

Læringsmiljøer i småbørnsfamilier

Dimensioner, typer og ulighed



*Læringsmiljøer i småbørnsfamilier
– Dimensioner, typer og ulighed*

© VIVE og forfatterne, 2023

e-ISBN: 978-87-7582-226-3

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.



Forord

Denne rapport præsenterer resultater fra 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 anden 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, fokuserer denne rapport på de forskellige aspekter af læringsmiljøer og deres sammenhæng med børnenes kompetencer. Rapporten baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse foretaget af Epinion for VIVE af 1.745 familier med børn i 2- til 7-årsalderen, med spørgsmål til forskellige aspekter af et familieleæringsmiljø 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 reviewer for konstruktive kommentarer.

Rapporten er udarbejdet af seniorforsker Jens-Peter Thomsen, VIVE, professor Mads Meier Jæger, Københavns Universitet, 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

DEL 1 Afrapportering	5
Hovedresultater	6
1 Indledning	9
2 Viden om læringsmiljøer i familier	11
3 Analyse	15
3.1 Teoretisk og metodisk tilgang	15
3.4 Hverdagen i familien	42
3.5 Barnets kompetencer	45
3.6 Læringsmiljøer i danske familier	49
4 Konklusion	62
DEL 2 Dokumentation	66
5 Metode	67
6 Data	68
6.1 Sample	68
6.2 Vægtning	69
7 Latent klasseanalyse – betingede sandsynligheder	71
Litteratur	76



DEL 1

Afrapportering

Hovedresultater

Formålet med denne rapport er at levere viden om læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier. Læringsmiljøet i hjemmet en af de vigtigste mekanismer, igennem hvilket forældre påvirker deres børns uddannelse og muligheder senere i livet. Rapporten er anden udgivelse under et projekt om læringsmiljøer i danske familier og deres betydning for børns udvikling finansieret af Den A.P. Møllerske Støttefond. Første rapport baserede sig på kvalitative data fra 44 danske småbørnsfamilier, og denne rapport baserer sig på en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt 1.745 danske forældre med et barn i alderen 2-7 år.

Vi fokuserer i rapporten på forskellige dimensioner af læringsmiljøer og på sammenhængen mellem aspekter af læringsmiljøer og forældrenes uddannelsesniveau og minoritetsstatus. Vi identificerer videre fem typer af læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier, og vi analyserer sammenhængen mellem disse læringsmiljøer og forældrenes vurdering af deres børns udfordringer i forhold til talesprog, sprogforståelse, kommunikation og socio-emotionel udvikling.

Vi finder, at familierne i vores undersøgelse generelt er aktive både i og uden for hjemmet. Vi finder tillige, at forældre, på tværs af uddannelsesniveau og minoritetsbaggrund, generelt er aktive i deres børns dagtilbud og deltager i sociale aktiviteter, forældremøder, bestyrelsesarbejde mv. Danske forældre læser også meget med deres børn og taler ofte med deres børn om det, de læser – det, som kaldes dialogisk læsning. Vi finder her klare socioøkonomiske forskelle, idet 69 % af familier med en lang videregående uddannelse læser højt for deres barn mindst en gang om dagen, mens det gælder 30 % af familier med grundskoleuddannelse.

Digitale medier er blevet et betydeligt element i danske småbørnsfamiliers hverdag. Vi finder socioøkonomiske forskelle i brug af digitale medier, idet 81 % af forældre med grundskole angiver, at de dagligt ser film, serier mv. med deres barn, mens det gælder for 56 % af forældre med en lang videregående uddannelse. Tilsvarende forskelle finder vi med hensyn til dagligt forbrug af digitale medier, hvor familier med lang videregående uddannelse svarer, at deres barn i gennemsnit bruger 90 minutter om dagen foran en skærm (gennemsnit af hverdag og weekend), mens forældre med grundskole eller erhvervsuddannelse angiver, at deres barn bruger 120 minutter.

Danske småbørnsfamilier spiser næsten altid måltider sammen, og 81 % af forældrene angiver, at de er enige med deres partner om opdragelsen af deres barn. Vi ser socioøkonomiske forskelle i søvnmønstre, idet børn fra hjem med

højest grundskoleuddannelse får ca. en halv times mindre søvn i døgnet sammenlignet med børn af forældre med en lang videregående uddannelse.

Vi finder betydelige socioøkonomiske forskelle i, hvilken uddannelse forældre forventer for deres barn, hvor forældre med en videregående uddannelse er meget mere tilbøjelige til at forvente, at deres børn selv får en videregående uddannelse, end forældre med grundskole er. Kun 3 % af danske småbørnsforældre håber, at deres barn får en erhvervsuddannelse, mens 51 % håber, at deres børn får en videregående uddannelse. Blandt forældre med en lang videregående uddannelse er det mindre end 1 %, der håber, at deres barn får en erhvervsuddannelse.

Vi identificerer i rapporten fem typer af læringsmiljøer blandt danske småbørnsfamilier: det aktive (14 % af familierne), det velorganiserede (28 %), det inaktive (26 %), det læringsfokuserede (17 %) og det tutororienterede (16 %) læringsmiljø. Forældre med en lang videregående uddannelse har højst sandsynlighed for at tilføre begge disse – det aktive og det velorganiserede læringsmiljø, mens forældre med grundskole har størst sandsynlighed for at tilhøre det inaktive, det tutororienterede og det læringsfokuserede miljø. I vores analyse kan vi se en sammenhæng mellem læringstyper og forældrenes vurdering af deres børns udfordringer inden for talesprog, sprogforståelse, kommunikation og SDQ. Børn i det velorganiserede læringsmiljø har generelt færre udfordringer end børn fra det inaktive læringsmiljø, tutororienterede og læringsfokuserede miljø. Det er her vigtigt at understrege, at vores analyser er beskrivende og ikke siger noget om årsagssammenhænge, eller hvilken vej indflydelsen går. For eksempel kan den relativt høje forekomst af udfordringer i forhold til barnets kommunikation og socio-emotionelle udvikling i det læringsfokuserede læringsmiljø afspejle, at forældrene i dette læringsmiljø netop fokuserer på aktiviteter, hvis formål er at hjælpe barnet med disse udfordringer.

Samlet set er læringsmiljøerne i danske småbørnsfamilier præget af mange aktiviteter og forældreengagement i deres barns hverdagsliv, men på centrale områder som læsning, digitalt medieforbrug og forventninger til barnets uddannelsesvej finder vi forskelle over familiernes socioøkonomiske position. Læsning og forventninger har en positiv indvirkning på barnets livschancer, så disse områder er oplagte fokuspunkter i forhold til at styrke læringsmiljøer i danske familier. Betydningen af digitalt medieforbrug er ikke helt så entydig, men alene det forhold, at digitale medier tager tid fra andre aktiviteter, og at vi observerer et højere digitalt medieforbrug blandt kortere uddannede familier, gør digitalt medieforbrug til et vigtigt opmærksomhedspunkt.

Vores undersøgelse har endvidere identificeret forskellige typer af læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier. Denne kortlægning af læringstyper er i sig selv et vigtigt vidensbidrag til nordisk familieforskning, da typerne enkelt opsum-

merer en række fællestræk for hver læringstype. De forskellige læringsmiljøtyper varierer i vores undersøgelse med forældrenes socioøkonomiske position, og vi finder tillige sammenhænge mellem læringsmiljøtyperne og barnets udfordringer. Som sådan kan de forskellige typer af læringsmiljøer være en vigtig referenceramme for videre undersøgelser af familiers betydning for deres børns livschancer.

Faktaboks

VIVE har foretaget en spørgeskemaundersøgelse om læringsmiljøerne i danske småbørnsfamilier med børn i alderen 2-7 år. En forælder i hver familie har svaret på et spørgeskema om familiens aktiviteter, hverdagsliv, struktur, interaktion og værdier samt barnets udvikling. I alt 1.745 forældre har besvaret skemaet. Data er vægtet og analyseret ved hjælp af regressionsmodeller, faktoranalyse og latent klasseanalyse. Centrale baggrundsvariable i rapporten er barnets alder, familiens socioøkonomiske position, målt ved forældrenes højeste uddannelsesniveau, og minoritetsstatus. Vores analyser og resultater er beskrivende. Dette betyder, at vi i rapporten beskriver, hvordan forskellige aspekter af læringsmiljøer hænger sammen med familiens socioøkonomiske position og med barnets sproglige og sociale udvikling, men at vi ikke udtaler os om, hvorvidt der er en direkte årsagssammenhæng mellem læringsmiljøer og barnets udvikling.

1 Indledning

Denne rapport præsenterer resultater fra anden del af projektet 'Læringsmiljøer i danske familier og deres betydning for børns udvikling' (herefter: 'læringsmiljøprojektet') finansieret af Den A.P. Møllerske Støttefond. Læringsmiljøprojektets overordnede formål er at levere ny viden om læringsmiljøer og deres betydning for børns faglige og sociale udvikling i Danmark. Denne viden etablerer et forskningsbaseret grundlag, som bidrager til at informere udviklingen af praksisrettede indsatser med at understøtte og stimulere familiers læringsmiljøer, således at den sociale ulighed i børns livschancer mindskes.

Vi ved fra forskningen, at familiens ressourcer har stor betydning for børns udvikling og livschancer. De socioøkonomiske forskelle i børns senere uddannelse, arbejde og indkomst grundlægges tidligt i livet og afhænger i høj grad af læringsmiljøet i familien. Således er læringsmiljøet i hjemmet en vigtig mekanisme, igennem hvilket forældre påvirker deres børns uddannelse og muligheder senere i livet.

Læringsmiljøet i familien skal i denne kontekst forstås bredt, og det omfatter mere end blot snævert læringsrettede aktiviteter. I dette projekt definerer vi et læringsmiljø således:

Et læringsmiljø indbefatter alle sociale og kulturelle ressourcer i en familie, som stimulerer og understøtter barnets tilegnelse af viden, kognitive kompetencer (fx færdigheder og evner) og ikke-kognitive kompetencer (fx følelsesmæssig modenhed, empati, disciplin og vedholdenhed).

Selvom der måske mere end nogensinde er fokus på betydningen af børnenes tidlige år, så er vores viden om, hvad der foregår i danske familier, begrænset (Højen et al., 2021; Trecca et al., 2022). Langt de fleste undersøgelser beskæftiger sig med læringsmiljøer i USA og England. Det er svært at overføre disse studier til danske forhold, da Danmark adskiller sig fra USA og UK på en lang række områder, fx omfanget af økonomisk ulighed, niveauet af omfordeling, kvaliteten af og brug af serviceydelser (som skoler og dagtilbud), grad af faglig organisering, arbejdsrettigheder samt husstandssammensætning (fx andelen af enlige forældre). Hertil kommer, at den eksisterende forskning ofte kun kigger på enkelte aspekter af et læringsmiljø (fx læsning eller forældrestil), men ikke på, hvordan de forskellige aspekter indgår i en samlet læringsmiljø-"pakke".

For at blive klogere på læringsmiljøer og deres betydning for børns faglige og sociale udvikling i Danmark stiller projektet 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 og behandlede første delprojekt omkring kortlægning af forskellige læringsmiljøer i danske familier. Det andet spørgsmål besvarer vi i denne og en efterfølgende rapport, idet vi følger børnenes udvikling over tid for at se, om der er en sammenhæng mellem ændringer i læringsmiljøer og barnets udvikling.

Læringsmiljøprojektet trækker data fra en unik dansk forløbsundersøgelse: Danish Longitudinal Survey of Youth (DLSY, også kendt som 'Ungdomsforløbsundersøgelsen'). DLSY er baseret på 3.151 danskere, som alle er født i eller omkring 1954. De fleste medlemmer af den tredje generation i DLSY (som kaldes 'Generationsundersøgelsen') er født mellem 1975 og 1990, og denne generation har nu selv fået børn (fjerde generation). Vi fokuserer på tredje og fjerde generation og undersøger, hvilke typer læringsmiljøer vi kan identificere i tredje generation, samt hvordan disse miljøer hænger sammen med den faglige og sociale udvikling i fjerde generation. For at sikre repræsentativitet har vi suppleret data fra DLSY med stikprøver af mødre med børn i samme alder med indvandrere/efterkommerbaggrund og stikprøver baseret på socioøkonomisk position (se metodeafsnit). Børnene i de familier, som vi undersøger, er mellem 2 og 7 år gamle. Vi præsenterer i denne rapport centrale indikatorer på læringsmiljøer i danske familier og viser løbende, hvordan disse hænger sammen med familiers socioøkonomiske position (målt ved forældrenes uddannelsesniveau) og minoritetsstatus. Vi præsenterer resultater gennem tabeller og resultater fra faktor- og regressionsanalyser.

Rapporten er bygget op som følger: I kapitel 2 opridser vi kort den eksisterende viden om læringsmiljøer i hjemmet, hvorefter vi går over til den egentlige analyse i kapitel 3. I analysen behandler vi forskellige aspekter af læringsmiljøet, for slutteligt i afsnit 3.6 at undersøge børnenes faglige og sociale kompetencer, og hvordan forskellige aspekter af læringsmiljøet hænger sammen med børns kompetencer.

2 Viden om læringsmiljøer i familier

I dette afsnit opsummerer vi kort, hvad forskningen kan fortælle os om familiers læringsmiljøer. For mere information henviser vi til den første rapport (Thomsen et al., 2019) samt den systematiske litteraturgennemgang, som vi har lavet som del af dette projekt (se tillige Hansen & Hestbæk, 2018). Generelt har forældre med kort eller ingen uddannelse ud over grundskolen 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. Forskningen viser her, at læringsmiljøet i familien har en selvstændig betydning for børns faglige og sociale udvikling, der rækker ud over betydningen af kendte socioøkonomiske faktorer som fx forældrenes uddannelse og indkomst (Niklas & Schneider, 2017; Gottfried et al., 1998; Watkins & Howard, 2015).

Læringsmiljøer er blevet undersøgt under flere overskrifter, særligt som 'home learning environments' eller 'home literacy environments'. Andre har beskæftiget sig indirekte med (dele af) læringsmiljøer, fx ved at undersøge, hvordan fritidsaktiviteter og forældres opdragelsesmønstre påvirker børns faglige og sociale udvikling og senere socioøkonomiske status (Björklund & Salvanes, 2011; DiPrete & Eirich, 2006; Jæger & Møllegaard, 2017; Lareau, 2011).

Vi har i projektets første rapport udarbejdet en underinddeling af læringsmiljøet i fem forskellige områder:

1. Aktiviteter i og uden for hjemmet
2. Følelsesmæssigt klima
3. Hverdag og opdragelse
4. Mål, idealer og forventninger
5. Tilgang til barnets institutionsliv.

Vi gennemgår her kort den forskningsmæssige viden, vi har om hvert område:

Aktiviteter i og uden for hjemmet. Familiens hverdag er organiseret omkring en række aktiviteter i og uden for hjemmet. Disse aktiviteter bidrager alle til det samlede læringsmiljø. For eksempel viser forskningen, at deltagelse i fritids- og kulturelle aktiviteter uden for hjemmet (fx teater, museumsbesøg, koncerter og besøg på biblioteket) fremmer børns analytiske og kreative færdigheder. Den viser også, at der er en positiv sammenhæng mellem børns fritids- og

kulturaktiviteter og deres faglige kompetencer og senere uddannelseskariere (Jæger & Møllegaard, 2017; Lareau, 2011). Et godt læringsmiljø er karakteriseret ved aktiviteter som fx højtlesning, dialogisk læsning (forældre taler med deres børn om det, de læser), tal- og bogstavlege, sang- og rimlege, lege med venner og – ikke mindst – tilstrækkelig tid til aktiviteter (Crosnoe et al., 2010; Siraj-Blatchford et al., 2011; Taggart et al., 2015). Herudover viser forskningen, at forældres stimulering af barnets sprog og talforståelse har positiv betydning for børns faglige og sociale udvikling (Christian et al., 1998; Hartas, 2012; Hindman & Morrison, 2012; Levine et al., 2010; Niklas et al., 2016; Robins et al., 2012)..

Følelsesmæssigt klima. Forskningen viser, at det følelsesmæssige klima i familien påvirker børns trivsel, motivation og personlige udvikling (Altschul et al., 2016; Gershoff et al., 2012; Hao & Matsueda, 2006; McLeod & Shanahan, 1993). Et godt følelsesmæssigt klima er kendetegnet ved flere forhold, fx at forældre er sensitive over for barnets behov, er lydhøre, engagerede og hjælper barnet i dets udvikling (Bodovski & Youn, 2010; Pinquart, 2017). Forskningen viser, at det følelsesmæssige klima varierer med familiens socioøkonomiske position, og især at lav indkomst, fattigdom og stress hænger sammen med et dårligt følelsesmæssigt klima, mens et højere uddannelsesniveau og indkomst hænger sammen med et bedre følelsesmæssigt klima (Davis-Kean, 2005).

Hverdag og opdragelse. Forældres tilgang til børneopdragelse er et centralt element i læringsmiljøet. Forskningen viser, at opdragelsesstil hænger tæt sammen med børns faglige og sociale udvikling (Trecca et al., 2022; Watkins & Howard, 2015). For eksempel viser en undersøgelse fra Socialforskningsinstituttet (nu VIVE), at tryghed i opvæksten, dvs. en opvækst præget af struktur i hverdagen og nærvær fra forældrenes side, er en forudsætning for, at børn trives og for et godt læringsmiljø (Dahl, 2012). Forskningen anvender ofte en model med tre typer opdragelsesstile, der adskiller sig fra hinanden på to dimensioner: følelsesmæssigt nærvær og struktur i hverdagen (Baumrind, 1966). Forældre, som er varme (dvs. kærlige og involverede), men krævende (fx kommunikerer regler og værdier tydeligt til børn), betegnes *autoritative*. Forældre, som er kolde og krævende, betegnes *autoritære*, mens forældre, som er varme, men ikke stiller krav, betegnes *tolerante*. Forskningen viser, at børn, hvis forældre udviser den autoritative opdragelsesstil, klarer sig bedre fagligt og socialt end børn, hvis forældre udviser den autoritære eller tolerante opdragelsesstil. Børn af autoritative forældre udviser også større selvtillid, motivation, prosocial adfærd, selvkontrol, positiv tilgang til livet og social tillid (Steinberg, 2001).

Mål, idealer og forventninger. Forskningen kæder opdragelsesstil sammen med de værdier og mål, som forældrenes opdragelse hviler på (Darling & Steinberg, 1993). For eksempel finder Dahl, at de fire værdier, som danske

forældre fremhæver som særligt vigtige i deres opdragelse, er selvstændighed, ansvarsfølelse, tolerance og gode manerer. Forældres værdier og mål kan bl.a. komme til udtryk gennem de forventninger, de har til deres børns fremtidige uddannelsesvalg. Forskningen viser således, at forældrenes forventninger til barnet har selvstændig betydning for barnets senere uddannelsesresultater og -valg. Det gælder, at børn, hvis forældre forventer, at barnet får en længerevarende uddannelse, generelt opnår længere uddannelse end børn, hvis forældre ikke forventer en længerevarende uddannelse (Froiland et al., 2013; Watkins & Howard, 2015). Forældres værdier og forventninger 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).

Tilgang til barnets institutionsliv. Børn tilbringer en stadig større del af deres tid i dagtilbud og skoler. Andelen af børn i Danmark, der går i dagtilbud, er blandt de højeste i verden. Derfor må forældres valg af dagtilbud og skoler, og deres engagement i disse institutioner, betragtes som en del af familiens læringsmiljø. Forskning viser, at forældre med lang uddannelse prioriterer, at deres børn får adgang til institutioner, som forældrene opfatter som højkvalitetsinstitutioner. Formålet hermed er at give børnene de bedst mulige betingelser for at trives og klare sig godt (Lareau, 2011; Stefansen & Skogen, 2010). Anden forskning viser, at god kontakt mellem forældre og personale i institutioner kan bidrage positivt til barnets udvikling (Christoffersen et al., 2014). For eksempel viser Watkins & Howard (2015), at forældres engagement i deres børns skole har en stærk sammenhæng med børnenes faglige udvikling.

En begrænsning i den eksisterende forskning om læringsmiljøer er, at den primært fokuserer på den angelsaksiske kontekst (især 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). Dette betyder, at resultaterne fra den internationale forskning ikke automatisk kan overføres til en dansk kontekst, hvor de mest ressourcetsvage familier er bedre stillet end tilsvarende familier i USA og England. Hertil kommer, at andelen af børn, der går i et dagtilbud, er langt højere. En anden begrænsning i den eksisterende forskning er, at den fortrinsvist fokuserer 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). En medvirkende årsag er, at forskningen fokuserer på områder, som kan måles som *grader på en skala*, fx antallet af bøger i hjemmet og antallet af timer brugt på højtlesning. Kun få undersøgelser forsøger at fange bestemte *typer af læringsmiljøer*, forstået som forskellige kombinationer af de fem områder, vi beskriver ovenfor. Inden for sociologien er der imidlertid tradition for at udvikle *typologier*, som fanger forskellige kombinationer af de fem områder af læringsmiljøer, vi beskriver ovenfor. Typologier kan hjælpe til at beskrive læringsmiljøer, der ikke kun varierer i *grad*, men også i *type*. I den

første rapport benyttede vi et rigt, kvalitativt datamateriale til at udvikle en typologi, som beskriver forskellige typer læringsmiljøer. I denne rapport undersøger vi, om vi kan genfinde de samme typer læringsmiljøer i danske familier, når vi bruger et repræsentativt, kvantitativt datamateriale.

3 Analyse

3.1 Teoretisk og metodisk tilgang

Forskellige videnskabelige discipliner har undersøgt familiers læringsmiljøer, fx psykologi og økonomi. I denne rapport anlægger vi et overvejende sociologisk blik på læringsmiljøer. Dette betyder, at vi har særligt fokus på, hvordan familiers ulige socioøkonomiske ressourcer hænger sammen med ulighed i børns kompetencer, præferencer og videre uddannelsesbaner. Vi fokuserer gennemgående på uddannelsesniveaut i familierne som en indikator for socioøkonomisk position. Vi vælger uddannelsesniveau (snarere end fx indkomst), fordi forskning viser, at forældrenes uddannelse er en god indikator for familiens samlede socioøkonomiske position og dens ressourcer. Vi fokuserer desuden på familiernes minoritetsstatus, dvs. om de (ikke) er indvandrere eller efterkommere af indvandrere. Endelig anlægger vi et *bredt* perspektiv på læringsmiljøer, som indbefatter hele familiens hverdagsliv i alle dets aspekter, herunder aktiviteter, organisering og sociale netværk. Vores blik er altså på *familiernes bredere sociale situation* i stedet for på udvalgte dele af læringsmiljøerne, fx 'home literacy environment'. I vores forståelse trækker vi her særligt på studier, der viser sammenhænge mellem familiers hverdagsliv og deres socioøkonomiske position (Lareau, 2011).

