projektet, at familiens aktiviteter skal være afslappende, mens andre forældre prioriterer, at aktiviteterne skal være udviklende. Forskelle i prioriteringer og værdier afspejler ofte forældrenes egne erfaringer. For eksempel ser vi tydelige forskelle i forældrenes forventninger til deres barns fremtidige uddannelse på tværs af læringsmiljøer. Som vi har set i første rapport, har nogle, ofte kortuddannede, forældre svært ved at navigere i uddannelseslandskabet og er tilfredse, så længe barnet tager 'en eller anden uddannelse' (Thomsen et al., 2019, s. 39). Omvendt færdes langtuddannede forældre langt mere hjemmevant i uddannelsessystemet og har langt højere forventninger, som vi også har set i Figur 3.11 og 3.12 i denne rapport.

Perspektiver for praksis

Danske småbørnsfamilier er konstant i kontakt med velfærdsstatens frontlinjemedarbejdere og praktikere, fx sundhedsplejersker, pædagoger, skolelærere og læger. Vores resultater er relevante for disse praktikere, fordi de tegner et holistisk billede af de familier, som praktikerne møder i deres hverdag. Vores undersøgelse giver et samlet billede af forskellige typer forældre og læringsmiljøer, herunder et billede, som belyser familiens ressourcer, hverdag, aktiviteter og sociale netværk. Dette billede kan give praktikere en bedre forståelse af familiers handlerum og bevæggrunde, herunder hvorfor nogle familier oplever flere barrierer end andre familier. Det samlede billede af læringsmiljøer gør os netop i stand til at betragte familiens samlede hverdagsliv og aktiviteter, og det giver hermed også en bedre forståelse, af hvad det er for udfordringer, som praktikere kan stå med. Undersøgelser, der fokuserer på isolerede dimensioner og fx anbefaler at sætte ind på enkeltstående områder, kan overse, at familiers hverdagsliv ofte er et samlet hele, som skal tages med i betragtning, hvis målrettede indsatser skal være effektive.

Perspektiver for policy

Forståelsen af sammenhængen mellem barnets udvikling og læringsmiljøer i danske familier giver vigtig viden om, hvor familier kan understøtte deres barns udvikling. Det er dog vigtigt at understrege, at det ikke er opgaver, der kun skal løses i de individuelle familier. Ressourcer er ulige fordelt, og indsatser skal forankres institutionelt. For eksempel gør alene det forhold, at lavindkomstfamilier oftere bor i områder med færre praktiserende læger eller med skoler af en anden kvalitet end de områder, hvor højindkomstfamilier bor, at lavindkomstfamilier har ringere udgangsbetingelser. Tilsvarende gælder det, at den sociale forskel i forældrenes uddannelsesforventninger ikke nødvendigvis betyder, at kun forældrene skal arbejde med deres forventninger, men også, at der institutionelt skal arbejdes med det, fx i uddannelsesvejledningen i uddannelsessystemet. I et policy-perspektiv skal vi som samfund gå på flere ben. Indsatser rettet mod individuelle familier skal gå hånd i hånd med strukturelle indsatser, der ikke stiller ressourcetsvage borgere ringere fx i forhold til sundhed og skolevalg.



Dokumentation

Læringsmiljøprojektet trækker på en dansk forløbsundersøgelse: Danish Longitudinal Survey of Youth (DLSY, også kendt som 'Ungdomsforløbsundersøgelsen') som sit datagrundlag. I første kvalitative rapport – arbejdsmappe 1 – udtrak vi 45 familier til dybdegående kvalitative analyser (første rapport). I arbejdsmappe 2 (anden rapport) udtrak vi 1.091 forældre fra DLSY. Da DLSY oprindeligt er udtrukket på personer født i Danmark omkring 1954, er der i udgangspunktet ikke indvandrere og efterkommere med. Vi supplerede DLSY-stikprøven med en stikprøve af mødre med ikke-vestlig baggrund samt yderligere to stikprøver for dels at kunne indsamle information om DLSY-deltagernes samboende partnere/ægtefæller, dels at kunne korrigere for social skævhed i DLSY.

I denne rapport har vi udtrukket de forældre, som besvarede spørgeskemaet i runde 1, og suppleret med stikprøver med forældre med minoritetsbaggrund og kortere uddannelser med henblik på at gøre den samlede stikprøve repræsentativ. I den første spørgeskemaundersøgelse deltog 1.617. 575 forældre deltog både i både runde 1 og 2. 398 personer er nye deltagere i 2. runde. I alt har 972 forældre besvaret spørgeskemaet i 2. runde.

Tabel 4.1 Overblik over stikprøver

Data	Beskrivelse	Besvarelser
	Deltaget i 1. runde	1.043
	Deltaget i begge runder	574
	Deltaget i 2. runde	398

DST Survey har forestået stikprøvesampling og -levering. Vi har i udgangspunktet brugt data fra mødre til småbørn, men i de tilfælde, hvor der kun har været en besvarelse fra en far, har vi brugt fædre. Besvarelserne i runde 2 består af 86 % mødre og 14 % fædre.