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

- Epinion har for VIVE foretaget en spørgeskemaundersøgelser om læringsmiljøerne i danske småbørnsfamilier med børn i alderen 2-7 år. Én forælder i hver familie har svaret på et spørgeskema om familiens aktiviteter, hverdagsliv, struktur, interaktion og værdier samt barnets udvikling. De adspurgte forældre er deltagere i Generationsundersøgelsen, og vi har suppleret med stikprøver fra minoritetsforældre og kortuddannede forældre. I alt har 1.745 personer deltaget i undersøgelsen. Data er vægтет (se del 2).
- I rapporten præsenterer vi resultater ved hjælp af tabeller (alle afbildede signifikante på 95%-niveau), og vi inddrager faktoranalyser og regressionsmodeller, hvor det er relevant. Faktoranalyser er velegnede til at reducere deltagernes svar på mange spørgsmål om fx aktiviteter til én variabel, der fanger de underliggende svarmønstre (fx få versus mange aktiviteter). Regressionsmodeller bruger vi, når vi ønsker at belyse sammenhængen mellem baggrundsvARIABLE og en given udfaldsvARIABLE (fx barnets medieforbrug eller forældrenes forventninger), samtidig med at vi gerne vil tage højde for andre baggrundsvARIABLE. Til at undersøge, om vi kan identificere underliggende læringsmiljøer, bruger vi latentklasseanalyse i vores afsluttende analyseafsnit. Latentklasseanalyse bruges til at identificere forskellige typer læringsmiljøer baseret på deltagernes svar på en lang række spørgsmål. Vi afbilder resultater i figurer (95 %-signifikansniveau).
- Vores centrale baggrundsvARIABLE er familiens socioøkonomiske position, målt ved forældrenes højeste uddannelsesniveau, hvor 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.
- Vores analyser og resultater er beskrivende. Dette betyder, at vi i rapporten *beskriver*, hvordan forskellige aspekter af læringsmiljøer hænger sammen med familiens socioøkonomiske position og med barnets sproglige og sociale udvikling, men at vi ikke udtaler os om, hvorvidt der er en *årsagssammenhæng* mellem læringsmiljøer og barnets udvikling.

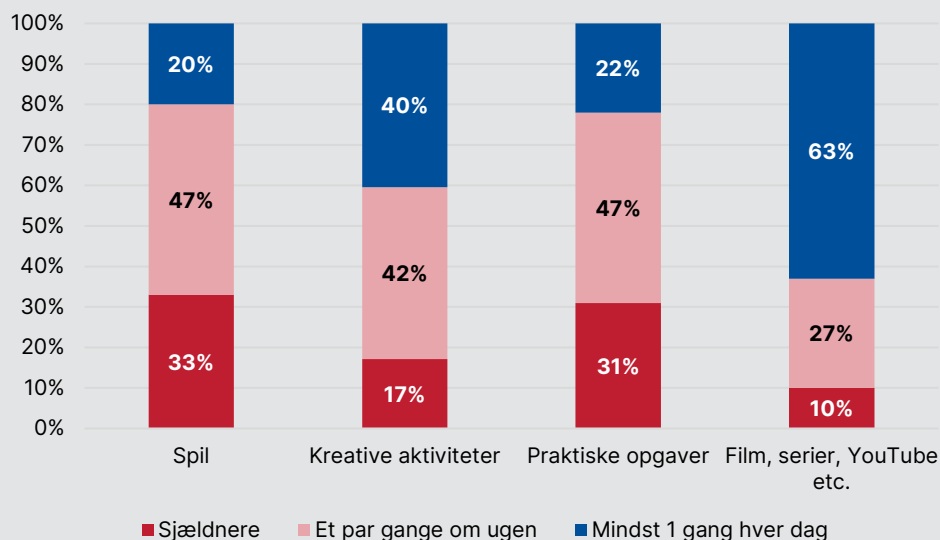
3.2 Aktiviteter i familien

Dette afsnit fokuserer på familiens aktiviteter i og uden for hjemmet. Hvilke aktiviteter laver danske børnefamilier, og hvilke socioøkonomiske forskelle kan vi identificere i familiernes aktivitetsmønstre? Som beskrevet indledningsvist er familiens aktiviteter en central del af læringsmiljøet, som påvirker børns faglige og sociale udvikling. Vi præsenterer resultater for aktiviteter i hjemmet, fx spil, kreative og praktiske aktiviteter samt aktiviteter uden for hjemmet, fx besøg på museer og hos andre familiemedlemmer. Vi beskriver også omfanget af læringsrettede aktiviteter, fx tal- og ordlege med børn, og familiens medieforbrug. Vores ambition er, ud over at beskrive forskelle i familiers aktivitetsmønstre, at undersøge, hvordan disse aktivitetsmønstre varierer med familiens socioøkonomiske position (forældrenes højeste uddannelsesniveau) og minoritetsstatus (om forældrene er indvandrere eller efterkommere). Gælder det fx, at ressourcestærke familier, dvs. familier, hvor forældrene har længere uddannelser, er mere aktive end mindre ressourcestærke familier og har stærkere fokus på læringsrettede aktiviteter? Er familier med minoritetsbaggrund mere eller mindre aktive end familier med majoritetsbaggrund? Resultaterne fra den første, kvalitative rapport tydede på, at ressourcestærke familier generelt laver flere aktiviteter end mindre ressourcestærke familier, især læringsrettede og socialt stimulerende aktiviteter. Den første rapport inddrog imidlertid ikke familier med minoritetsbaggrund, så derfor ved vi ikke, om familier med minoritetsbaggrund er mere eller mindre aktive end familier med majoritetsbaggrund (Højen et al., 2021).

3.2.1 Aktiviteter i hjemmet

Vi begynder med at se på familiens aktiviteter inden for hjemmets fire vægge. Disse aktiviteter omfatter både rekreative, kreative og sociale aktiviteter såvel som praktiske opgaver. Figur 3.1 viser, hvor ofte forældrene i undersøgelsen angiver, at de laver fire forskellige typer aktiviteter i hjemmet sammen med deres børn: 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



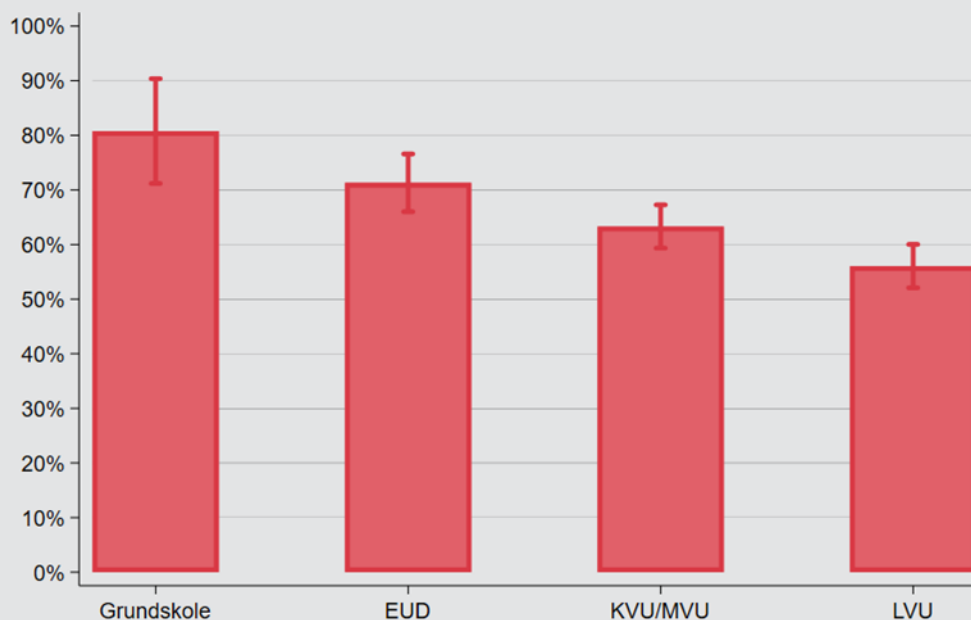
Figur 3.1 viser, at familierne generelt er aktive i hjemmet, både hvad gælder praktiske opgaver såvel som rekreative, kreative, og sociale aktiviteter. Mere end 60 % ser dagligt film, serier eller YouTube sammen.¹ 40 % laver dagligt kreative aktiviteter som at tegne eller synge, 20 % spiller spil sammen med deres barn dagligt, og næsten 70 % spiller spil dagligt eller et par gange om ugen. Tilsvarende laver omkring 70 % af børnene praktiske opgaver i hjemmet dagligt eller flere gange om ugen. 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.

Da vi i rapporten har et særligt fokus på socioøkonomiske forskelle i læringsmiljøer har vi her, som i resten af rapporten, undersøgt forskelle i aktiviteter i hjemmet over forældrenes uddannelsesniveau. Vi finder bemærkelsesværdigt få forskelle. På tværs af uddannelsesbaggrund er forældre stort set lige tilbøjelige til at spille spil, lave kreative aktiviteter og udføre praktiske opgaver med deres børn. Undtagelsen herfra er rekreative digitale aktiviteter målt ved, hvor ofte forældre ser film, serier, YouTube e.l. sammen med deres barn. Som Figur 3.2 viser, finder vi her betydelige socioøkonomiske forskelle. Hvor 81 % af forældre med grundskole som længste uddannelse rapporterer, at de dagligt ser

¹ Vi kan sammenligne denne andel med Medierådets nylige undersøgelse af småbørns digitale forbrug, som finder, at ca. 50 % af 0-6 årige bruger digitale medier dagligt eller næsten dagligt (Medierådet for Børn og Unge, 2022).

film, serier og fx YouTube med deres barn, gælder det kun for 56 % af forældre med en lang videregående uddannelse (LVU).

Figur 3.2 Andel forældre, der dagligt ser film, serier, YouTube e.l. sammen med deres barn



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

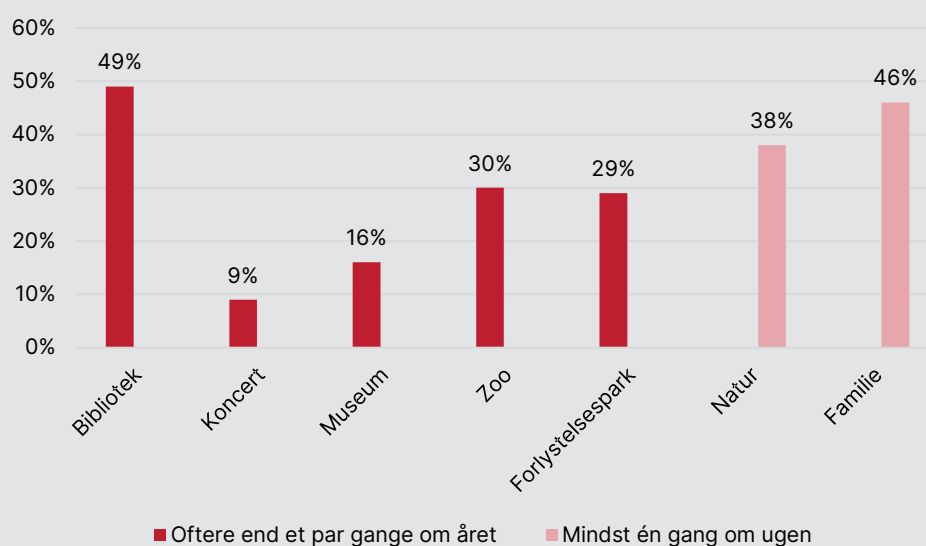
På baggrund af vores data kan vi ikke sige noget om, *hvad* familierne ser sammen, eller *hvordan* de bruger tid foran en skærm. Det er imidlertid interessant, at vi finder en socioøkonomisk forskel i, hvor ofte forældre tilbringer tid foran en skærm sammen med deres barn, fordi denne tid – alt andet lige – tager tid fra andre familieaktiviteter. Spørgsmålet er derfor, hvad familierne ellers ville lave i den tid, de ser på skærm sammen, og om disse aktiviteter ville have været mere eller mindre stimulerende for udviklingen af barnets kompetencer. Vi vender tilbage til forældrenes begrundelser nedenfor.

3.2.2 Aktiviteter uden for hjemmet

I dette afsnit præsenterer vi resultater om familiens aktiviteter uden for hjemmets fire vægge. Figur 3.3 viser, hvor ofte forældrene angiver, at de laver syv forskellige aktiviteter sammen med deres barn uden for hjemmet: går på biblioteket, går til koncerter eller i teater, går på museum/udstilling, i zoo, eller forlystelsespark, tager ud i naturen og besøger familie/venner. Figuren viser, at

danske børnefamilier ofte er aktive uden for hjemmet. De aktiviteter, som familierne laver oftest, er at besøge familie/venner og at tage på ture i naturen. De aktiviteter, som familierne laver sjældnest, er at gå til koncert eller på museum/udstilling, mens de oftere er på biblioteket, i zoo eller besøger en forlystelsespark.

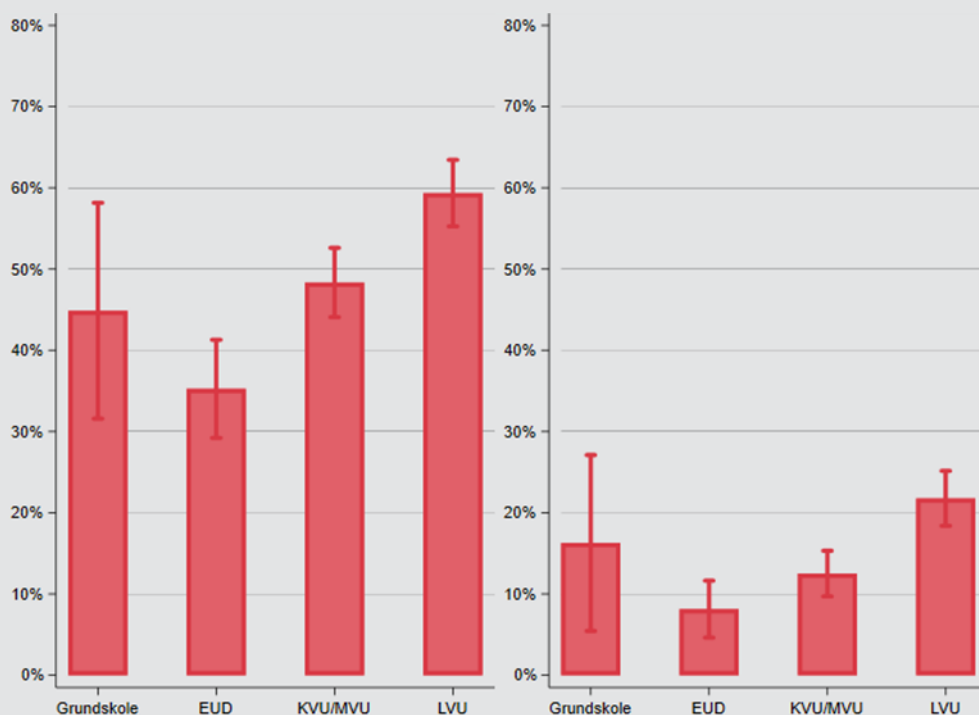
Figur 3.3 Aktiviteter uden for hjemmet sammen med forældre



Vi har undersøgt socioøkonomiske forskelle i familiens aktiviteter uden for hjemmet og finder generelt få forskelle. Undtagelserne herfra er, hvor ofte familierne tager på biblioteket og går på museum/udstilling. Figur 3.4 viser andelen af familier, som tager på biblioteket eller går på museum/udstilling mindst én gang om året, brudt ned på forældrenes uddannelsesbaggrund. Her ser vi, at familier, hvor forældrene har en videregående uddannelse, oftere tager med deres børn på biblioteket eller på museum/udstilling end familier, hvor forældrene har en erhvervsuddannelse som højst fuldførte uddannelse. Disse socioøkonomiske forskelle i familiers kulturelle forbrug, målt ved biblioteksbesøg og ture på museum/udstilling, ligner de forskelle, vi kender fra andre danske og internationale undersøgelser (Jæger & Katz-Gerro, 2010; Lizardo, 2018).

Figur 3.4 Aktiviteter uden for hjemmet sammen med forældre

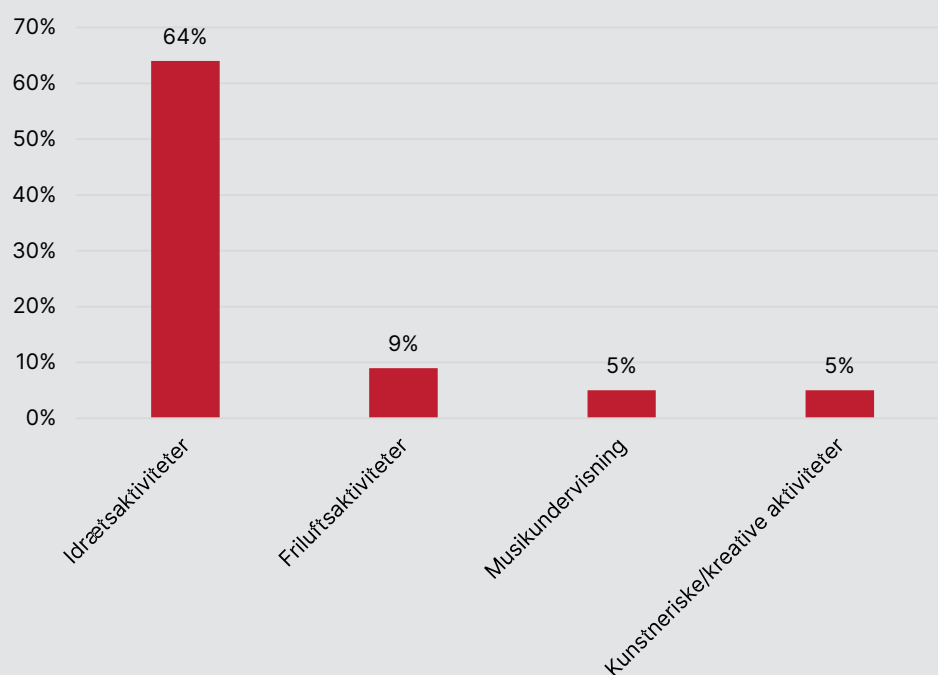
Andel der går på biblioteker (venstre figur) og museer (højre figur) oftere end et par gange om året.



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

Børn deltager også i aktiviteter uden for hjemmet, hvor forældrene ikke er med. Som Figur 3.5 viser, går børnene oftest til idrætsaktiviteter (fx fodbold og svømning), mens friluftaktiviteter (fx spejder), musikundervisning (fx klaver, fløjte eller guitar) og kunstneriske eller kreative aktiviteter (fx tegning, formning eller teater) forekommer sjældnere. Vi finder ikke nævneværdige forskelle i børns egne aktiviteter uden for hjemmet på tværs af forældrenes uddannelsesniveau eller minoritetsstatus.

Figur 3.5 Har barnet inden for det sidste halve år regelmæssigt gået til en aktivitet uden for dagtilbud eller skole? (andel ja-svar)



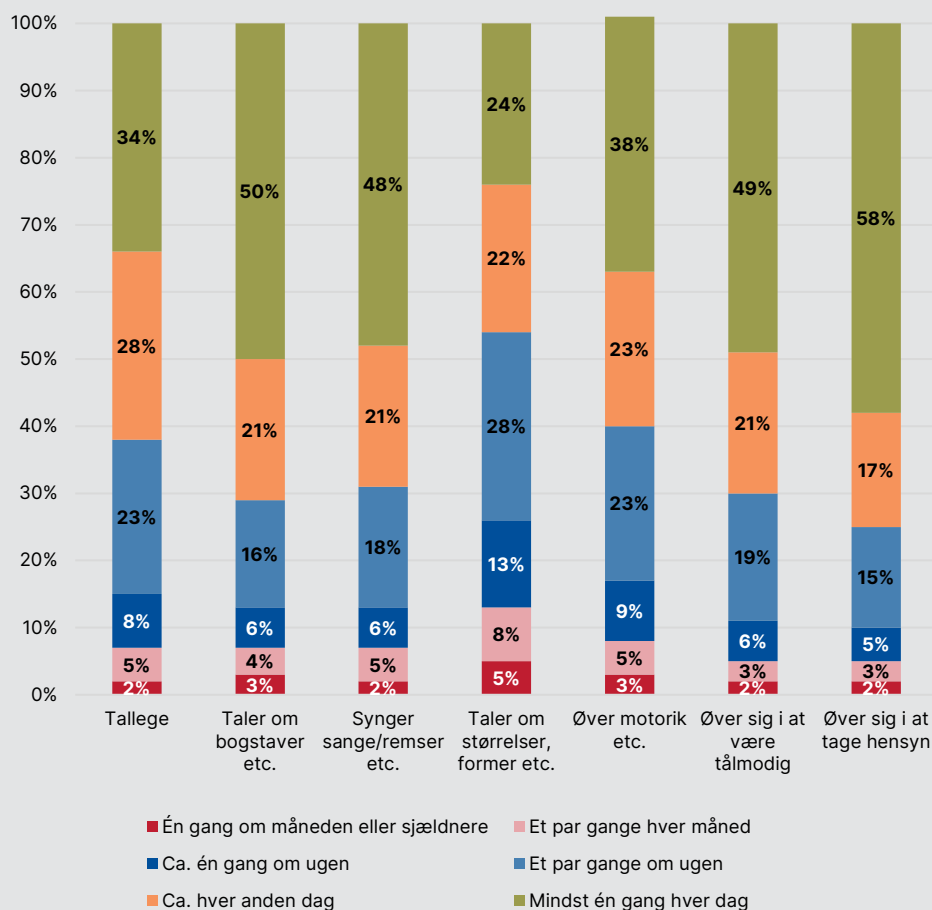
3.2.3 Kognitivt stimulerende aktiviteter

Familiens aktiviteter omfatter både kulturelle og rekreative aktiviteter (præsenteret ovenfor) og aktiviteter, hvis formål er at underbygge barnets kognitive udvikling. Disse kognitivt stimulerende aktiviteter indbefatter fx tallege, rim og remser, og vi præsenterer i dette afsnit omfanget af og eventuelle socioøkonomiske forskelle i kognitivt stimulerende aktiviteter i familien. Vi præsenterer også forskelle i familiens læseaktiviteter, der underbygger barnets kognitive udvikling.

Figur 3.6 viser, hvor ofte forældre laver forskellige kognitivt stimulerende aktiviteter med deres barn. Vi har spurgt ind til, hvor ofte forældre laver tallege med deres barn, hvor ofte de taler om bogstaver, synger sange og træner motorik, taler om former, og øver barnet i at være tålmodig og vise hensyn. Langt de fleste forældre (80-90 %) svarer, at de laver disse aktiviteter mindst et par gange om ugen med deres barn. Vi finder desuden, at der ikke er forskel i omfanget af disse aktiviteter på tværs af forældrenes uddannelsesniveau og minoritetsstatus (ikke vist). Dette resultat tyder på, at danske forældre generelt

er meget aktive i forhold til at stimulere deres børns udvikling og at der, modsat i andre lande som fx USA, ikke er udtalte socioøkonomiske forskelle i omfanget af kognitivt stimulerende aktiviteter.

Figur 3.6 Generelle kognitivt stimulerende aktiviteter

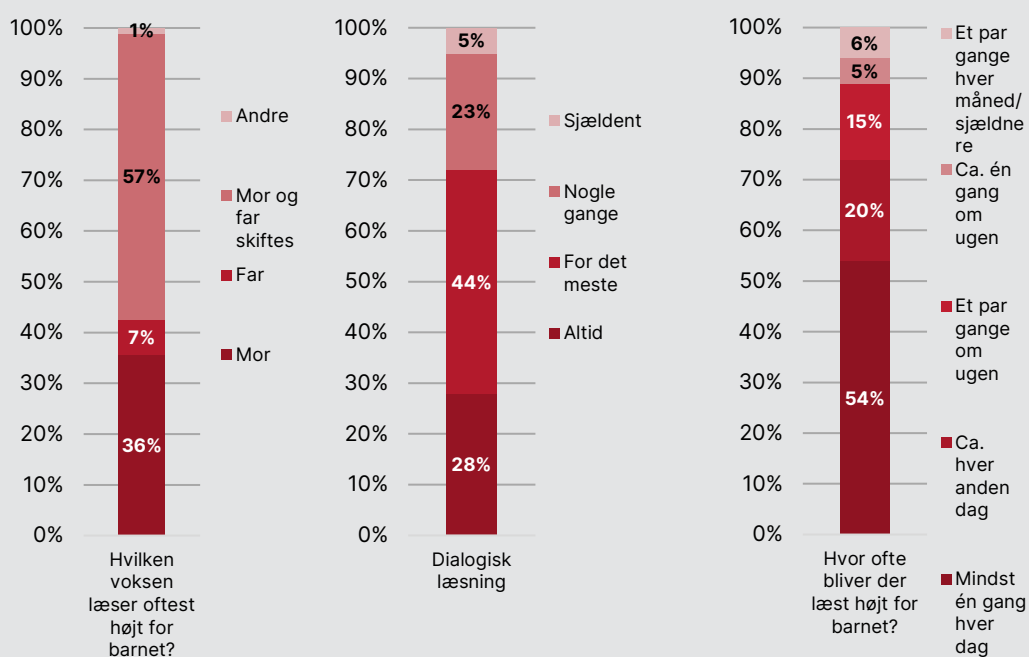


3.2.3.1 Læsning

Læsning er et kerneelement i familiens læringsmiljø. Som beskrevet i kapitel 2 har forskningen da også beskæftiget sig med læsekundskaber under samlebetegnelsen 'home literacy environment'. Vi har stillet forældrene en række spørgsmål om deres læsevaner med henblik på at undersøge familiens læsemiljø. Figur 3.7 viser, at 55 % af forældrene i undersøgelsen læser højt for deres barn mindst én gang om dagen. Denne andel flugter med tal fra Kulturvaneundersøgelsen, hvor 62 % af deltagere med hjemmeboende børn i alderen 0-5 år angiver, at de læser højt for deres barn dagligt (Danmarks Statistik,

2021). Andelen i vores undersøgelse, som læser højt et par gange om måneden eller sjældnere/aldrig (5 %), flugter med en undersøgelse, der sammenligner læseaktiviteter for førskolebørn i Tyskland og Australien, hvor 5-7 % af forældrene angiver, at de gør dette mindre end en gang om ugen (Niklas et al., 2015). Vi kan endvidere se, at danske forældre ofte taler med deres børn om det, de læser – som kaldes dialogisk læsning. Her svarer ca. 70 % af familierne, at de altid eller for det meste taler med deres barn om det, de læser. Med andre ord: Der læses og tales flittigt i danske småbørnsfamilier.

Figur 3.7 Læsevaner i familien

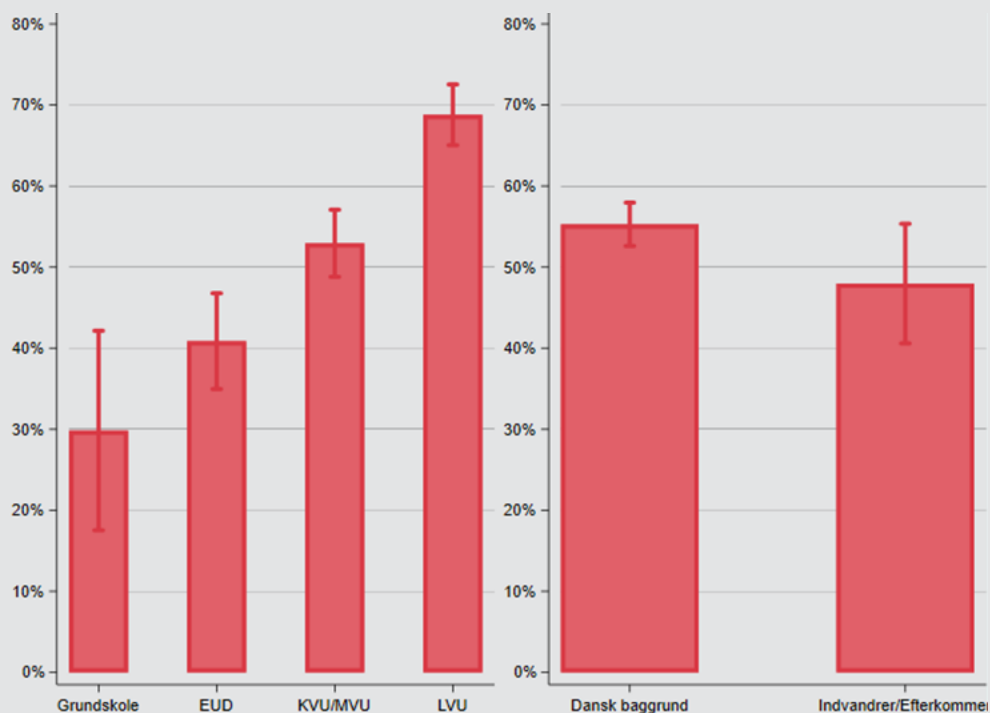


Vi har også spurgt forældrene om, hvem der læser højt for barnet. Figur 3.7 viser, at moren oftest står for højt-læsningen (36 %), mens faren står for højt-læsningen i 7 % af familierne. I over halvdelen af familierne, 57 %, skiftes moren og faren til at stå for højt-læsningen. Denne fordeling svarer til Kulturvaneundersøgelsen, hvor mødrene læser højt i 94 % af familierne, hvor det i vores undersøgelse er 93 %, hvis vi lægger mor og mor + far sammen (Danmarks Statistik, 2021).²

² Kulturvaneundersøgelsen viser også, at fædre og mødre ikke er helt enige om, hvor ofte fædre læser højt, idet mødrene mener, at fædre ikke læser højt lige så ofte, som fædre selv mener, de læser højt. Vi finder en tilsvarende forskel i vores undersøgelse, hvis vi kigger på de familier, hvor vi har besvarelser for mor og far *fra den samme familie*. Her angiver fædre selv, at de læser dobbelt så meget, som mødrene mener, de gør.

Figur 3.8 Læsning for barnet

Andel der læser højt for barnet mindst én gang om dagen.



Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for barnets alder, og henholdsvis minoritetsstatus og forældrenes uddannelse. 95% konfidensintervaller.

Vi finder både ligheder og forskelle i familiens læsevaner på tværs af forældrenes uddannelsesniveau. Uafhængigt af uddannelsesniveau finder vi, at danske forældre som regel praktiserer dialogisk læsning når de læser, dvs. at de taler med børnene om det, der foregår i historien. Vi finder dog en klar socioøkonomisk forskel i, hvor stor en andel af forældrene, der læser højt for deres barn mindst én gang om dagen. Figur 3.8 viser, at andelen af forældre, der læser højt mindst én gang om dagen, varierer betydeligt med uddannelsesbaggrund. Mens 30 % af familier med grundskole som højeste uddannelse svarer, at de læser højt for deres barn mindst én gang om dagen, gælder dette for 69 % af familier med en lang videregående uddannelse.³ Disse andele flugter med resultater fra Dahl og Ottesen (2018), hvor 34 % af forældre med grundskoleuddannelse angiver, at de dagligt læser højt for deres 3-årige barn,

³ Vi ser en tilsvarende forskel, når det gælder forældrenes egne læsevaner. Forældre med videregående uddannelse har flere bøger i hjemmet end forældre uden videregående uddannelser, de abonnerer oftere på en avis, og de læser oftere mere end én time ugentligt (figurer ikke vist).

mens det samme gælder for 63 % af forældre med en lang videregående uddannelse (Dahl & Ottosen, 2018, s. 37; se også Ottosen et al., 2022).

Figur 3.9 Faktoranalyse. Læsning for barnet



Anm.: Læsefaktor er standardiseret. Sandsynligheder fra regressionsmodel (OLS). Der er kontrolleret for barnets alder, minoritetsstatus og forældrenes uddannelse. 95 % konfidensintervaller.

Vi fanger læsemiljøet i familien gennem en række indikatorer for familiens læseaktiviteter (fx hvor ofte læser forældrene højt for deres barn, hvem læser, taler man om det læste?). Vi benytter disse indikatorer samt den statistiske teknik faktoranalyse til at måle det samlede omfang af familiens læseaktiviteter. Faktoranalyse opsummerer informationen om forældrenes læsning med deres barn i én variabel. Vi beregner herefter en afvigelse fra gennemsnittet på denne variabel, kaldt standardafvigelsen, og bruger denne standardafvigelse til at udtrykke omfanget af socioøkonomiske forskelle i familiens læseaktiviteter. En lav standardafvigelse betyder, at familiens læseaktiviteter generelt ligger tæt på gennemsnittet, mens en høj afvigelse betyder, at de ligger langt fra gennemsnittet. Vi finder, ligesom med spørgsmålet om højt læsning, en tydelig socioøkonomisk forskel i familiens samlede læseaktiviteter på tværs af forældrenes uddannelsesbaggrund. Figur 3.9 viser, at forældre med grundskole som højeste uddannelse læser betydeligt mindre med deres barn end forældre med en lang videregående uddannelse. Forskellen i de samlede læ-

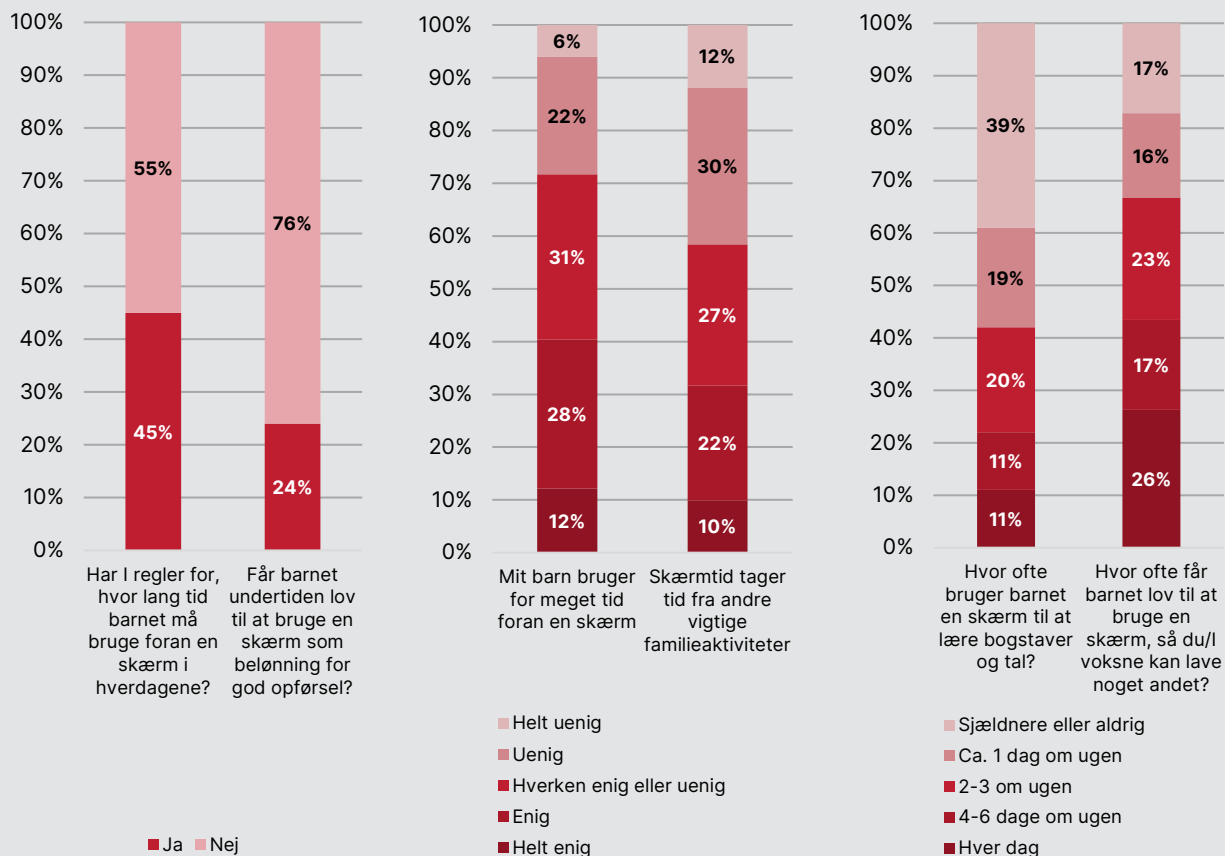
seaktiviteter mellem forældre med grundskole og forældre med lang videregående uddannelse er omkring én standardafvigelse på variabelen, hvilket er en relativt stor forskel. Vi finder samtidig, at der ikke er forskel i forældres samlede læseaktivitet med deres barn, når vi sammenligner majoritets- og minoritetsfamilier. Samlet set dokumenterer vores analyse derfor store socioøkonomiske forskelle i familiers læseaktiviteter.

3.2.4 Medieforbrug

Vi har i undersøgelsen spurgt forældrene om deres tilgang til deres barns brug af digitale medier og barnets faktiske brug af digitale medier. Baggrunden er, at tablets, smartphones og andre digitale enheder fylder mere i børns hverdagsliv end tidligere og derfor er blevet en integreret hverdagsaktivitet i danske familier. Over årene er der sket en markant stigning i børns brug af digitale medier. For eksempel er andelen af børn mellem 3-7 år, der bruger mere end én time om dagen på computer, tv, YouTube og andre digitale medier, steget fra 34 % i 2009 til 63 % i 2021 (Ottosen et al., 2022, s. 139). Medierådet har undersøgt danske småbørns tidsforbrug på digitale medier og finder, at knap halvdelen af 0-6 årige børn (48 %) bruger digitale medier dagligt eller næsten dagligt. Det er særligt fra børnehvealderen og op, at brugen af digitale medier stiger (Medierådet for Børn og Unge, 2022, s. 5).

Vi begynder med at præsentere resultater om forældrenes *tilgang* til brugen af digitale medier og bemærker allerede her, at vi ikke finder forskelle over forældrenes uddannelsesniveaue og minoritetsstatus. Vi præsenterer først resultater om, hvorvidt forældrene har regler for, hvor ofte deres barn må bruge en skærm. Figur 3.10 viser, at lidt under halvdelen af familierne i undersøgelsen har regler for, hvor lang tid deres barn må bruge foran skærmen. Til sammenligning viser en undersøgelse fra Medierådet (2022), at over 63 % af forældre har opstillet regler for, *hvad* barnet må og ikke må på de digitale medier. I vores undersøgelse angiver omkring en fjerdedel af forældrene, at deres barn fra tid til anden får lov til at bruge skærm som belønning (fx for god opførsel). 10 % svarer desuden, at deres barn bruger en skærm hver dag til at lære tal og bogstaver, mens ca. 25 % svarer, at deres barn bruger en skærm hver dag, så de (forældrene) kan lave noget andet. Endelig er fire ud af ti forældre enige eller helt enige i, at deres barn bruger for meget tid foran en skærm, mens tre ud af ti svarer, at skærmtid tager tid fra andre vigtige aktiviteter. Samlet set viser vores resultater, at forældre har et kompliceret forhold til deres barns brug af digitale medier. Skærme bruges dels til, at barnet kan lære tal og bogstaver, dels som belønning og som et redskab til, at forældrene kan få frirum til at lave noget andet. Hertil kommer, at en større andel af forældre mener, at deres barn bruger for meget tid foran en skærm, og at denne tid kunne være brugt på andre vigtige aktiviteter.

Figur 3.10 Spørgsmål til digitalt medieforbrug



Vi præsenterer nu resultater for, hvor ofte børn bruger digitale medier. Figur 3.11 viser det gennemsnitlige digitale medieforbrug i hverdagen og i weekenden for børnene i vores undersøgelse. I gennemsnit bruger børnene en skærm ca. 1,5 time om dagen på hverdage og ca. 2,5 time om dagen i weekenden.⁴ Figuren viser også, at 40 % af forældrene angiver, at deres barn bruger 3 timer eller mere foran en skærm i weekenden, mens godt 10 % bruger en skærm 3 timer eller mere i hverdagen.

⁴ Disse gennemsnit er ikke forskellige for drenge og piger (ikke vist).

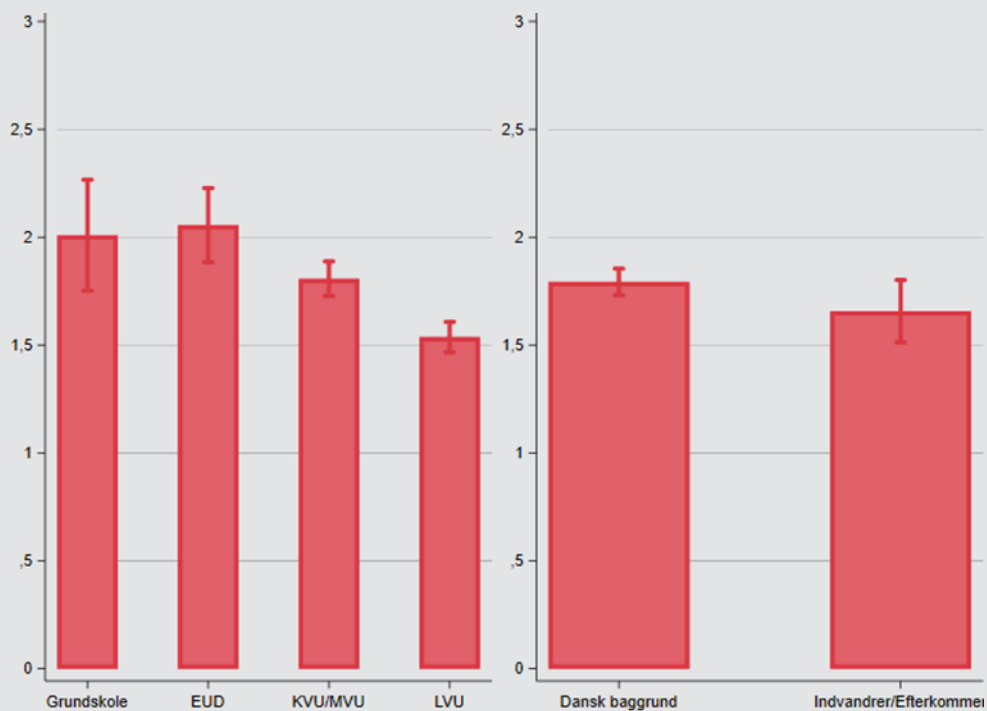
Figur 3.11 Digitalt medieforbrug – hverdag og weekend



Når vi korrigerer barnets medieforbrug for dets alder og familiens minoritetsstatus, ser vi en tydelig socioøkonomisk forskel i det daglige skærmb brug. Figur 3.12 viser, at mens familier med lang videregående uddannelse svarer, at deres barn i gennemsnit bruger ca. 90 minutter om dagen foran en skærm (gennemsnit af hverdag og weekend), så ligger forbruget omkring ½ time højere for forældre med grundskole eller erhvervsuddannelse.

Figur 3.12 Digitalt medieforbrug

Gennemsnitligt antal timer om dagen (både hverdag og weekend)



Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra regressionsmodel (OLS). Der er kontrolleret for barnets alder og henholdsvis minoritetsstatus og forældrenes uddannelse. 95% konfidensintervaller.

Vores undersøgelse dokumenterer tydelige socioøkonomiske forskelle i børns digitale medieforbrug. Betydningen af medieforbrug for barnets udvikling er endnu ikke veldokumenteret, og forskningen om de mulige konsekvenser af digitale medier er stadig i sin vorden. For eksempel viser en litteraturoversigt fra 2020 ikke entydige positive eller negative sammenhænge mellem digitalt medieforbrug og børn og unges sociale relationer og stress (Kierkegaard et al., 2020). Samtidig er det væsentligt at påpege, at vores undersøgelse ikke kan sige noget om, hvad børnene bruger skærmen til (rekreation eller læring). Men alene det forhold, at vi finder tydelige socioøkonomiske forskelle i børns digitale medieforbrug, giver anledning til, at konsekvenserne af disse forskelle bør undersøges nærmere.

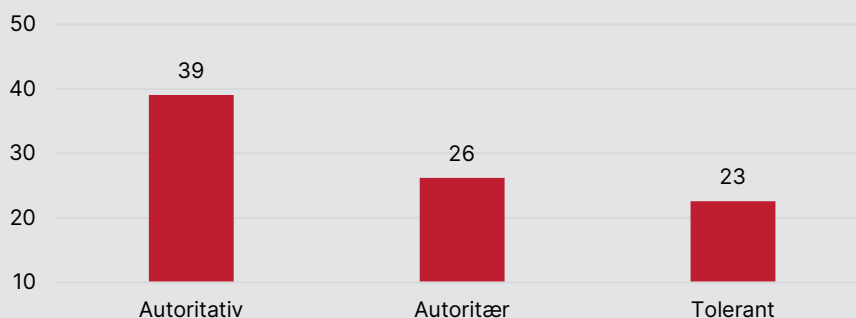
3.3 Forældrenes tilgange til opdragelse

3.3.1 Forældrestil og opdragelsestilgange

Vi har spurgt forældrene i vores undersøgelse om deres tilgang til opdragelse med henblik på at måle det følelsesmæssige klima i familien. Som tidligere beskrevet trækker vi på den amerikanske psykolog Diana Baumrinds (1966) model for forældrestile. Baumrind opererer med to dimensioner af forældrestil: *følelsesmæssigt nærvær* (nærværende versus distanceret) og *struktur i hverdagen* (fast versus uklar). Modellen leder til tre forældrestile, *den autoritative forældrestil* (karakteriseret ved følelsesmæssigt nærvær og faste rammer i hverdagen), *den autoritære forældrestil* (karakteriseret ved følelsesmæssig distance og faste rammer) og *den tolerante forældrestil* (karakteriseret ved følelsesmæssigt nærvær, men uklare rammer og krav).