Vægtning

For at sikre repræsentativitet er data vægtet på baggrund af forældrenes minoritetsoprindelse og familiernes uddannelsesniveau. Vi har konstrueret sandsynlighedsvægte ud fra fordelingen af forældre over uddannelsesniveau kombineret med minoritetsstatus i stikprøverne i forhold til fordelingen blandt alle forældre i Danmark i samme gruppe (på baggrund af registerdata). Sandsynlighedsvægtene vægter personerne i data ud fra deres sandsynlighed for at være en del af stikprøven. For eksempel er forældre med dansk baggrund, hvor familien højest har grundskole, underrepræsenteret, da de udgør 3,9 % i stikprøverne, men 7,8 % i befolkningen. De bliver da vægtet op med en faktor 2 ($7,8/3,9 = 2$).

Tabel 4.2 Vægtning af data

Forældrens oprindelsesstatus X højeste uddannelse i familien	Fordeling i befolkningen (kolonneprocenter)	Fordeling i stikprøverne (kolonneprocenter)
Grundskole X dansk baggrund	7,8	3,9
Gymnasie X dansk baggrund	0,7	0,1
EUD X dansk baggrund	16,5	10,9
KVU/MVU X dansk baggrund	27,3	31,8
LVU X dansk baggrund	23,2	40,0
Grundskole X indvandrere/efterkommer	6,4	1,6
Gymnasie X indvandrere/efterkommer	0,5	0,2
EUD X indvandrere/efterkommer	3,2	1,2
KVU/MVU X indvandrere/efterkommer	6,9	3,7
LVU X indvandrere/efterkommer	7,6	6,7
Total	100	100

Spørgeskema

Epinion har for VIVE foretaget en spørgeskemaundersøgelse om læringsmiljøerne i danske småbørnsfamilier med børn i alderen 4-9 år. En forælder i hver familie har svaret på et spørgeskema om familiens aktiviteter, hverdagsliv, struktur, interaktion og værdier, ligesom forældrene er spurgt til deres børns kompetencer. Spørgeskemaet er omfangsrigt og kan downloades på VIVEs hjemmeside i tilknytning til rapporten.

Latent klasseanalyse

Liste over de 27 items, der indgår i den latente klasseanalyse.

1. Spiller dagligt spil (fx Ludo eller billedlotteri) eller bygger noget sammen (fx Lego eller træklodser)
2. Laver dagligt kreative eller musiske aktiviteter (tegner, maler, spiller, synger etc.)
3. Er dagligt sammen om praktiske opgaver som fx madlavning, rengøring eller indkøb
4. Ser dagligt film, serier, YouTube eller anden underholdning på Ipad, mobiltelefon eller pc
5. Går på biblioteket oftere end et par gange om året

6. Går til koncerter eller teater oftere end et par gange om året
7. Går på museum eller til udstilling (fx kunst- eller teknikmuseum) oftere end et par gange om året
8. Tager i zoologisk have, dyrepark eller akvarium oftere end et par gange om året
9. Tager i forlystelsespark, cirkus, sommerland eller oplevelsescenter (fx Legoland og Tivoli) oftere end et par gange om året
10. Tager på tur i naturen mindst en gang om ugen
11. Besøger familie og venner mindst en gang om ugen
12. Laver dagligt tallege (fx tælle legoklodser eller bamser)
13. Taler dagligt om bogstaver, ord og alfabetet
14. Synger dagligt sange eller laver rim og remser
15. Taler dagligt om former og størrelser (fx trekant/firkant, lang/kort)
16. Øver dagligt bevægelse og motorik (fx gennem lege)
17. Bruger dagligt mere end 2 timer foran en skærm på en typisk hverdag
18. Der bliver dagligt læst højt for barnet
19. Barnet får mindst 11 timer søvn i døgnet
20. Voksne i husstanden er enige om opdragelsen
21. Familien spiser for det meste aftensmad på samme tidspunkt
22. I familien er der regler for, hvor lang tid barnet må bruge foran en skærm i hverdagene (item er vendt om i analysen)
23. Er uenig i, at skolen snarere end forældrene har hovedansvaret for at lære barnet de færdigheder, som det skal bruge senere i livet
24. Tolerant opdragelsesstil
25. Autoritativ opdragelsesstil
26. Autoritær opdragelsesstil
27. Forældre forventer, at barnet får en lang videregående uddannelse (fx jurist, læge eller civilingeniør).

Litteratur

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development* 37(4), 887-907.
- Bozick, R., Alexander, K., Entwisle, D., Dauber, S. & Kerr, K. (2010). Framing the future: Revisiting the place of educational expectations in status attainment. *Social Forces*, 88(5), 2027-2052.
- Christian, K., Morrison, F.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.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R.J., Pierce, K.M. & Pianta, R.C. (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*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Duncan, G.J. & Murnane, R.J. (red.) (2011). *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage.
- 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(1), 33-50.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S. & Gottfried, A.W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development* 69(5), 1448.
- 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*, 58(2), 191-223.
- Hirshkowitz, M., Whiton, K., Albert, S.M., Alessi, C., Bruni, O., DonCarlos, L., ... & Hillard, P.J.A. (2015). National Sleep Foundation's sleep time duration recommendations: Methodology and results summary. *Sleep Health* 1(1), 40-43.