Vi benytter en valideret skala til at måle, i hvor høj grad familierne er karakteriseret ved henholdsvis den autoritative, autoritære og tolerante forældrestil (Reitman et al., 2002). Skalaen er designet sådan, at forældrene angiver, hvor enige eller uenige de er i en række udsagn om det "gode" forældreskab. På baggrund af disse svar kan vi udregne en samlet score (et antal point) for hver familie, der måler, i hvor høj grad forældrene er enige i hver af de tre forældrestile. Forældrene kan maksimalt score 50 (og minimum 10) point på hver skala. Det er vigtigt at understrege, at de tre skalaer ikke måler forældrenes forældrestil direkte (dvs. det forældre gør), men hvor enige eller uenige forældre er i en række udsagn om det gode forældreskab. Vi antager derfor, som den eksisterende forskning, at forældre i overvejende grad praktiserer den forældrestil, som de er mest enige i.

Figur 3.13 Forældrenes score på tre forskellige forældrestile (0-50 point)



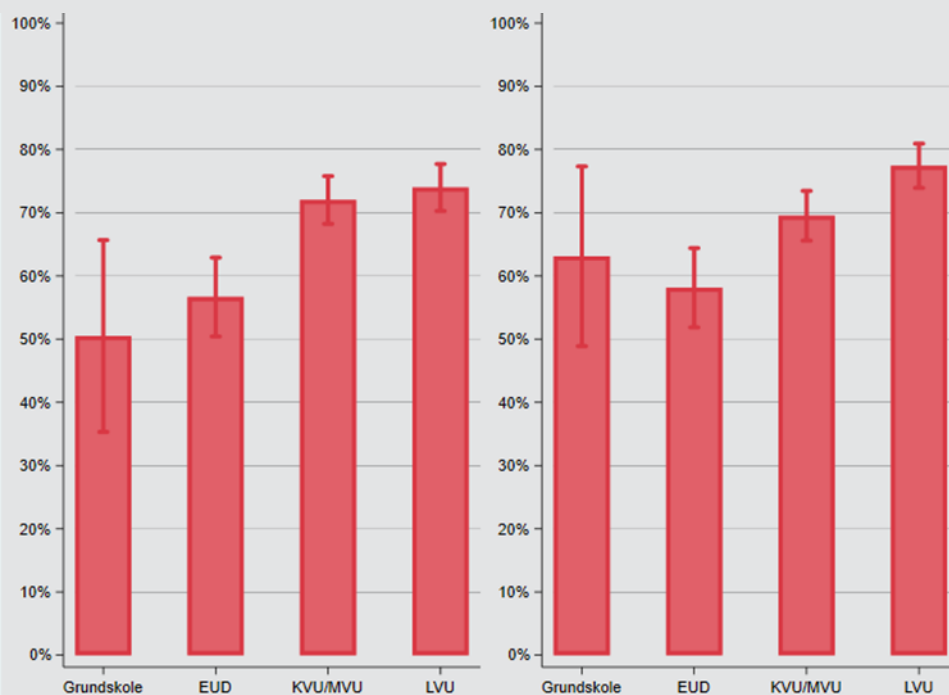
Vi finder, som vist figur Figur 3.13, at forældrene generelt scorer højest på den skala, der måler graden af autoritativ forældrestil (39 point i gennemsnit), mens de scorer lavere på skalaerne, der måler graden af autoritær (26 point) og tolerant (23 point) forældrestil. Baseret på disse resultater kan vi sige, at danske småbørnsforældre først og fremmest er kendetegnet ved den autoritative forældrestil, dvs. en forældrestil, der betoner følelsesmæssigt nærvær, men samtidig faste rammer om barnets hverdag. Vi finder desuden, at der ikke er nævneværdige forskelle i forældrestil på baggrund af forældres uddannelsesniveau og minoritetsstatus.

I tillæg til de tre forældrestile har vi spurgt forældrene om, hvem de mener har ansvaret for at lære deres børn de færdigheder, de har brug for senere i livet. Vi inddrager holdninger til barnets færdigheder, fordi forskning viser, at der er socioøkonomiske forskelle i forældres holdning til om de (dvs. forældrene) – eller skolen (eller "systemet" mere generelt) – har ansvaret for børns læring. Forskning viser, at forældre med længere uddannelse er tilbøjelige til at mene, at de (og ikke skolen) har kompetencerne til og ansvaret for, at deres barn lærer de færdigheder, det har brug for. Forældre med kort uddannelse er mere tilbøjelige til at mene, at skolen ved bedst i forhold til barnets læring, og er også mindre tilbøjelige til at sætte spørgsmålstegn ved fagprofessionelles autoritet (Lareau, 2011). For at fange disse holdninger har vi i undersøgelsen spurgt forældrene, hvor enige eller uenige de er i to udsagn om, hvem der har ansvaret for at lære barnet de færdigheder, det har brug for. Figur 3.14 viser andelen af forældrene, der er uenige i udsagnet om, at det er *skolen snarere end forældrene*, der har ansvaret for at lære barnet de færdigheder, det har brug for. Vi ser her en socioøkonomisk forskel, idet over 70 % af forældre med en videregående uddannelse er uenige i dette udsagn, mens kun 50 % af forældre med grundskole som længste uddannelse er uenige.⁵ Det andet udsagn, vi beder forældrene forholde sig til, er, hvor enige eller uenige de er i, at *børn har bedst af at udvikle sig uden forældres indblanding*. Her er 77 % af forældre med lang videregående uddannelse uenige, mens dette kun gælder for 58 % af forældre med grundskole som længste uddannelse. Vores resultater passer med eksisterende forskning: længere uddannede (og mere økonomisk privilegerede) forældre er mere tilbøjelige til at mene, at de har ansvaret for at lære deres barn vigtige færdigheder. Denne holdning kan være med til at forklare, hvorfor vi observerer socioøkonomiske forskelle i familiens kulturelle aktiviteter som biblioteksbesøg og museum/udstilling, læsning for barnet og digitalt medieforbrug. Denne holdning kan også forklare, hvorfor vi i afsnit 3.3.2 observerer socioøkonomiske forskelle i forældres uddannelsesforventninger.

⁵ Vi ser en tilsvarende forskel i forhold til minoritetsstatus, hvor 70 % danske forældre er uenige, mens dette gælder for 50 % af forældre med minoritetsbaggrund.

Figur 3.14 Skole og opdragelse

Andel, der er uenige i, at skolen har hovedansvaret for at lære børn de færdigheder, de har brug for (venstre figur), og andel der er uenig i, at børn har bedst af at udvikle sig uden forældrenes indblanding (højre figur).



Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for barnets alder og henholdsvis minoritetsstatus og forældrenes uddannelse. 95% konfidensintervaller.

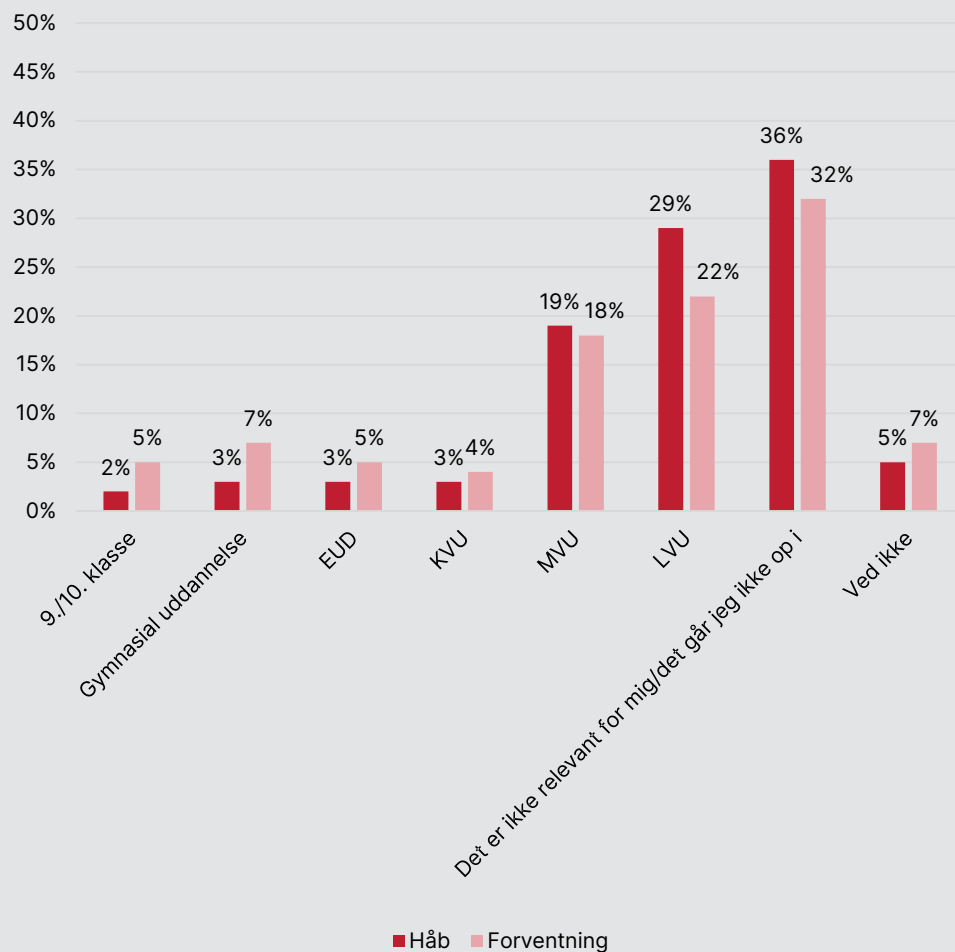
3.3.2 Forældres håb og forventninger

Forskning viser, at forældrenes forventninger til deres barns uddannelse har en selvstændig betydning for barnets videre uddannelsesvej (Bozick et al., 2010; Duncan & Murnane, 2011; Morgan et al., 2013). I vores undersøgelse har vi spurgt forældrene, hvilket uddannelsesniveau de henholdsvis *håber* og *forventer*, deres børn opnår. Forhåbninger afspejler forældrenes ambitioner på deres børns vegne, mens forventninger afspejler deres viden om barnets evner og interesser.

Figur 3.15 viser, at en relativt stor andel af forældre, ca. en tredjedel, ikke har bestemte forventninger til deres barns uddannelse. Dette resultat skal ses i sammenhæng med, at forældrene bliver spurgt ind til deres små børn i alderen 2-7 år. Men omkring to tredjedele af forældrene udtrykker bestemte forventninger eller håb om uddannelse. Som Figur 3.15 viser, så håber 51 % af alle

forældrene, at deres børn får en videregående uddannelse (heraf 29 % en lang videregående uddannelse). Kun 3 % håber, at deres barn får en erhvervsuddannelse. Dette mønster går igen i forældrenes forventninger, hvor 44 % forventer en videregående uddannelse (heraf 22 % en lang videregående uddannelse), mens 9 % forventer en erhvervsuddannelse. Vi kan sammenligne vores resultater med resultater fra Børneforløbsundersøgelsens (Ottosen, 2012, s. 119), hvor forældre til 15-årige blev stillet de samme spørgsmål om uddannelsesforhåbninger og -forventninger. Her angav 20 %, at de forventede, at deres barn ville få en erhvervsuddannelse, mens 24 % angav, at de forventede en lang videregående uddannelse. Selvom forældrene er spurgt til børn i forskellige aldre, peger resultaterne på, at forældre i vores undersøgelse i højere grad håber på og forventer en (lang) videregående uddannelse end en erhvervsuddannelse.

Figur 3.15 Forældres håb og forventninger til deres barns uddannelse



Vi ser også tydelige socioøkonomiske forskelle i forældres uddannelsesforhåbninger og -forventninger, især i forhold til lang videregående uddannelse. Figur 3.16 viser andelen af forældre, der henholdsvis håber og forventer, at deres barn opnår en lang videregående uddannelse – brudt ned på forældrenes eget uddannelsesniveau. Vi ser for det første, at forældrene generelt har højere forhåbninger end forventninger til, at deres barn gennemfører en lang videregående uddannelse. Vi ser for det andet, at forældre med lang videregående uddannelse i særlig grad håber og forventer, at deres barn går i forældrenes fodspor i forhold til uddannelsesvalg. Forskellen mellem forældre med en lang videregående uddannelse og forældre med andre typer af uddannelse er store: 39 % af akademikerforældre forventer, at deres barn får en lang videregående uddannelse, mens dette kun er tilfældet for 6 % af forældre med grundskole som længste uddannelse.⁶ Figuren viser også, at der er store forskelle i uddannelsesforhåbninger og -forventninger, når vi sammenligner forældre med minoritets- og majoritetsbaggrund: 56 % af forældre med minoritetsbaggrund forventer, at deres barn får en lang videregående uddannelse, mens dette kun er tilfældet for 17 % forældre med majoritetsbaggrund. Disse forskelle er store og stemmer overens med andre danske undersøgelser (Liversage & Christensen, 2017; Ottosen, 2012).

⁶ Vi ser tilsvarende forskelle over forældrenes uddannelsesniveau, når vi betragter andelen, der håber og forventer, at deres barn opnår en videregående uddannelse, dvs. enten en KVVU, MVU eller en LVU (ikke vist).

Figur 3.16 Håb og forventning om en lang videregående uddannelse

Andel, der håber (figurer til venstre) og forventer (figurer til højre), at deres børn får en lang videregående uddannelse.

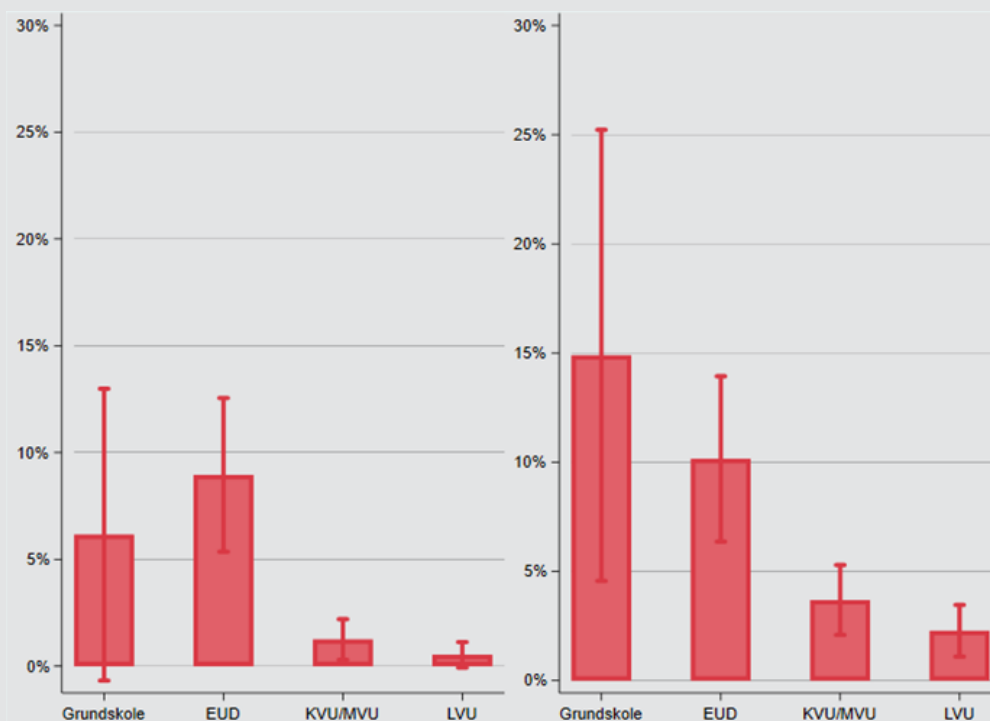


Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for barnets alder og henholdsvis minoritetsstatus og forældrenes uddannelse. 95 % konfidensintervaller.

Vi har også undersøgt forældrenes håb og forventninger om, at deres børn opnår en erhvervsuddannelse. Her er billedet det modsatte af det, vi så ovenfor. Vi så i Figur 3.15, at omkring 3 % af forældrene håbede og 5 % forventede, at deres barn opnår en erhvervsuddannelse. Figur 3.17 viser sociale forskelle i forældres forhåbninger og forventninger til erhvervsuddannelse. En meget lille andel af forældre med en videregående uddannelse håber eller forventer, at deres barn opnår en erhvervsuddannelse. Blandt forældre med lang videregående uddannelse håber blot ½ %, at deres barn opnår en erhvervsuddannelse, mens 2 % forventer dette. Omkring 9 % af forældrene med erhvervsuddannelse håber, at deres barn vælger samme type uddannelse, og blot 10 % forventer, at deres børn opnår en erhvervsuddannelse.

Figur 3.17 Håb og forventning om en erhvervsuddannelse

Andel, der håber (venstre figur) og forventer (højre figur), at deres barn får en erhvervsuddannelse (EUD).



Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for barnets alder og henholdsvis minoritetsstatus og forældrenes uddannelse. Konfidensintervaller.

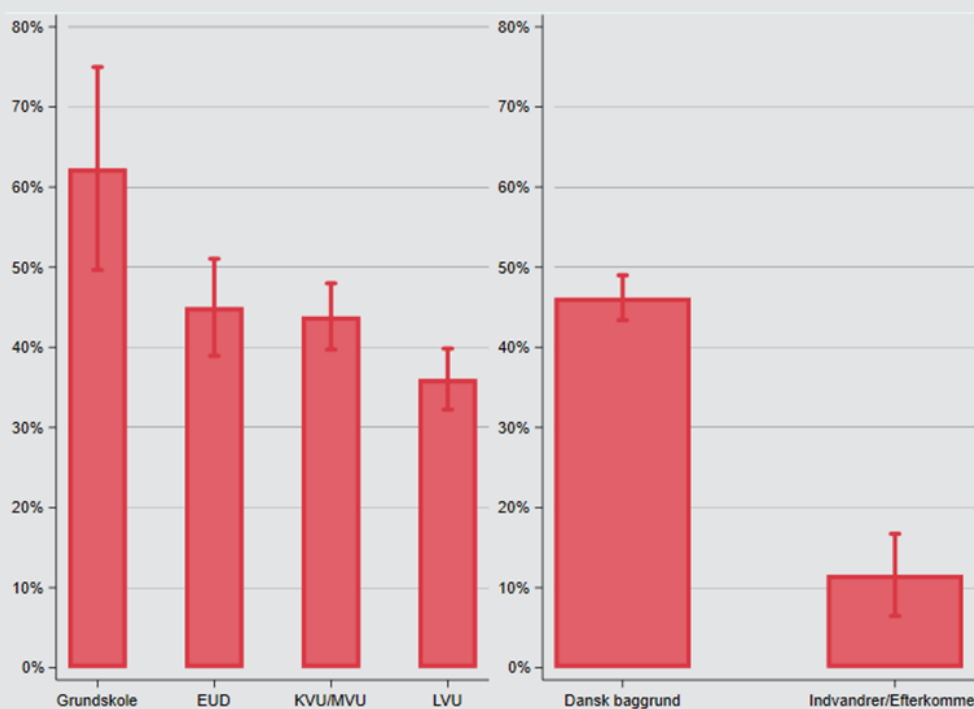
Endelig har vi også undersøgt, om der er sociale forskelle i, om forældre overhovedet håber eller forventer, at deres barn opnår et bestemt uddannelsesniveau. Figur 3.18 viser, at forældre med grundskoleuddannelse som længste uddannelse meget oftere end forældre med lang videregående uddannelse

angiver, at de ikke har bestemte forhåbninger eller forventninger til deres barns fremtidige uddannelsesniveau. Således angiver 62 % af forældre med grundskoleuddannelse, at de ikke har nogen specifikke forhåbninger eller forventninger til deres barns uddannelse – mod 36 % af forældre med lang videregående uddannelse. Disse forskelle stemmer overens med vores resultater fra den kvalitative del af projektet, hvor vi fandt, at forældre med kort uddannelse og forældre i udsatte sociale positioner ofte ikke har konkrete forestillinger om, hvilken uddannelse deres børn bør vælge (Thomsen et al., 2019).

Forskellene i uddannelsesforhåbninger og -forventninger er også markante, når vi sammenligner majoritets- og minoritetsforældre. Her har kun en meget lille andel af minoritetsforældre (12 %) ikke forhåbninger og forventninger til specifikke uddannelsesniveauer. Denne andel er større blandt majoritetsforældre, hvor 46 % ikke har specifikke forventninger.

På den ene side er disse forskelle ikke overraskende. Vi ved, at der er en socioøkonomisk forskel i uddannelsesforventninger, og danske undersøgelser viser, at minoritetsforældre tillægger uddannelse stor værdi og har konkrete forventninger til deres børns uddannelse (Liversage & Christensen, 2017; EVA, 2018). På den anden side er det markant, at vi ser så store forskelle i forældres uddannelsesforventninger tidligt i børns liv, hvor forældrenes viden om børnenes faglige kompetencer rimeligvis er langt mindre, end hvis man spørger dem, når deres børn fx er 15 år. De markante socioøkonomiske forskelle, vi præsenterer i dette afsnit, er derfor et vigtigt opmærksomhedspunkt.

Figur 3.18 Andel forældre med ingen specifikke håb eller forventninger til uddannelse



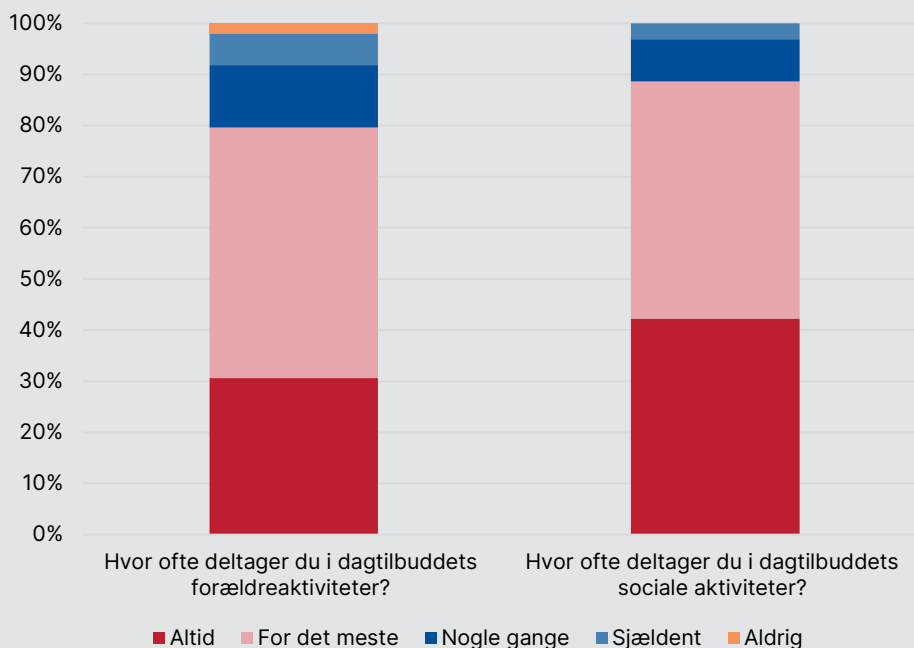
Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for barnets alder og henholdsvis minoritetsstatus og forældrenes uddannelse. 95 % konfidensintervaller.

3.3.3 Brug af dagtilbud

Med 95 % af alle treårige i dagtilbud (daginstitutioner eller dagpleje) er Danmark et af de lande i verden med den allerhøjeste andel af småbørn i dagtilbud (Ottosen et al., 2022). Dette gælder også for indvandrere/efterkommere. Selvom andelen af hjemmepassede børn her er større end for majoritetsfamilier, er ca. tre ud af fire børn i dagtilbud (Ottosen et al., 2022). Da næsten alle danske børn er i dagtilbud, bliver dagtilbuddet og den tid, som børn bruger i dagtilbud, en central del af barnets læringsmiljø. Vi har derfor spurgt forældrene om deres valg af dagtilbud, og om de er aktive i deres børns institution.

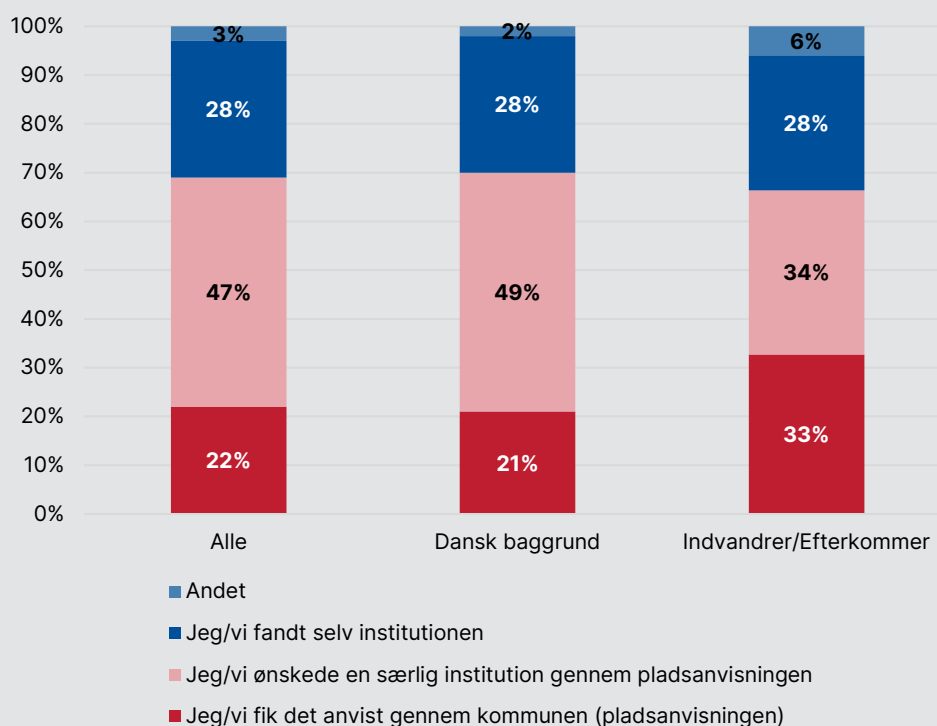
Figur 3.19 Forældrenes deltagelse i aktiviteter i deres barns dagtilbud

Andel forældre, der deltager i deres barns dagtilbudsaktiviteter



Figur 3.19 viser, hvor ofte forældrene deltager i aktiviteter i deres barns dagtilbud. Den viser, at forældrene generelt involverer sig i deres barns institutionsliv. Langt de fleste forældre – 80-90 % – deltager for det meste eller altid i dagtilbuddets forældreaktiviteter (fx forældremøder, bestyrelsesmøder eller arbejdsdage) eller sociale aktiviteter (fx fastelavn eller jul). Vi finder ikke nævneværdige forskelle i, hvor meget forældrene involverer sig i deres børns institutionsliv på tværs af uddannelsesniveau og minoritetsstatus. Forældrene i vores undersøgelse er altså generelt aktive i forbindelse med deres børns dagtilbud – uafhængigt af baggrund.

Figur 3.20 Valg af dagtilbud



I Figur 3.20 fokuserer vi på valg af dagtilbud. I første kolonne ser vi på valg af dagtilbud for alle forældre. De fleste forældre – 75 % – har haft bestemte ønsker til valget af dagtilbud og har således fundet det selv eller ønsket en særlig institution gennem pladsanvisningen. Mens vi ikke finder socioøkonomiske forskelle i forhold til valg af dagtilbud over forældrenes uddannelsesniveau, så kan vi observere nogle signifikante forskelle afhængigt af minoritetsstatus, i og med at familier med indvandrer- eller efterkommerbaggrund oftere angiver at have fået anvist en institutionsplads gennem kommunen (33 %) sammenlignet med familier med dansk baggrund (21 %).

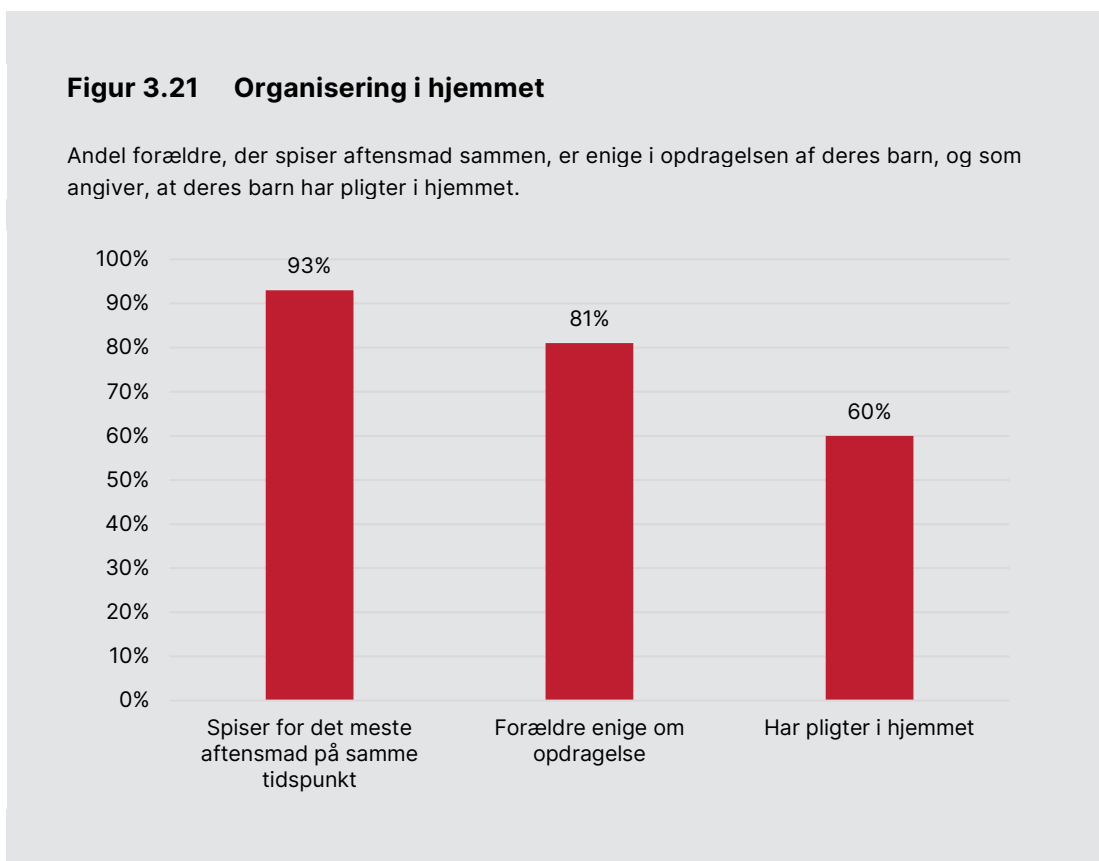
Disse forskelle taler ind i den forskning, der viser, at forældre med godt kendskab til uddannelsessystemet er aktive og anlægger flere strategiske overvejelser, når det gælder deres børns skolegang. I litteraturen knyttes disse forskelle ofte til ressourcestærke forældre med lang uddannelse og høj indkomst (Andersen et al., 2019; Lareau, 2011). Vi kan ikke finde forskelle over forældrenes socioøkonomiske position, men vi kan i vores data se tendenser til en forskel mellem majoritets- og minoritetsfamilier, idet majoritetsforældre oftere ønsker en bestemt institution gennem pladsanvisningen end minoritetsforældre.

Vores resultater peger overvejende på, at småbørnsforældre i Danmark er aktive i forhold til deres barns dagtilbud. Vi finder ikke socioøkonomiske forskelle i, hvor meget forældre engagerer sig i deres børns institutionsliv, men vi finder forskelle i valg af dagtilbud, afhængig af om forældrene har majoritets- eller minoritetsbaggrund.

3.4 Hverdagen i familien

I dette afsnit præsenterer vi resultater om familiens organisering og hverdag. Vi ved, at en struktureret dagligdag har en positiv betydning for barnets udvikling (Dahl, 2012; Watkins & Howard, 2015). Vi undersøger her en række aspekter ved familiens hverdag målt ved, hvor ofte familierne spiser aftensmad sammen, om forældrene er enige i opdragelsen, om barnet har pligter, barnets søvn, og om familien kan trække på netværk for hjælp til at passe barnet.

Figur 3.21 viser, at langt de fleste danske småbørnsfamilier spiser aftensmad på samme tidspunkt alle ugens dage (93 %). Langt de fleste forældre angiver desuden, at de er enige om opdragelsen i hjemmet (81 %), og i over halvdelen af familierne har barnet pligter i familien (60 %).

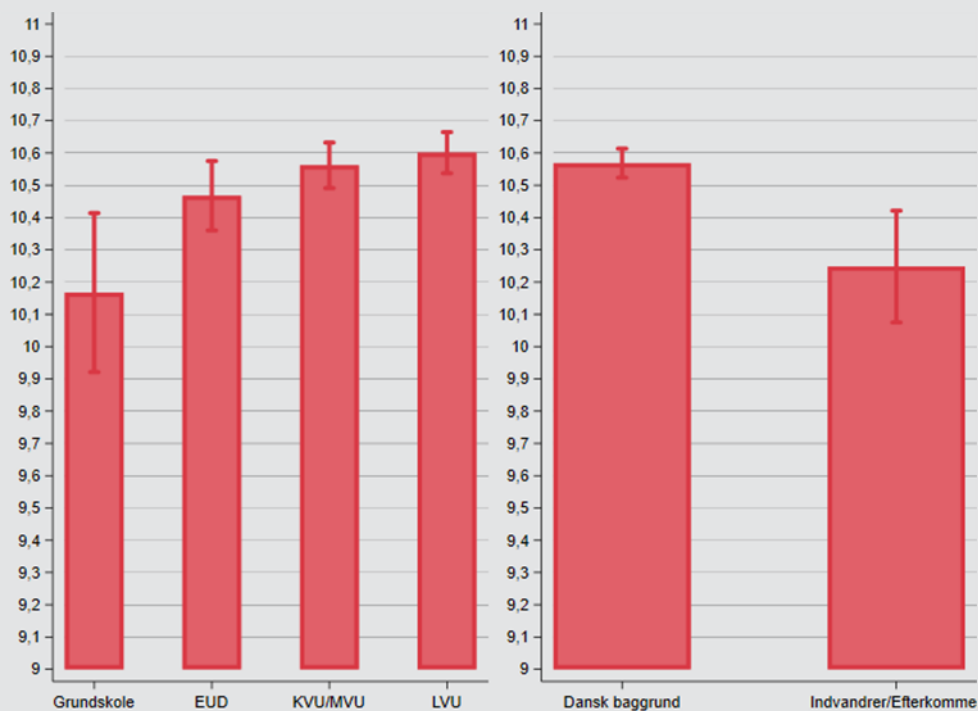


Det er værd at bemærke, at vi ikke finder forskelle på baggrund af forældrenes uddannelsesniveau eller minoritetsstatus i forhold til, hvem der spiser aftensmad sammen, eller i forhold til, om forældrene er enige i opdragelsen. Vi finder heller ikke socioøkonomiske forskelle i forhold til, om barnet har pligter i hjemmet, men vi finder, at barnet oftere har pligter i minoritetsfamilier end i majoritetsfamilier. 77 % af familierne med minoritetsbaggrund angiver, at deres barn har pligter, mens det gælder 56 % af familier med dansk baggrund (tal ikke vist).

Tilstrækkelig søvn er en betydelig faktor i et godt børneliv, og manglende søvn har negative konsekvenser for barnets udvikling. Søvnbehovet hos det treårige barn er højere end søvnbehovet hos lidt ældre børn. Ifølge anbefalingerne fra the National Sleep Foundation bør 3-5-årige sove mellem 10 og 13 timer, mens 6-7-årige bør sove mellem 9 og 11 timer (Hirshkowitz et al., 2015). Hvis barnet får mindre end 10 timers søvn dagligt, kan det være i risiko for at ligge under den anbefalede søvngrænse. Dette gælder for 10 % af børnene i denne undersøgelse (tal ikke vist).

Figur 3.22 viser, at der er socioøkonomiske forskelle i barnets søvnmønstre. Børn, hvis forældre har grundskoleuddannelse som højeste uddannelse, får i gennemsnit ca. en halv times mindre søvn i døgnet sammenlignet med børn, hvis forældre har en lang videregående uddannelse. Børn fra kortuddannede hjem sover ca. 10 timer og 10 minutter, mens børn fra længere uddannede familier sover ca. 10 timer og 40 minutter. Tilsvarende gælder det, at børn fra majoritetsfamilier i gennemsnit sover 20 minutter længere i døgnet end børn fra minoritetsfamilier.

Figur 3.22 Barnets søvn – antal timers søvn i døgnet

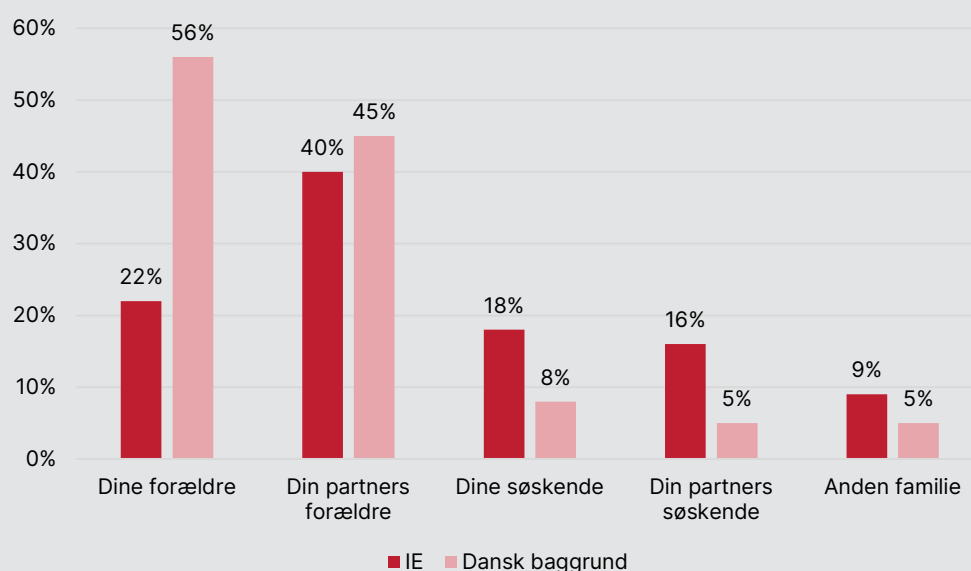


Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra regressionsmodel (OLS). Der er kontrolleret for barnets alder og forældres uddannelse og minoritetsstatus.

Vi kan altså spore socioøkonomiske forskelle i barnets søvnmønstre, men ikke i forhold til spisning sammen, om forældrene er enige om opdragelsen, eller om barnet har pligter i hjemmet.

Samlet set finder vi, at langt størstedelen af småbørnsfamilierne har en fast struktur for måltider, og langt størstedelen af forældrene er enige om, hvordan barnet skal opdrages. Vi finder i tillæg få socioøkonomiske forskelle i organiseringen af familiens hverdag.

Figur 3.23 Hvem kan familierne altid eller ofte få hjælp til pasning fra?



Vi har spurgt forældrene i undersøgelsen om, hvilke personer i deres netværk de kan trække på i hverdagen, fx til at passe børn eller hjælp med praktiske opgaver. Halvdelen af familierne angiver, at de altid eller ofte kan få hjælp fra forældre eller eventuelt partners forældre, mens de sjældnere kan få hjælp fra søskende eller anden familie. Vi finder ikke socioøkonomiske forskelle i, hvem familierne kan få pasning fra, men finder dog, at familier med minoritetsbaggrund sjældnere kan få hjælp fra forældre end familier med majoritetsbaggrund. Mens 56 % af familierne med majoritetsbaggrund ofte eller altid kan få hjælp fra forældre, gælder dette blot for 24 % af familier med minoritetsbaggrund. Dog kan familier med minoritetsbaggrund oftere få hjælp fra søskende (19 %), end det er tilfældet for familier med majoritetsbaggrund (9 %).

3.5 Barnets kompetencer

I dette afsnit bevæger vi os væk fra familiernes aktiviteter og hverdagsliv for i stedet at stille skarpt på barnets kompetencer med særlig fokus på dets udfordringer i forhold til forskellige typer kompetencer. Vi indkredser forældres vurdering af deres barns styrker og udfordringer på områder, der er centrale for barnets udvikling, nemlig sprogforståelse, talesprog, verbal kommunikation og socio-emotionelle styrker og vanskeligheder. Det er oplagt, at et barn har

mange kompetencer, som ikke indfanges med de mål, vi benytter i undersøgelsen. Vi benytter ikke desto mindre disse mål, da de er validerede, og da vi ved, at de har betydning for barnets videre udvikling. Tidlige sproglige kompetencer har betydning for kommunikations- og sprogfærdigheder senere i livet og for indlæring i skolen (NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Rescorla, 2011). Forskningen viser imidlertid, at der er socioøkonomiske forskelle i børns sproglige udvikling (Bleses et al., 2008; Pace et al., 2017). Dette betyder, at kimen til sociale forskelle i fx skolefærdigheder allerede plantes i den tidlige barndom.

Det er vigtigt at understrege, at de mål, vi anvender i dette afsnit, primært er designet til at identificere *udfordringer* og ikke-alderssvarende kompetencer hos barnet. Vi måler derfor ikke barnets *generelle kompetencer*, men derimod i hvor høj grad barnet, i sammenligning med alderssvarende børn, er udfordret i forhold til sprogforståelse, talesprog, verbal kommunikation og socio-emotionel udvikling.

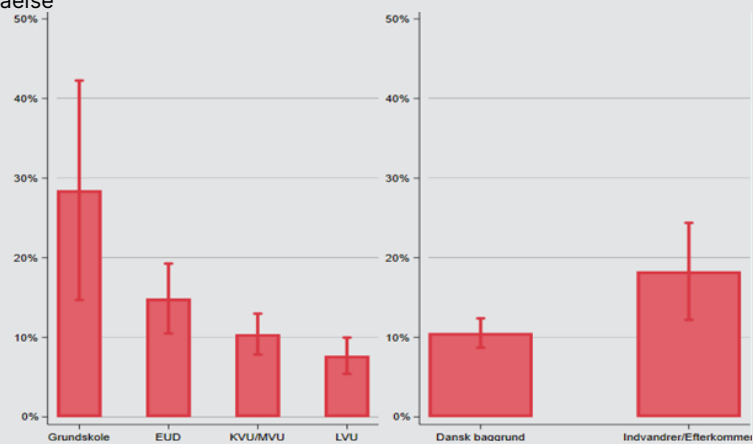
3.5.1 Sprogforståelse, talesprog og kommunikation

Vi måler barnets sprogudvikling på tre områder: 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). I måleinstrumenterne er forældrene blevet bedt om at vurdere barnets sprogudvikling på baggrund af en række udsagn (fx om barnet 'har svært ved at forstå ord', eller om det 'har svært ved at forstå forklaringer og instruktioner'). Forældrene kunne svare 'passer ikke', 'passer til en vis grad' eller 'passer godt'. For hvert mål lægges svarene sammen til en totalscore, hvor en højere score betyder en mere udfordret sprogforståelse, talesprog eller kommunikation. I det måleredskaberne til at indfange sprogudviklingen er lidt forskellige hos henholdsvis de yngste børn og de ældste børns, standardiserer vi skalaerne til at have et gennemsnit på nul og en standardafvigelse på én. Det gør det muligt at give et indblik i sprogudviklingen for alle børnene i vores undersøgelse, uanset alder. På linje med tilsvarende studier (Rayce et al., 2021) fokuserer vi primært på sandsynligheden for, at barnet ligger i den laveste tiendedel inden for hver af de tre områder: sprogforståelse, talesprog, kommunikation. At ligge i den laveste tiendedel er en klar indikator på en udfordret sprogudvikling.

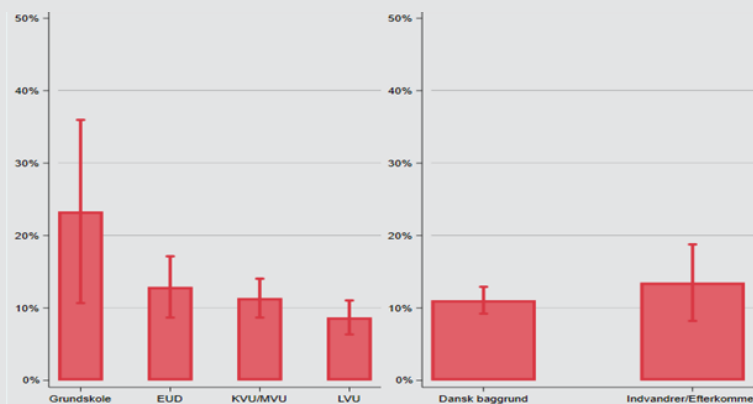
Figur 3.24 Udfordringer med sprog-, tale- og kommunikationskompetencer hos barnet

Sandsynlighed for at tilhøre de laveste 10 %.