- Højen, A., Hoff, E., Bleses, D. & Dale, P.S. (2021). The relation of home literacy environments to language and preliteracy skills in single- and dual-language children in Danish childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 312-325.
- Jæger, M. M. (2006). Skaleringsteknikker – at se det skjulte i data. I: O. Bjerg & K. Villadsen (red.), *Sociologiske metoder – Fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier* (pp. 49-6). Samfundslitteratur.
- Jæger, M.M. & Katz-Gerro, T. (2010). The rise of the eclectic cultural consumer in Denmark, 1964–2004. *The Sociological Quarterly*, 51(3), 460-483.
- Kadesjö, B., Janols, L.O., Korkman, M., Mickelsson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A. & Gillberg, C. (2004). The FTF (Five to Fifteen): The development of a parent questionnaire for the assessment of ADHD and comorbid conditions. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(Suppl 3), 3-13.
- Kadesjö, B., Janols, L-O, Korkman, M., Mickelsson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A., Lambek, R., Øgrim, G., Bredesen, A.M. & Gillberg, C. (2017). *Two-To-Five (2-5)*. Available at www.5-15.org.
- Kirkegaard, L., Pommerencke, L.M., Flensburg, S., Bonnesen, C.T., Madsen, K.R., Pant, S.W. & Thorhauge, A.M. (2020). *Digital mediebrugs betydning for sociale relationer, fællesskaber og stress blandt børn og unge: En litteraturgennemgang*. København: Statens Institut for Folkesundhed, SDU.
- Levine, S.C., Whealton Suriyakham, L., 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.
- Liversage, A. & Christensen, C.P. (2017). *Etniske minoritetsunge i Danmark: En undersøgelse af årgang 1995*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Lizardo, O. (2018). Culture and stratification. I: Grindstaff, L., Lo, M.-C.M. & Hall, J.R. (red.), *Routledge Handbook of Cultural Sociology* (2. udgave). London: Routledge.
- Mallawaarachchi, S.R., Anglim, J., Hooley, M. & Horwood, S. (2022). Associations of smartphone and tablet use in early childhood with psychosocial, cognitive and sleep factors: A systematic re-view and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 13-33.
- Medierådet for Børn og Unge (2022). *Småbørns brug af digitale medier*. København: Medierådet for Børn og Unge.

- Morgan, S.L. (2005). *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Morgan, S.L., Leenman, T.S., Todd, J.J. & Weeden, K.A. (2013). Occupational plans, beliefs about educational requirements, and patterns of college entry. *Sociology of Education* 86(3), 197-217.
- Niklas, F., Cahrssen, 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.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263-274.
- Ottosen, M.H. (red.) (2012). *15-åriges hverdagsliv og udfordringer: Rapport fra femte dataindsamling af forløbsundersøgelsen af børn født i 2005*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Ottosen, M.H., Andreasen, A.G., Dahl, K.M., Lausten, M., Rayce, S.B., & Tagmose, B.B. (2022). *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Rayce, S.B., Hansen, A.T., Mikkelsen, M. & Pontoppidan, M. (2021). *SPOR – Børns udvikling og trivsel gennem livet: Præsentation af undersøgelsen og udvalgte resultater fra første dataindsamling 2017/2018*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Reitman, D., Rhode, P.C., Hupp, S.D.A. & Altobello, C. (2002). Development and validation of the parental authority questionnaire – revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(2), 119-127.
- Siraj-Blatchford, I., Mayo, A., 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 DFE-RR128*. London: UCL Institute of Education, University College London.
- 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*. London: UCL Institute of Education, University College London.
- Thomsen, J.-P., Kohl, K.S., Jæger, M.M., Henze-Pedersen, S., Karmsteen, K. & Hansen, J.L. (2019). *Læringsmiljøer i danske familier: En kortlægning af de forskellige læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Thomsen, J.-P., Jæger, M.M. & Andreasen, A.G. (2023). *Læringsmiljøer i småbørnsfamilier: Dimensioner, typer og ulighed*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Thomsen, J.-P., Jæger, M.M., Kohl, K.S., Henze-Pedersen, S., Karmsteen, K. & Klokke, R.H. (2024). Family learning environments in Scandinavia: Dimensions, types and socioeconomic profiles. *British Journal of Sociology of Education*, 45(3), 347-362.
- Trecca, F., Bleses, D., Højen, A. & Laursen, B. (2022). Direct and indirect effects from parenting self-efficacy and parenting practices to social-emotional adjustment in 3- to 5-year-old children. *Acta Psychologica*, 229, 1-8.
- 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.

VIVÉ