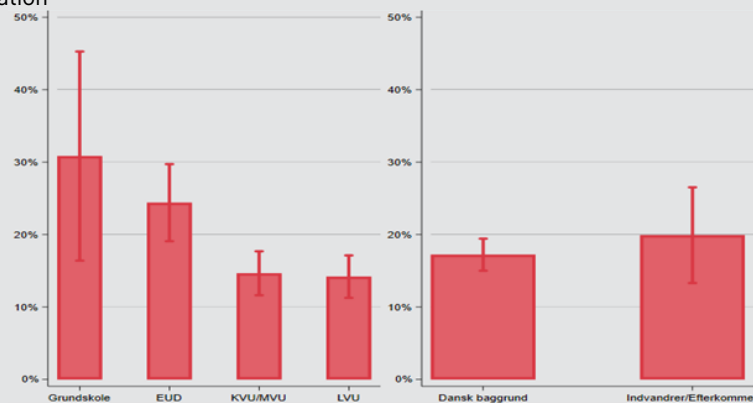
Sprogforståelse



Talesprog



Kommunikation

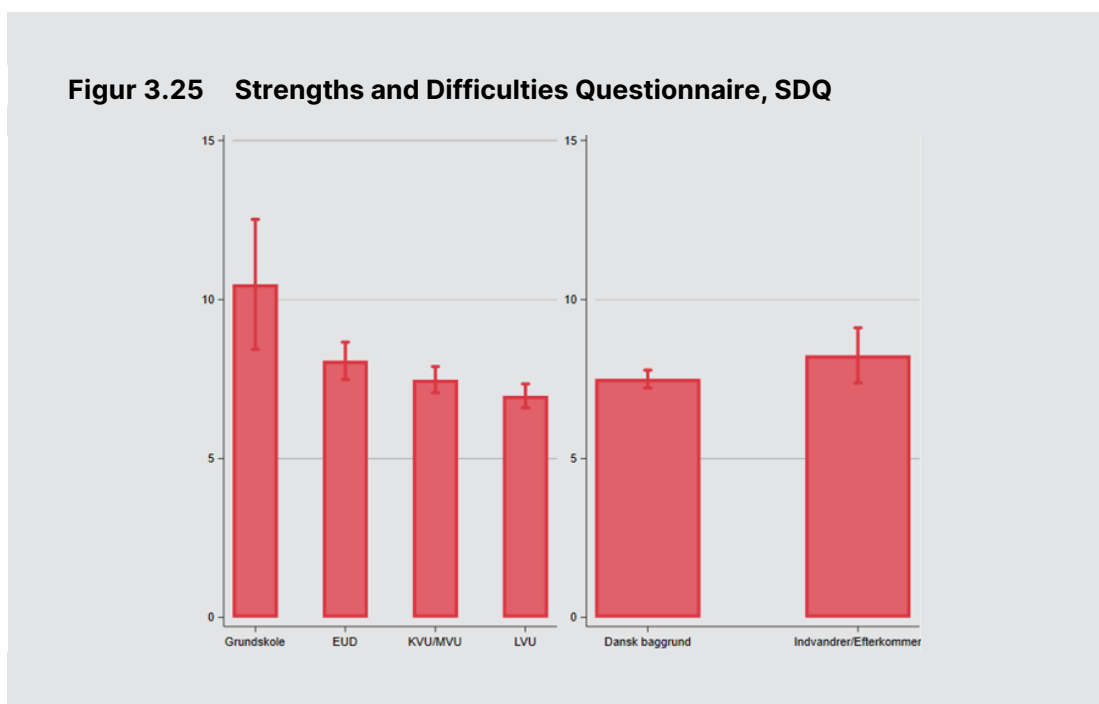


Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra lineær sandsynlighedsmodel. Der er kontrolleret for barnets alder og henholdsvis minoritetsstatus og forældrenes uddannelse. 95 % konfidensintervaller.

Figur 3.24 viser, at der er tydelige socioøkonomiske forskelle i andelen af børn, der er udfordrede på sprogforståelse afhængig af forældrenes uddannelsesniveau. En markant større andel af børn fra familier, hvor forældrene har grundskoleuddannelse som højeste uddannelse, ligger i gruppen af de 10 % lavest scorende. På områderne for talesprog og kommunikation observerer vi også forskelle, som dog ikke er statistisk signifikant forskellige. Samlet set er de forskelle, vi finder i vores undersøgelse, sammenlignelige med resultaterne fra SPOR (Børns udvikling og trivsel gennem livet), hvis analyse dog afgrænser sig til de 2-3-årige børn. I SPOR ligger 23 % af 2-3-årige børn med kortuddannede forældre blandt de 10 % dårligst scorende på sprogforståelsestesten, mens det gælder for 8 % af børn med langt uddannede forældre (Rayce et al., 2021, s. 25). Vi finder ingen forskelle i sprogforståelse, når vi sammenligner børn, hvis forældre har minoritets- og majoritetsbaggrund.

3.5.2 Socio-emotionelle styrker og vanskeligheder (SDQ)

Vi benytter måleinstrumentet Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) til at afdække forældrenes vurdering af deres børns socio-emotionelle styrker og vanskeligheder. SDQ måler forskellige aspekter af adfærd og trivsel, fx emotionelle styrker og vanskeligheder, og styrker og vanskeligheder i forhold til kammerater. I undersøgelsen beregner vi barnets samlede score på SDQ, som giver et samlet mål for barnets styrker og vanskeligheder. SDQ-scoren løber fra 0 til 40, hvor en højere score indikerer flere socio-emotionelle vanskeligheder.



Anm.: Forudsagte sandsynligheder fra regressionsmodel (OLS). Der er kontrolleret for barnets alder og henholdsvis minoritetsstatus og forældrenes uddannelse. 95 % konfidensintervaller.

Figur 3.25 viser, at der er socioøkonomiske forskelle i forhold til barnets socio-emotionelle udvikling. Børn fra familier med grundskole som højeste uddannelsesniveau ligger højere på den samlede SDQ-score (gennemsnit 10,5) end børn fra familier med videregående uddannelser (gennemsnit 7,1-7,9). Forskellen i SDQ-scoren mellem børn, hvis forældre har henholdsvis grundskole og lang videregående, svarer til 70 % af en standardafvigelse i fordelingen af SDQ-scoren, dvs. en markant forskel, og en over dobbelt så stor forskel som forskellen mellem, om barnet er en dreng eller pige (30 % af en standardafvigelse). Mellem børn fra familier med majoritetsbaggrund og børn fra familier med minoritetsbaggrund er der små, ikke-signifikante forskelle.

3.6 Læringsmiljøer i danske familier

Vi har indtil nu beskrevet forskellige *dimensioner* af læringsmiljøet i danske småbørnsfamilier, herunder socioøkonomiske forskelle i disse dimensioner og forskelle mellem familier med minoritets- og majoritetsbaggrund. Vores analyser viser, at danske småbørnsfamilier generelt er aktive, velorganiserede, følelsesmæssigt velfungerende, og at de fleste forældre har klare forventninger til deres børns fremtidige uddannelsesvalg. Vi finder også udtalte socioøkonomiske forskelle, fx i familiernes kulturelle aktiviteter, læsning, digitale medieforbrug, uddannelsesforventninger og børnenes søvnmønstre, der understreger, at ikke alle familier har det samme læringsmiljø. Endelig finder vi socioøkonomiske forskelle i barnets kompetencer målt i forhold til sprog, tale, kommunikation og socio-emotionelle styrker og vanskeligheder.

I dette afsnit fokuser vi på forskellige *typer* læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier. Denne analyse udspringer af læringsmiljøprojektets overordnede ambition om at identificere "brede" læringsmiljøer, der kombinerer de forskellige dimensioner af læringsmiljøer beskrevet ovenfor. I den første rapport trak vi på vi et rigt kvalitativt datamateriale med 44 småbørnsfamilier til udvikle en typologi med fire typer læringsmiljøer, der kombinerer familieaktiviteter (mange versus få, læringsrettede versus rekreative) og graden af struktur i hverdagen (mere versus mindre struktur; følelsesmæssig varme versus distance (Thomsen et al., 2019) på forskellig vis. Vi opsummerer her kort disse fire læringsmiljøer, da vi bruger dem nedenfor som sammenligningsgrundlag for de typer læringsmiljøer, vi identificerer i den kvantitative undersøgelse.

Det første læringsmiljø (kaldet type 1), vi identificerede i den kvalitative undersøgelse, er karakteriseret ved mange planlagte familieaktiviteter (læringsrettede, kulturelle og kreative) og en struktureret hverdag. Det følelsesmæssige klima er velfungerende, og forældrene udviser mestendels den autoritative forældrestil. Forældrene arbejder sammen, er enige om opdragelsen og forventer, at deres barn tager en videregående uddannelse. Dette læringsmiljø

ser vi fortrinsvist hos familier, hvor forældrene selv har (især lange) videregående uddannelser.

Det andet læringsmiljø (type 2) er også karakteriseret ved mange familieaktiviteter, men her er barnets hverdag mindre struktureret. Forældrene har en afslappet tilgang til barnets hverdag (fx i forhold til pligter og skærm- og sengetid), håndterer opdragelse og konflikter ad hoc, men forventer samtidig, at barnet tager en videregående uddannelse. Det følelsesmæssige klima er velfungerende, selvom forældrene er mindre nærværende og "orkestrerende" i forhold til barnets aktiviteter sammenlignet med forældrene i det første læringsmiljø. Dette læringsmiljø ser vi fortrinsvist hos familier, hvor forældrene selv har videregående uddannelser.

Det tredje læringsmiljø (type 3) er karakteriseret ved færre familieaktiviteter end de to første miljøer, men ved en struktureret hverdag. Det følelsesmæssige miljø er velfungerende, og forældrene udviser i overvejende grad den autoritative forældrestil. Familiens aktiviteter er ikke så læringsrettede som i de første to læringsmiljøer og fokuserer i stedet på rekreative og "hyggelige" aktiviteter (fx afslapning i hjemmet, leg i haven og fælles skærmtid). Forældrene har ikke klare forventninger til deres barns uddannelse, men håber, at barnet får "en eller anden form for uddannelse". Dette læringsmiljø ser vi fortrinsvist hos familier, hvor forældrene selv har erhvervsuddannelser.

Det fjerde læringsmiljø (type 4) er karakteriseret ved få familieaktiviteter og ved en mindre struktureret hverdag. Barnet er oftere end i de andre læringsmiljøer overladt til sig selv, fx med en skærm, og der er kun få læringsrettede aktiviteter (fx bogstavlege og højtlesning). Familiens hverdag har en løs struktur, fx i forhold til hverdagsrutiner, pligter og skærm- og sengetid, og det følelsesmæssige klima kan være omskifteligt i den forstand, at forældrene skifter mellem den autoritære ("gør som jeg siger") og tolerante ("gør hvad du vil") forældrestil. Forældrene har ingen klare forventninger til barnets uddannelsesvalg. Dette læringsmiljø ser vi fortrinsvist hos familier, hvor forældrene ikke har nogen uddannelse ud over grundskolen.

I de følgende afsnit beskriver vi de forskellige læringsmiljøer, vi identificerer i den kvantitative undersøgelse. Vi sammenligner, i det omfang det er muligt, disse miljøer med de læringsmiljøer, vi identificerede i den kvalitative undersøgelse. Endelig ser vi på de forskellige læringsmiljøers socioøkonomiske profil (målt ved forældrenes uddannelsesniveau og familiens minoritetsstatus) og på sammenhængen mellem de forskellige læringsmiljøer og barnets kompetencer, målt ved udfordringer med sprog, tale, kommunikation og socio-emotionel udvikling.

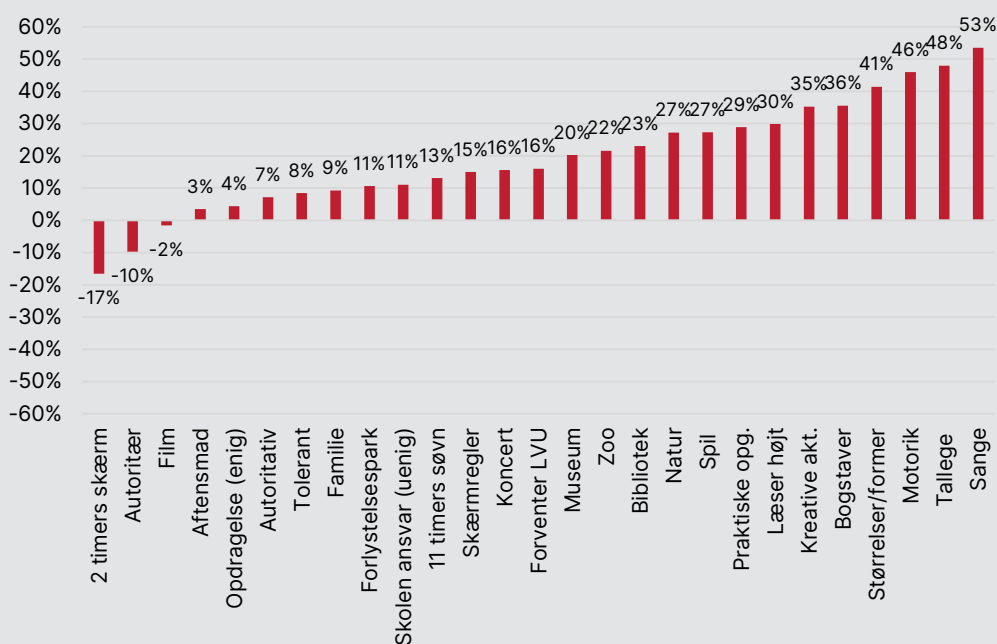
3.6.1 Fem typer læringsmiljøer i danske familier

Vores kvantitative undersøgelse af læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier trækker på forældrenes besvarelser på et udvalg af de mange spørgsmål, vi har stillet dem i spørgeskemaundersøgelsen (beskrevet ovenfor). Kan vi, på baggrund af den rige information om fx familiens aktiviteter, hverdagsliv, følelsesmæssige klima og forældrenes forventninger og værdier, identificere læringsmiljøer, der ligner dem, vi fandt i den kvalitative undersøgelse? Vi forventer ikke, at der er en klar overensstemmelse mellem læringsmiljøer i den kvantitative og kvalitative undersøgelse. Dette er ikke realistisk af to årsager. For det første trækker de to undersøgelser på forskellige typer data (kvalitative versus kvantitative) og metoder. For det andet er de læringsmiljøer, vi beskriver i den kvalitative undersøgelse, ikke beskrivelser af faktiske miljøer, men (ideal)typiske beskrivelser af *karakteristika* ved forskellige typer læringsmiljøer. Vores ambitionen er derfor at udpege ligheder og forskelle mellem de læringsmiljøer, vi identificerer i den kvantitative og kvalitative undersøgelse.

Vi benytter latentklasseanalyse i vores kvantitative analyse. Formålet med denne statistiske metode er at bruge forældrenes svar på en lang række spørgsmål til at identificere latente (dvs. ikke-observerbare) undergrupper i data (Jæger, 2006). Hver latent undergruppe har de samme svarmønstre på de spørgsmål, som indgår i latentklasseanalysen. Vi kan derfor fortolke de latente undergrupper som forskellige typer læringsmiljøer. Vi har medtaget en række kernes spørgsmål om familiens aktiviteter og organisering, forældrenes forventninger og værdier og det følelsesmæssige miljø i latentklasseanalysen (se kapitel 7).

Vores latentklasseanalyse identificerer *fem typer læringsmiljøer* blandt danske småbørnsfamilier, som vi kalder det aktive, det velorganiserede, det inaktive, det læringsfokuserede og det tutororienterede læringsmiljø. I det følgende giver vi en uddybende beskrivelse af de enkelte læringsmiljøer. Vi præsenterer figurer over hver af de fem typer af læringsmiljøer med to typer information om hvert læringsmiljø: 1) læringsmiljøets svarprofil på de spørgsmål, vi har med i analysen (fx sandsynligheden for at lave forskellige typer aktiviteter) og 2) andelen af familierne i vores undersøgelse i procent, der – statistisk set – tilhører dette læringsmiljø. Vi bruger information om svarprofiler til at beskrive *indholdet* af hvert læringsmiljø og information om andele til at beskrive *udbredelsen* af hvert læringsmiljø blandt danske småbørnsfamilier. I figurerne nedenfor beskriver vi hvert læringsmiljø ud fra læringsmiljøets afvigelse fra den *gennemsnitlige værdi* på hvert af de spørgsmål, der indgår i latentklasseanalysen. Dette betyder, at vi fortolker læringsmiljøerne på baggrund af, hvordan de "afviger fra gennemsnittet", fx i forhold til familiens aktiviteter, organisering og det følelsesmæssige miljø.

Figur 3.26 Det aktive læringsmiljø – 14 % af småbørnsfamilierne

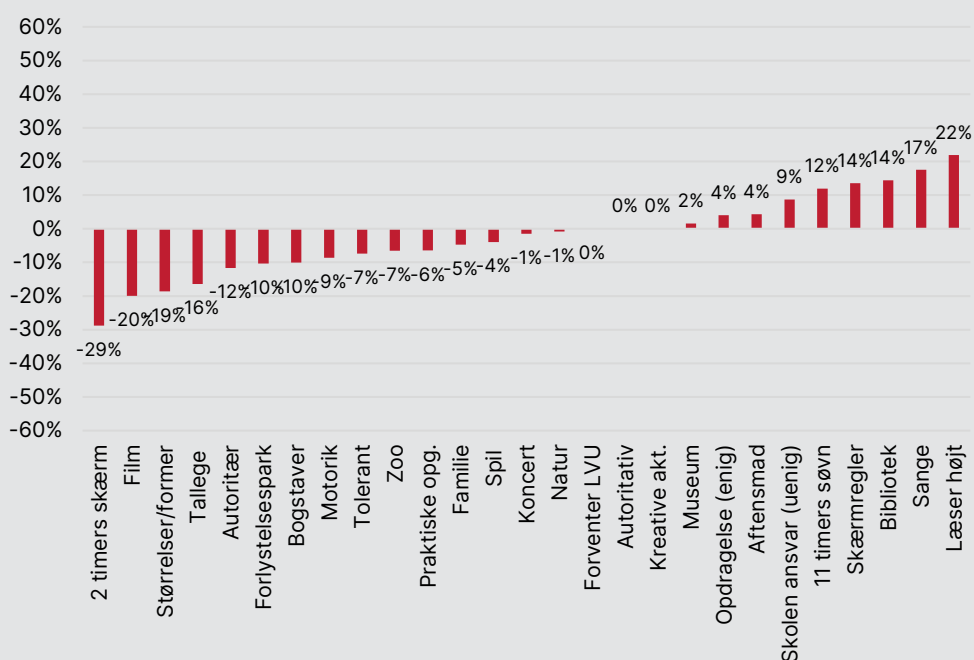


Anm.: Afvigelser fra gennemsnittet på items, som indgår i den latente klasseanalyse. Forskelle i procentpoint.

Det første læringsmiljø, beskrevet i Figur 3.26, kalder vi *det aktive læringsmiljø*. Dette læringsmiljø, som 14 % af familierne i vores undersøgelse tilhører, er karakteriseret ved et meget højt aktivitetsniveau på tværs af alle typer aktiviteter (kreative, læringsrettede, kulturelle og sociale), både inden for og uden for hjemmet. Som vist i Figur 3.26 har familier i dette læringsmiljø en betydeligt højere sandsynlighed end gennemsnittet for at deltage i hovedparten af de aktiviteter, vi inkluderer i analysen. Samtidig ser vi, at familier i det aktive læringsmiljø i sammenligning med de andre læringsmiljøer, vi beskriver nedenfor, har en velorganiseret hverdag (fx i forhold til fælles måltider, barnets søvn, enighed om opdragelse og en restriktiv skærmpolitik). I forhold til forældrestil ser vi, at forældrene scorer over gennemsnittet på den autoritative og tolerante forældrestil. Endelig ser vi, at forældrene i dette læringsmiljø har langt den højeste sandsynlighed blandt alle læringsmiljøer for at forvente, at barnet tager en lang videregående uddannelse (forældre i dette læringsmiljø ligger 16 procentpoint over gennemsnittet blandt familierne i undersøgelsen). De er også mere uenige i, at skolen, og ikke de, har ansvaret for barnets læring (og ligger her 11 procentpoint over gennemsnittet). Når vi sammenligner det aktive læringsmiljø med læringsmiljøerne i den kvalitative undersøgelse, minder dette læringsmiljø i høj grad om type 1-miljøet. I den kvalitative undersøgelse får vi

en rigere indholdsmæssig beskrivelse af, hvilke konkrete aktiviteter familier i dette læringsmiljø laver, fx suzuki-violin, børneteater og fælles madlavning ("bage knækbrød eller boller"), og at forældrene samarbejder og har et bevidst fokus på at lave mange forskellige aktiviteter med barnet. Den kvalitative undersøgelse viser også, at forældrene i type 1-miljøet har en velorganiseret hverdag, hvilket stemmer overens med resultaterne fra den kvantitative undersøgelse. For eksempel siger nogle forældre i type 1-miljøet, at de har et "søndagsmøde om, hvordan ugen ser ud" og en generelt har en "skemalagt hverdag" (Thomsen et al., 2019, s. 45-47). Resultaterne fra den kvantitative analyse stemmer derfor i høj grad overens med resultaterne fra den kvalitative analyse.

Figur 3.27 Det velorganiserede læringsmiljø – 28 % af småbørnsfamilierne

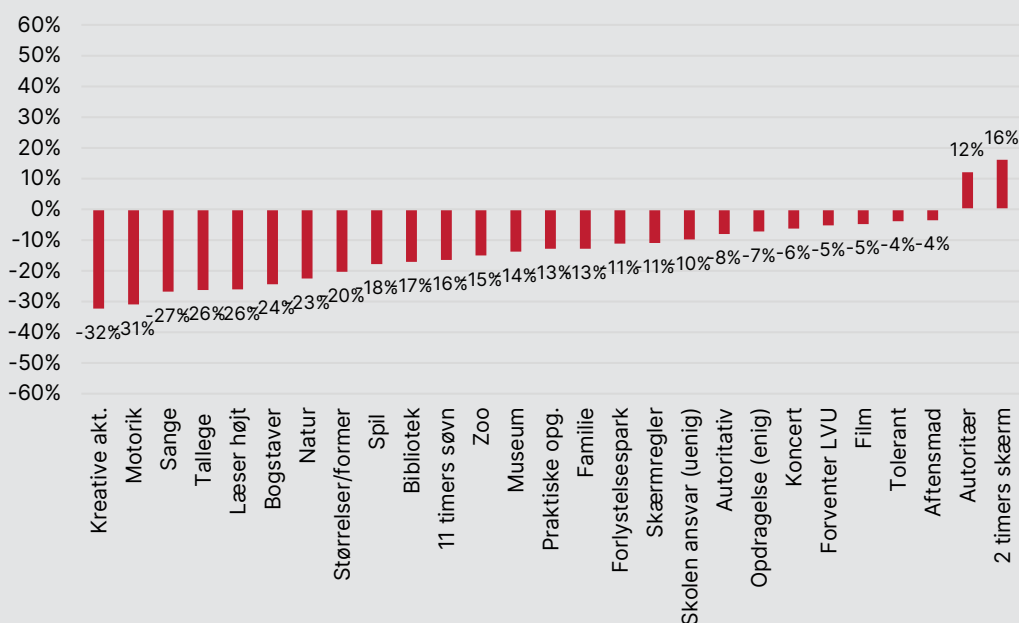


Anm.: Afvigelser fra gennemsnittet på items, som indgår i den latente klasseanalyse. Forskelle i procentpoint.

Det andet læringsmiljø kalder vi *det velorganiserede læringsmiljø*. Dette læringsmiljø, som 28 % af familierne i vores undersøgelse tilhører, er karakteriseret ved et moderat højt aktivitetsniveau og ved et fokus på boglige og læringsrettede aktiviteter. Figur 3.27 viser, at familierne i dette læringsmiljø oftere end gennemsnittet læser højt, synger og tager på biblioteket. Hertil kommer, at famili-

erne har en velorganiseret hverdag. Figuren viser, at familierne i dette læringsmiljø oftere end gennemsnittet spiser aftensmad sammen; forældrene er mere enige om opdragelsen; og barnet oftere får mere end 11 timers søvn. Dette læringsmiljø er desuden karakteriseret ved den mest restriktive skærmpolitik blandt alle fem læringsmiljøer: andelen af børn, der bruger mere end to timer om dagen på en skærm, er 29 procentpoint lavere end gennemsnittet, og andelen af familier, der har regler for barnets brug af skærm, er 14 procentpoint højere. I forhold til det følelsesmæssige miljø adskiller dette læringsmiljø sig ikke nævneværdigt fra gennemsnittet; kun i forhold til en lavere enighed i den autoritære forældrestil. Læringsmiljøet adskiller sig heller ikke fra gennemsnittet i forhold til forældrenes forventninger til, at barnet gennemfører en lang videregående uddannelse. De ligner dog forældre fra det aktive læringsmiljø ved, i højere grad end gennemsnittet at mene, at de, og ikke skolen, har ansvaret for barnets læring. Alt i alt er dette læringsmiljø karakteriseret ved en velorganiseret hverdag, et fravær af skærme og et fokus på boglige aktiviteter. Det velorganiserede læringsmiljø er ikke direkte sammenligneligt med de fire læringsmiljøer i den kvalitative undersøgelse. Det ligger dog, som det aktive læringsmiljø, højt på den dimension, der måler graden af struktur i hverdagen (et særkende ved type-1 og -2 miljøerne i den kvalitative undersøgelse).

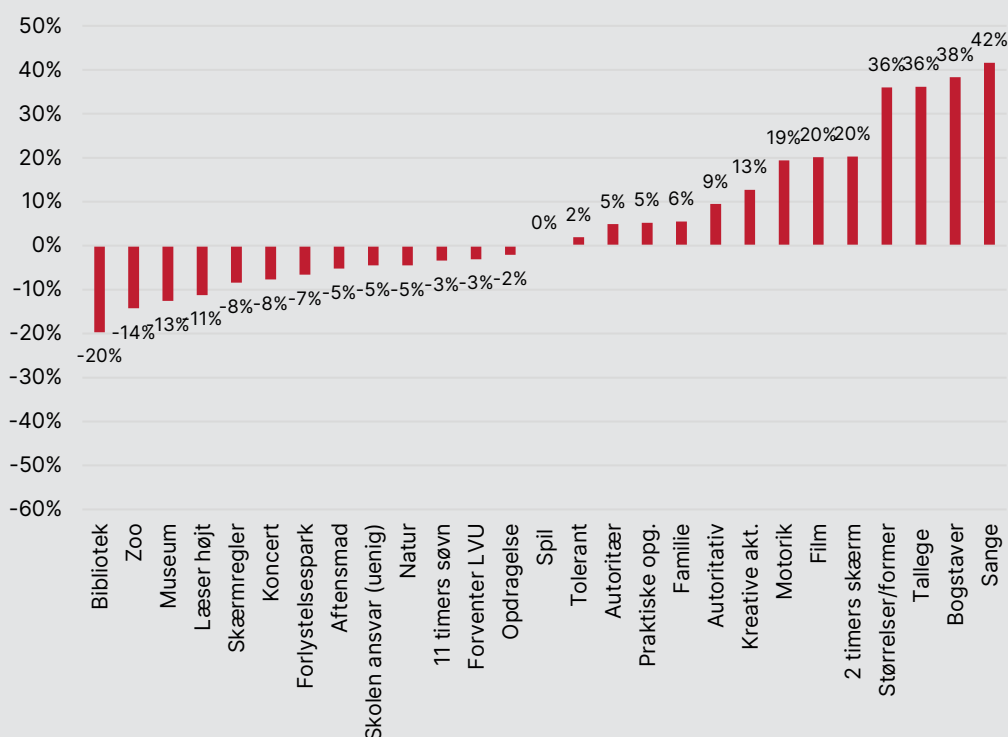
Figur 3.28 Det inaktive læringsmiljø – 26 % af småbørnsfamilierne



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

Det tredje læringsmiljø kalder vi *det inaktive læringsmiljø*. Dette læringsmiljø, som 26 % af familierne i vores undersøgelse tilhører, er karakteriseret ved meget færre daglige aktiviteter end gennemsnittet, en løs struktur i hverdagen, en mere autoritær forældrestil og lave forventninger til barnets fremtidige uddannelse. I mange henseender er dette læringsmiljø modsætningen til det aktive læringsmiljø. Figur 3.28 viser, at familier i det inaktive læringsmiljø, i sammenligning med gennemsnittet blandt familierne i undersøgelsen, sjældnere laver kreative, læringsrettede (fx bogstavlege), sociale (fx spil) og kulturelle (fx museum) aktiviteter. Den eneste aktivitet, som familier i dette læringsmiljø laver i tilnærmelsesvist samme omfang som andre, er at se film, serier og YouTube. Dette læringsmiljø er også karakteriseret ved færre sociale aktiviteter uden for hjemmet, fx besøg hos familie og venner (13 procentpoint under gennemsnittet). En højere andel af børnene tilbringer mere end to timer om dagen med en skærm (16 procentpoint over gennemsnittet) og er, i sammenligning med gennemsnittet, mindre tilbøjelige til at få mindst 11 timers søvn (16 procentpoint under gennemsnittet). I forhold til forældrestil ser vi, at forældre i dette læringsmiljø har en højere sandsynlighed for at score over gennemsnittet på skalaen for autoritær forældrestil (12 procentpoint). Endelig ser vi, at forældrenes forventninger til, at deres barn gennemfører en lang videregående uddannelse, ligner gennemsnittet, men at forældrene er mindre tilbøjelige til at mene, at de, og ikke skolen, har ansvaret for barnets læring. Når vi sammenligner det inaktive læringsmiljø med læringsmiljøerne fra den kvalitative undersøgelse, minder dette miljø om type 4-miljøet, dvs. et læringsmiljø karakteriseret ved få aktiviteter og en lav grad af struktur i hverdagen. I den kvalitative undersøgelse får vi en rigere beskrivelse af hverdagen i dette læringsmiljø, fx at forældre ofte giver udtryk for, at de har "mindre [økonomisk og følelsesmæssigt] overskud" til at lave aktiviteter med deres barn, og at de "gør hvad [vi] har lyst til" i forhold til (ikke) at planlægge hverdagen. Forældrene tilkendegiver også, at de ofte har svært at håndtere konflikter med barnet (fx i forhold til skærmtid) og undertiden tyr til en autoritær forældrestil (Thomsen et al., 2019, s. 49-50).

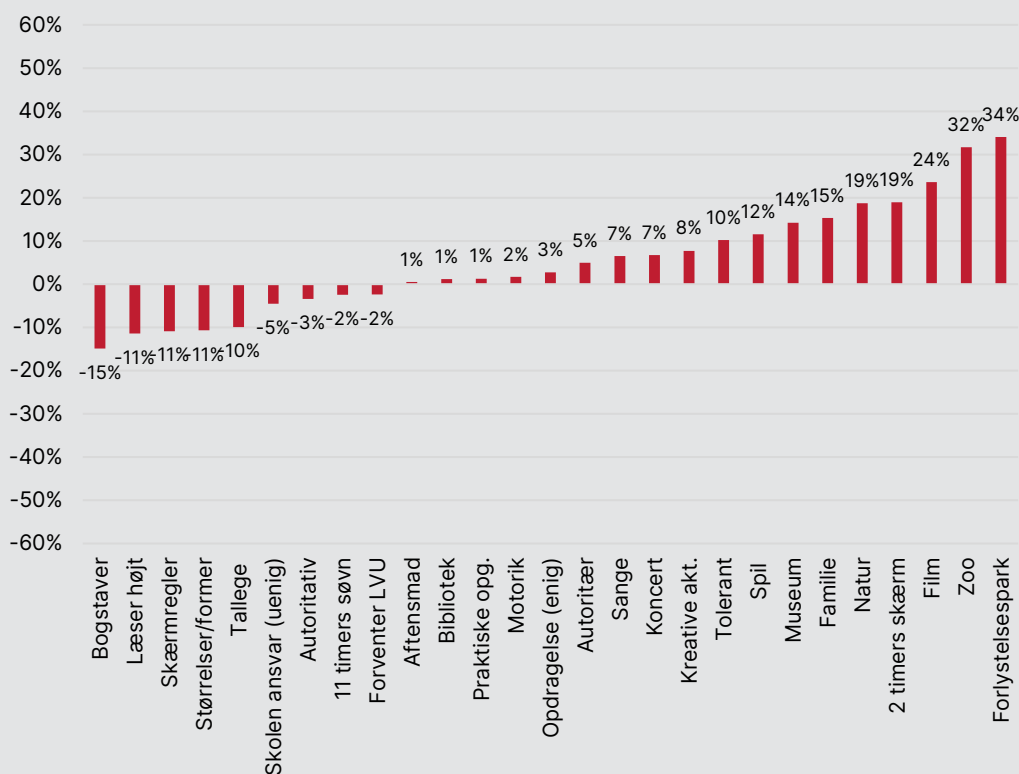
Figur 3.29 Det læringsfokuserede læringsmiljø – 17 % af småbørnsfamilierne



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

Det fjerde læringsmiljø kalder vi det *læringsfokuserede læringsmiljø*. Dette læringsmiljø, som 17 % af familierne i vores undersøgelse tilhører, er karakteriseret ved et særligt fokus på læringsrettede aktiviteter (fx sange/remser/rim, tale om bogstaver/ord/former/størrelse og øve bevægelse og motorik). Til gengæld laver familier i dette læringsmiljø kun få kulturelle aktiviteter (fx koncert/teater og museum). Læringsmiljøet adskiller sig ikke nævneværdigt fra gennemsnittet i forhold til læsning, organisering af hverdagen (fx fælles måltider og barnets søvn) og uddannelsesforventninger. Dog er barnets skærmbrug, målt ved sandsynligheden for at se skærm mere end to timer dagligt, væsentligt (20 procentpoint) højere end gennemsnittet (det samme gælder, hvor ofte forældre og børn ser film, serier og YouTube sammen). Endelig ser vi, at forældre i det læringsfokuserede miljø oftere scorer over gennemsnittet på den autoritative forældrestil. Det læringsfokuserede læringsmiljø er ikke direkte sammenligneligt med læringsmiljøerne i den kvalitative undersøgelse, og vi tænker derfor på dette miljø som specialisereret i én type (læringsorienterede) aktiviteter.

Figur 3.30 Det turorienterede læringsmiljø – 16 % af småbørnsfamilierne



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

Det femte læringsmiljø kalder vi det *turorienterede læringsmiljø*. Dette læringsmiljø, som 16 % af familierne i vores undersøgelse tilhører, er karakteriseret ved et moderat højt aktivitetsniveau og ved et særligt fokus på aktiviteter uden for hjemmet, både rekreative (fx forlystelsespark/zoo/ture i naturen) og sociale aktiviteter (besøge familie og venner). Dette læringsmiljø skiller sig ikke ud i forhold til læsning, organisering af hverdagen og forældrenes forventninger til barnets uddannelse og ansvaret for barnets læring. Dog ser vi, at sandsynligheden for, at barnet bruger mere end to timer om dagen med en skærm, ligger væsentligt højere (19 procentpoint) end gennemsnittet, og at forældrene er mere tilbøjelige til at udvise den tolerante forældrestil. Dette læringsmiljø er, som det læringsfokuserede miljø, ikke direkte sammenligneligt med læringsmiljøerne i den kvalitative undersøgelse. Vi tænker derfor på dette miljø som et specialiseret miljø med fokus på "ud af huset"-aktiviteter.

Samlet set tegner den kvantitative analyse et billede af en række kvalitativt forskellige læringsmiljøer. Disse læringsmiljøer, målt indirekte gennem forældres

svar på en lang række spørgsmål, varierer systematisk i forhold de to kernedimensioner af læringsmiljøer, vi identificerede i den kvalitative undersøgelse: antallet af aktiviteter og graden af struktur i hverdagen. Det aktive læringsmiljø ligger højest på aktivitetsdimensionen, mens det inaktive miljø ligger lavest. De tre andre læringsmiljøer (velorganiseret, læringsfokuseret og turorienteret) ligger mellem disse to yderpunkter. Det aktive og det velorganiserede miljø ligger højest på den dimension, der fanger graden af struktur i hverdagen, mens det inaktive miljø ligger lavest. Det læringsfokuserede og det turorienterede miljø ligger mellem de disse yderpunkter. Overordnet viser vores analyse derfor, at antallet af aktiviteter og graden af organisering i hverdagen, er to kernedimensioner, når vi skal karakterisere forskelle i læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier.

Den kvantitative undersøgelse giver os, modsat den kvalitative undersøgelse, information om udbredelsen af forskellige typer af læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier. Men den kvantitative undersøgelse supplerer også den kvalitative undersøgelse på en række andre områder. For det første finder vi en række specialiserede læringsmiljøer, hvor forældrene fokuserer på henholdsvis lærings- og turorienterede aktiviteter. Vi bør derfor ikke kun skelne mellem, hvor mange, men også hvilke aktiviteter forældre og børn laver sammen. For det andet ser vi forskelle i organiseringen af hverdagen. Nogle læringsmiljøer ligner hinanden ved at være meget organiseret (det aktive og velorganiserede læringsmiljø) eller lidt organiseret (det inaktive læringsmiljø). Andre miljøer ligger midt imellem, men med forskelligt fokus. For eksempel er skærmpolitikken meget restriktiv i det velorganiserede læringsmiljø. For det tredje adskiller læringsmiljøerne sig i forhold til forældrenes forventninger og værdier. Det aktive læringsmiljø er i karakteriseret ved meget høje uddannelsesforventninger: sandsynligheden for, at forældre i dette miljø forventer, at barnet tager en lang videregående uddannelse, er meget højere end i de andre læringsmiljøer. Vi så samme fokus på lang uddannelse blandt type 1-forældre i den kvalitative undersøgelse. Forældre i det velorganiserede læringsmiljø deler ikke disse høje uddannelsesforventninger, men er til gengæld enige med forældre fra det aktive læringsmiljø i, at de, og ikke skolen, har ansvaret for barnets læring (forældre i de tre andre læringsmiljøer er mindre tilbøjelige til at være enige heri). Denne forskel minder om forskellen i graden af "akademisk orientering", vi fandt mellem type 1- og type 3-miljøerne i den kvalitative undersøgelse. Begge miljøer er karakteriseret ved en velorganiseret hverdag (og et godt følelsesmæssigt klima), men type 1-forældre er mere akademisk orienteret i deres valg af aktiviteter (fx læringsrettede og kulturelle aktiviteter) end type 3-forældre (fx rekreative aktiviteter og "fri leg").

Tabel 3.1 sammenfatter information om de fem læringsmiljøer, herunder hvor stor en andel af småbørnsfamilierne der tilhører de enkelte læringsmiljøer, og sammenhængen mellem familiens socioøkonomiske position og minoritetsstatus og læringsmiljøer.

Tabel 3.1 Typen af læringsmiljøer

Type af læringsmiljø	Gruppenstørrelse	Højest sandsynlighed for at tilhøre gruppen over forældres uddannelsesniveau	Højest sandsynlighed for at tilhøre gruppen over minoritetsstatus
Det inaktive læringsmiljø	26 %	Forældre med grundskole og EUD	<i>Ingen signifikante forskelle</i>
Det velorganiserede læringsmiljø	28 %	Forældre med LVU	<i>Ingen signifikante forskelle</i>
Det aktive læringsmiljø	14 %	Forældre med LVU	Minoritetsforældre
Det tutororienterede læringsmiljø	16 %	Forældre med grundskole	<i>Ingen signifikante forskelle</i>
Det læringsfokuserede læringsmiljø	17 %	Forældre med grundskole	<i>Ingen signifikante forskelle</i>

Anm.: Se online bilag for detaljerede oplysninger om de latente klasser.

Vi kan se, at forældre med en LVU har størst sandsynlighed for at tilhøre de velorganiserede og aktive læringsmiljøer, mens forældre med grundskole har størst sandsynlighed for at tilhøre de øvrige læringsmiljøer. Det er her vigtigt at notere, at vores analyse ikke siger noget om effekten af forældrenes socio-økonomiske position og minoritetsstatus på sandsynligheden for, at de tilhører hver af de fem læringsmiljøer. Vores analyse er beskrivende, og tabellen viser et øjebliksbillede af danske familier og af sammenhænge mellem forældrebaggrund og typer.⁷

3.6.2 Læringsmiljøer og barnets udvikling og udfordringer

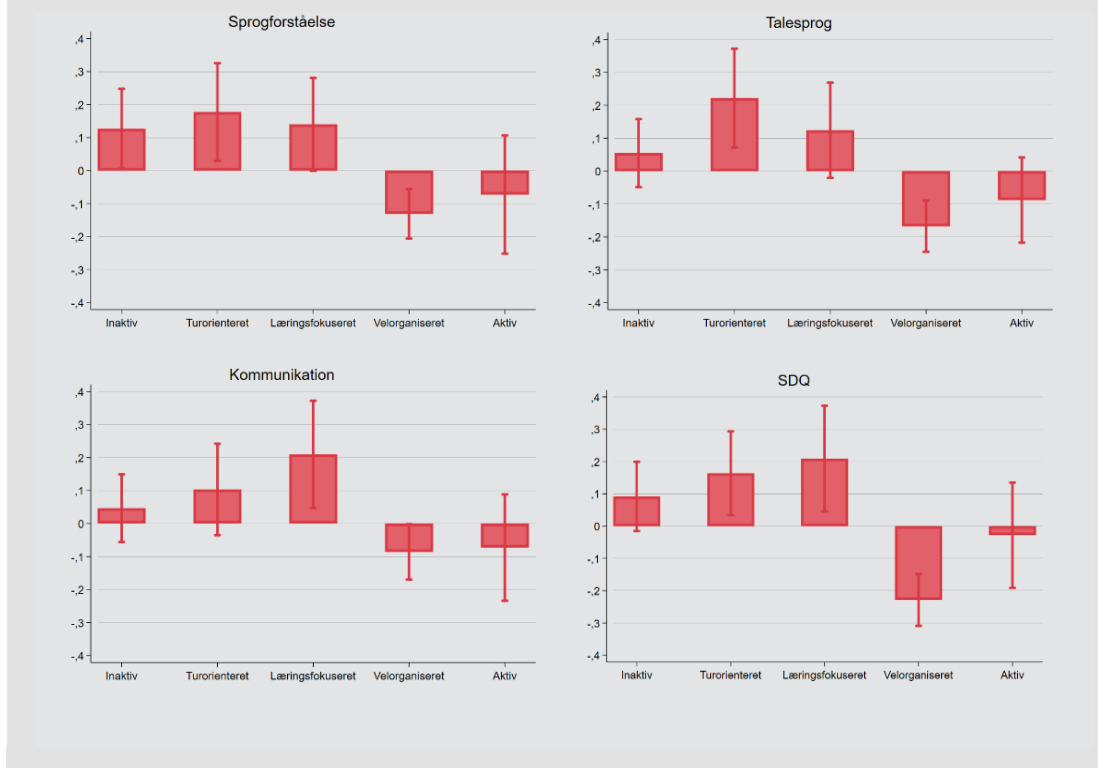
I dette afsnit belyser vi sammenhængene mellem de fem læringsmiljøer, vi identificerede i den kvantitative analyse, og barnets sprog, tale, kommunikation og socio-emotionelle udvikling. Selvom vi i denne rapport ikke kan udtale os om årsagssammenhænge, dvs. om læringsmiljøer *påvirker* barnets udvikling, så bidrager vores resultater med et væsentligt vidensgrundlag for forståelsen af læringsmiljøer i danske familier. Hvis vi kan identificere tydelige sammenhænge mellem typer af læringsmiljøer og barnets udvikling, er det væsentlige opmærksomhedspunkter i forhold til, hvor familier kan understøtte deres barns udvikling.

Vi begynder med at analysere sammenhængen mellem læringsmiljøer og barnets sprog, målt ved udfordringer ved sprog, tale, kommunikation og socio-

⁷ Vi kan samtidig ikke vide, om sammenhængen mellem forældrebaggrund og læringstyper er medieret af barnet. Det kan således være tilfældet, at forældre er mere tilbøjelige til at lave bestemte aktiviteter, fordi de kan have fået signaler om, at deres børn vil have godt af at udvikle sig inden for bestemte områder.

emotionel udvikling. Figur 3.31 viser sammenhængen mellem de fem læringsmiljøer og barnets udvikling.

Figur 3.31 Sammenhængen mellem typer af læringsmiljøer og udfordringer hos barnet



Anm.: Standardiseret skala, positive værdier betyder flere udfordringer. Forudsagte sandsynligheder fra regressionsmodel (OLS). 95 % konfidensintervaller.

Vi ser i øverste venstre hjørne af Figur 3.31, at børn fra forskellige læringsmiljøer scorer forskelligt på vores mål for udfordringer med sprogforståelse. Vi finder, at barnet har færre udfordringer, hvis familien tilhører det velorganiserede læringsmiljø, og flere udfordringer, hvis familien tilhører det inaktive, turorienterede eller læringsfokuserede miljø. I det øverste højre hjørne finder vi tilsvarende sammenhænge mellem læringsmiljøer og barnets talesprog, hvor barnet har færre udfordringer, hvis familien tilhører det velorganiserede læringsmiljø, og flere udfordringer, hvis familien tilhører det inaktive, turorienterede eller læringsfokuserede miljø. I det nederste venstre hjørne finder vi, at barnet har færre udfordringer med kommunikation, hvis familien tilhører det velorganiserede læringsmiljø, og flere udfordringer, hvis familien tilhører det læringsfokuserede miljø. Sluttelig finder vi også i nederste højre hjørne en sammenhæng mellem socio-emotionel udvikling (målt ved score på SDQ) og læringsmiljøerne, hvor vi finder, at barnet har færre udfordringer, hvis familien

tilhører det velorganiserede læringsmiljø, og flere udfordringer, hvis familien tilhører det inaktive, tutororienterede eller læringsfokuserede miljø.

Samlet set tyder analysen på, at der er en sammenhæng mellem læringsmiljøet og barnets sproglige og socio-emotionelle udvikling. Børn i det velorganiserede læringsmiljø har færre udfordringer end børn fra det inaktive læringsmiljø. Dette gælder også for det tutororienterede og læringsfokuserede læringsmiljø. Børn fra det aktive læringsmiljø ligner børn fra det velorganiserede miljø i forhold til omfanget af barnets udfordringer (med undtagelse af SDQ), men vores estimater for dette læringsmiljø er mindre præcise, fordi det aktive læringsmiljø udgør en mindre del af familierne i undersøgelsen. Det er igen vigtigt at understrege, at vores analyser er beskrivende. For eksempel kan den relativt høje forekomst af udfordringer i forhold til barnets kommunikation og socio-emotionelle udvikling i det læringsfokuserede læringsmiljø afspejle, at forældrene i dette læringsmiljø netop fokuserer på aktiviteter, hvis formål er at hjælpe barnet med disse udfordringer. I dette tilfælde påvirker læringsmiljøet ikke barnets udvikling, men barnets udfordringer påvirker læringsmiljøet.

4 Konklusion

Vi har i denne rapport præsenteret resultater fra anden del af projektet 'Læringsmiljøer i danske familier og deres betydning for børns udvikling', finansieret af Den A.P. Møllerske Støttefond. Rapporten er baseret på en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse af læringsmiljø i hjemmet blandt 1.745 forældre, som har et barn i 2- til 7-årsalderen. Læringsmiljøet i hjemmet er en vigtig mekanisme, igennem hvilken forældre påvirker deres børns uddannelse og muligheder senere i livet. Vi har i rapporten anlagt en bred definition af et familielæringsmiljø som et miljø, der indbefatter *alle sociale og kulturelle ressourcer i en familie, som stimulerer og understøtter barnets tilegnelse af viden, kognitive kompetencer (fx færdigheder og evner) og ikke-kognitive kompetencer (fx følelsesmæssig modenhed, empati, disciplin og vedholdenhed)*.

Vi har fokuseret på forskellige dimensioner af læringsmiljøer og på sammenhængen mellem aspekter af læringsmiljøer og forældrenes uddannelsesniveau og minoritetsstatus. Vi har videre identificeret fem typer af læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier, og vi har analyseret sammenhængen mellem disse læringsmiljøer og forældrenes vurdering af deres børns udfordringer i forhold til talesprog, sprogforståelse, kommunikation og socio-emotionel udvikling.

Familierne i vores undersøgelse er generelt **aktive** både i og uden for hjemmet. På tværs af uddannelsesbaggrund finder vi ikke de store forskelle med visse undtagelser. Familier, hvor forældrene har en videregående uddannelse, tager oftere med deres børn på biblioteket eller på museum/udstilling end familier, hvor forældrene har grundskole eller erhvervsuddannelse som højest fuldførte uddannelse. Vi finder tillige, at forældre, på tværs af uddannelsesniveau og minoritetsbaggrund, generelt er aktive i deres børns **dagtilbud** og deltager i sociale aktiviteter, forældremøder, bestyrelsesarbejde mv.

Danske forældre **læser** også meget med deres børn, og taler ofte med deres børn om det, de læser – det, som kaldes dialogisk læsning. Her svarer 70 % af familierne, at de altid eller for det meste taler med deres børn om det, de læser. Vi finder en klar socioøkonomisk forskel i, hvor stor en andel af forældre, der læser højt for deres barn mindst én gang om dagen. Mens 30 % af familier med grundskoleuddannelse som højeste uddannelse svarer, at de læser højt for deres barn mindst én gang om dagen, gælder dette for 69 % af familier med en lang videregående uddannelse.

Digitale medier er blevet et betydeligt element i danske småbørnsfamiliers hverdag, hvor 40 % af forældre angiver, at deres barn bruger tre timer eller mere foran skærmen pr. dag i weekenden. Vi ser samtidig, at en del forældre

mener, at deres barn bruger for meget tid foran en skærm (40 %). Vi finder socioøkonomiske forskelle i brugen af digitale medier: Hvor 81 % af forældre med grundskole angiver, at de dagligt ser film, serier og fx YouTube med deres børn, gælder det for 56 % af forældre med en lang videregående uddannelse. Tilsvarende forskelle finder vi med hensyn til dagligt forbrug af digitale medier. Mens familier med lang videregående uddannelse svarer, at deres barn i gennemsnit bruger 90 minutter om dagen foran en skærm (gennemsnit af hverdag og weekend), så ligger forbruget ca. ½ time højere for forældre med grundskole eller erhvervsuddannelse.

Vores undersøgelse påviser således **tydelige socioøkonomiske forskelle i børns digitale medieforbrug**. Alene det forhold, at vi finder socioøkonomiske forskelle i børns digitale medieforbrug, giver anledning til, at konsekvenserne af disse forskelle bør undersøges nærmere. Det oplagte spørgsmål er her, hvad familierne ellers ville lave i den tid, som lige nu går på digitalt medieforbrug, og om alternative aktiviteter ville have været mere eller mindre stimulerende for udviklingen af barnets kompetencer.

Når vi kigger på familiernes **organisering af hverdagen**, kan vi se, at familier meget ofte spiser måltider sammen, og at 81 % af forældrene angiver, at de er enige med deres partner om opdragelsen af deres barn. Vi ser socioøkonomiske forskelle i søvnmønstre, idet børn fra hjem med højest grundskoleuddannelse får ca. en halv times mindre **søvn** i døgnet sammenlignet med børn af forældre med en lang videregående uddannelse. Tilsvarende gælder det, at børn med majoritetsforældre sover 20 minutter længere i døgnet end børn med minoritetsforældre.

Vi kan generelt se, at danske småbørnsforældre erklærer sig mest enige i den autoritative **forældrestil**, der er præget af både struktur og nærvær i hverdagen (med 39 point i gennemsnit ud af 50 mulige). Danske forældre scorer lavere på skalaerne, der måler graden af autoritær (26 point) og tolerant (23 point) forældrestil. Vi finder desuden, at der ikke er nævneværdige forskelle i forældrestil på baggrund af forældres uddannelsesniveau og minoritetsstatus.

Vi finder derimod betydelige sociale forskelle i, hvilken uddannelse forældre **håber og forventer** for deres børn. Forældre med en videregående uddannelse er meget mere tilbøjelige til at forvente, at deres børn selv får en videregående uddannelse, end forældre med grundskole er. Det er tilsvarende markant, så få forældre, der håber, at deres barn får en erhvervsuddannelse: kun 3 % håber, at deres barn får en erhvervsuddannelse, mens 51 % af alle forældrene håber, at deres børn får en videregående uddannelse. Blandt forældre med en lang videregående uddannelse er det kun 5 %, der håber, at deres barn får en EUD.

Vi har ved hjælp af latentklasseanalyse identificeret **fem typer af læringsmiljøer blandt danske småbørnsfamilier**: det aktive, det velorganiserede, det inaktive, det læringsfokuserede og det tutororienterede læringsmiljø. Det aktive miljø har et højt aktivitetsniveau og en høj grad af struktur i hverdagen. 14 % af familierne tilhører denne læringsmiljøtype. Det velorganiserede miljø udgør 28 % af familierne og har mange kreative og kulturelle aktiviteter og større grad af struktur i hverdagen. Forældre med en lang videregående uddannelse har højst sandsynlighed for at tilføre begge disse typer. Det inaktive miljø – 26 % af familierne – er kendetegnet ved et lavt aktivitetsniveau og mindre grad af struktur i hverdagen, mens den læringsfokuserede type – 17 % af familierne – fokuserer på læringsrettede aktiviteter med en mindre grad af struktur i hverdagen. Endelig udgør en femte type det tutororienterede læringsmiljø – 16 % af forældrene – med mange aktiviteter uden for hjemmet og mindre grad af struktur i hverdagen. Forældre med grundskole har størst sandsynlighed for at tilhøre de sidste tre læringsmiljøer.

Samlet set tegner vores kvantitative analyse et billede af en række forskellige læringsmiljøer, som taler godt sammen med de læringsmiljøer, vi fandt i den første rapport baseret på kvalitative data. Læringsmiljøerne varierer i forhold de to kernedimensioner, vi identificerede i den kvalitative undersøgelse: aktivitetsniveauet og graden af struktur i hverdagen. Overordnet peger vores analyse derfor på, at **antallet af aktiviteter og graden af organisering i hverdagen** er to kernedimensioner, når vi skal karakterisere forskelle i læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier.

I vores analyse kan vi se en **sammenhæng mellem læringstyper og forældrenes vurdering af deres børns udfordringer** inden for talesprog, sprogforståelse, kommunikation og SDQ. Børn i det velorganiserede læringsmiljø har generelt færre udfordringer end børn fra det inaktive læringsmiljø, tutororienterede og læringsfokuserede miljø. Det er her vigtigt at understrege, at vores analyser er beskrivende og ikke siger noget om årsagssammenhænge, eller hvilken vej indflydelsen går. For eksempel kan den relativt høje forekomst af udfordringer i forhold til barnets kommunikation og socio-emotionelle udvikling i det læringsfokuserede læringsmiljø afspejle, at forældrene i dette læringsmiljø netop fokuserer på aktiviteter, hvis formål er at hjælpe barnet med disse udfordringer. I dette tilfælde påvirker læringsmiljøet ikke barnets udvikling, men barnets udfordringer påvirker læringsmiljøet.

Samlet set er læringsmiljøerne i danske småbørnsfamilier præget af mange aktiviteter og forældreengagement i deres barns hverdagsliv. Vi kan dog også observere en række områder, hvor der er ret store forskelle mellem familierne. Det gælder læsning, digitalt medieforbrug og forventninger til barnets uddannelsesvej, hvor vi finder forskelle over familiernes socioøkonomiske position. Vi ved, at læsning og forventninger har en positiv indvirkning på barnets livs-

chancer, så disse områder er oplagte fokuspunkter i forhold til at styrke læringsmiljøer i danske familier. Betydningen af digitalt medieforbrug er ikke helt så entydig, men alene det forhold, at digitale medier tager tid fra andre aktiviteter, og at vi observerer et højere digitalt medieforbrug blandt kortere uddannede familier, gør digitalt medieforbrug til et vigtigt opmærksomhedspunkt.

Vores undersøgelse har endvidere identificeret forskellige typer af læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier. Denne kortlægning af læringstyper er i sig selv et vigtigt vidensbidrag til nordisk familieforskning, da typerne enkelt opsummerer en række fællestræk for hver læringstype. De forskellige læringsmiljøtyper varierer i vores undersøgelse med forældrenes socioøkonomiske position, og vi finder tillige sammenhænge mellem læringsmiljøtyperne og barnets udfordringer. Som sådan kan de forskellige typer af læringsmiljøer være en vigtig referenceramme for videre undersøgelser af familiers betydning for deres børns livschancer.



DEL 2

Dokumentation

5 Metode

Vores analyser og resultater i denne rapport er beskrivende. Vi *beskriver*, hvordan forskellige læringsmiljøer hænger sammen med familiens socioøkonomiske position og med børns sproglige og sociale udvikling, men vi udtaler os ikke om, hvorvidt der er en direkte *årsagssammenhæng* mellem aspekter af læringsmiljøer og børns udvikling.

I rapporten præsenterer vi resultater ved hjælp af frekvens- og krydstabeller. I alle tabeller, som vi afbilder, er forskellene signifikante på 95 %-niveau. Vi benytter os i tillæg af faktoranalyser, regressionsmodeller (OLS og lineære sandsynlighedsmodeller) og latentklasseanalyse. Faktoranalyser er velegnede til at reducere deltagernes svar på mange spørgsmål om fx aktiviteter til én variabel, der fanger de underliggende svarmønstre (fx få versus mange aktiviteter). Regressionsmodeller bruger vi, når vi ønsker at belyse sammenhængen mellem baggrundsvariable og en given udfaldsvariabel (fx barnets kompetencer), samtidig med at vi gerne vil tage højde for andre baggrundsvariable. Til at undersøge, om vi kan identificere underliggende læringsmiljøer, bruger vi latentklasseanalyse i vores afsluttende analyseafsnit. Latentklasseanalyse bruges til at identificere forskellige typer læringsmiljøer baseret på deltagernes svar på en lang række spørgsmål.

Vores centrale baggrundsvariable er familiens socioøkonomiske position (forældrenes højeste uddannelsesniveau) og minoritetsstatus. Vi skelner her mellem majoritetsforældre og minoritetsforældre (indvandrere eller efterkommere). Vi justerer tillige i modellerne for barnets alder. Med familie mener vi i denne sammenhæng den interviewede forælder og vedkommendes eventuelle samboende partner.

Vi gengiver generelt resultater i tabeller og figurer. I de figurer og tabeller, hvor vi gengiver resultater over forældres uddannelsesbaggrund, gengiver vi ikke den gruppe, der har en gymnasieuddannelse som højeste uddannelse, da dette er en meget lille gruppe blandt forældrene (ca. 2,5 %).

6 Data

Læringsmiljøprojektet trækker på en unik 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, og i arbejdsmappe 2 har vi udtrukket et stort antal forældre til vores survey-del.

DLSY er baseret på 3.151 personer, som alle er født i Danmark omkring 1954. Disse personer er blevet interviewet ad flere omgange, senest da de i 2004 var ca. 50 år gamle. I tillæg indeholder DLSY også information om deltagernes forældre og deltagernes egne børn, således at vi har data på tre generationer: generation 1 (forældre til hoveddeltagerne i DLSY), generation 2 (hoveddeltagerne) og generation 3 (børn af hoveddeltagerne; denne generation kaldes Generationsundersøgelsen). De fleste medlemmer af den tredje generation i DLSY er født mellem 1975 og 1990, og denne generation har nu selv fået børn (generation 4).

I læringsmiljøprojektet fokuserer vi på tredje og fjerde generation, da vores formål er at undersøge sammenhængen mellem læringsmiljøerne i småbørnsfamilier samt børnenes udvikling. Nærmere bestemt er vi interesserede i at se, hvilke typer læringsmiljøer i tredje generation der bidrager positivt til at styrke den faglige og sociale udvikling i fjerde generation. Unikt for denne type undersøgelse har vi også mulighed for at se, om forældre og bedsteforældre til vores unge familier har en betydning for læringsmiljøer og børns udvikling.

6.1 Sample

Da DLSY oprindeligt er udtrukket på personer født i Danmark omkring 1954, er der i udgangspunktet ikke indvandrere og efterkommere med. Vi har derfor suppleret DLSY-stikprøven med en stikprøve af mødre med ikke-vestlig baggrund. I tillæg har vi tilføjet yderligere to stikprøver, for dels at kunne indsamle information om DLSY-deltagernes samboende partnere/ægtefæller, dels at kunne korrigere for social skævhed i DLSY.

Tabel 6.1 præsenterer et overblik over data.

Tabel 6.1 Overblik over stikprøver

Data	Beskrivelse	Besvarelser	Stikprøve
Stikprøve 1	Deltagere i Generationsundersøgelsen 2010, som pr. 1/1-2021 har hjemmeboende børn i alderen 2-7 år	481	1.091
Stikprøve 2	Deltagere i generationsundersøgelsens samboende partnere/ægtefæller	252	1.016
Stikprøve 3	Et tilfældigt udtræk af 2.000 mødre med dansk baggrund og med hjemmeboende børn i alderen 3-5 år pr. 1/1-2021	713	2.096
Stikprøve 4	Et tilfældigt udtræk af 1.000 mødre med ikke-vestlig baggrund og med hjemmeboende børn i alderen 3-5 år pr. 1/1-2021	299	1.045

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 består således af 93 % mødre og 7 % fædre.

6.2 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 2,1 % i stikprøverne, men 4 % i befolkningen. De bliver da vægtet op med $4/2,01 = 1,92$.

Tabel 6.2 Vægtning af data

Forældrens oprindelsesstatus X højeste uddannelse i familien	Fordeling i befolkningen (kolonneprocenter)	Fordeling i stikprøverne (kolonneprocenter)
Grundskole X dansk baggrund	4,0	2,1
Gymnasie X dansk baggrund	1,3	1,1
EUD X dansk baggrund	20,9	14,5
KVU/MVU X dansk baggrund	30,4	30,7
LVU X dansk baggrund	29,0	34,5
Grundskole X indvandrere/efterkommer	2,8	4,0
Gymnasie X indvandrere/efterkommer	1,1	1,4
EUD X indvandrere/efterkommer	2,7	3,6
KVU/MVU X indvandrere/efterkommer	3,8	4,9
LVU X indvandrere/efterkommer	4,0	3,2

6.3 Spørgeskema og modelestimer

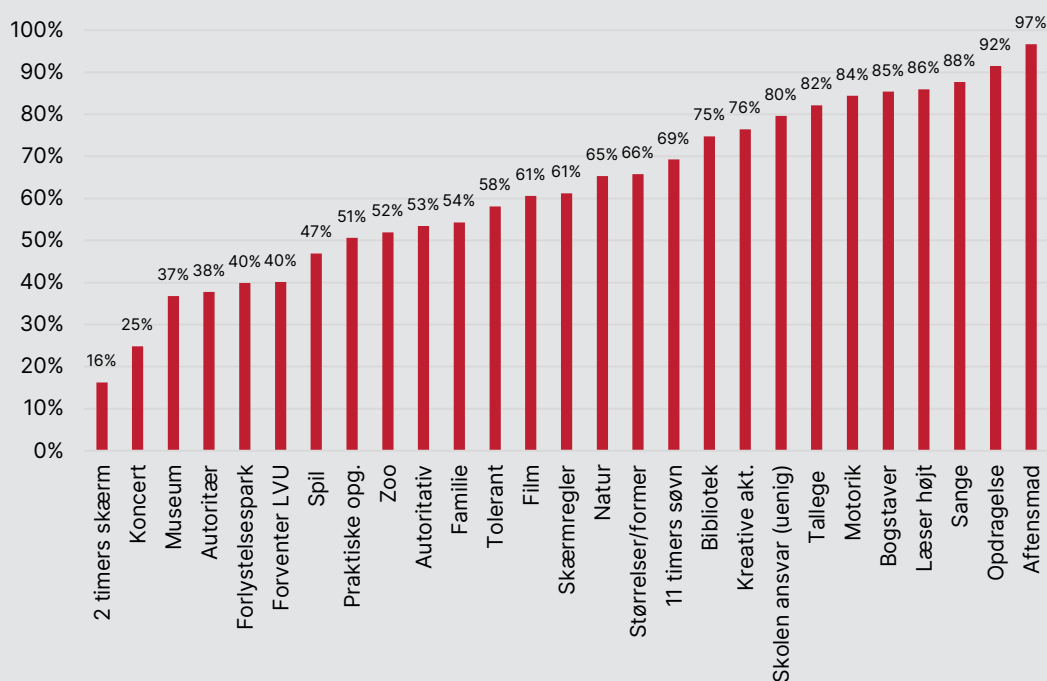
Epinion har for VIVE foretaget en spørgeskemaundersøgelser om læringsmiljøerne i danske småbørnsfamilier med børn i alderen 2-7 år. En forælder i hver familie har svaret på et spørgeskema om familiens aktiviteter, hverdagsliv, struktur, interaktion og værdier, ligesom forældrene er spurgt til deres børns kompetencer. Spørgeskemaet er omfangsrigt og kan downloades på VIVEs hjemmeside i tilknytning til rapporten.

Estimer fra modeller bag figurerne i rapporten kan ligeledes downloades på VIVEs hjemmeside.

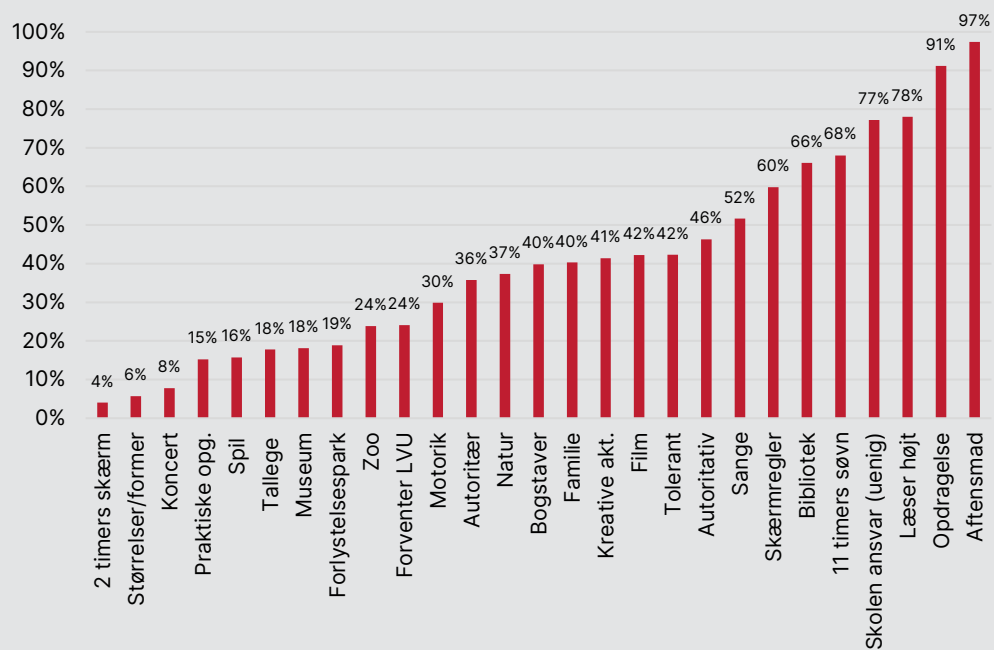
7 Latent klasseanalyse – betingede sandsynligheder

Figur 7.1-Figur 7.5 viser de betingede sandsynligheder for hvert af de spørgsmål, der indgår i latentklasseanalysen. Figur 7.1 viser de betingede sandsynligheder for det aktive læringsmiljø, Figur 7.2 for det velorganiserede læringsmiljø, Figur 7.3 for det inaktive læringsmiljø, Figur 7.4 for det læringsfokuserede læringsmiljø og Figur 7.5 for det turorienterede læringsmiljø.

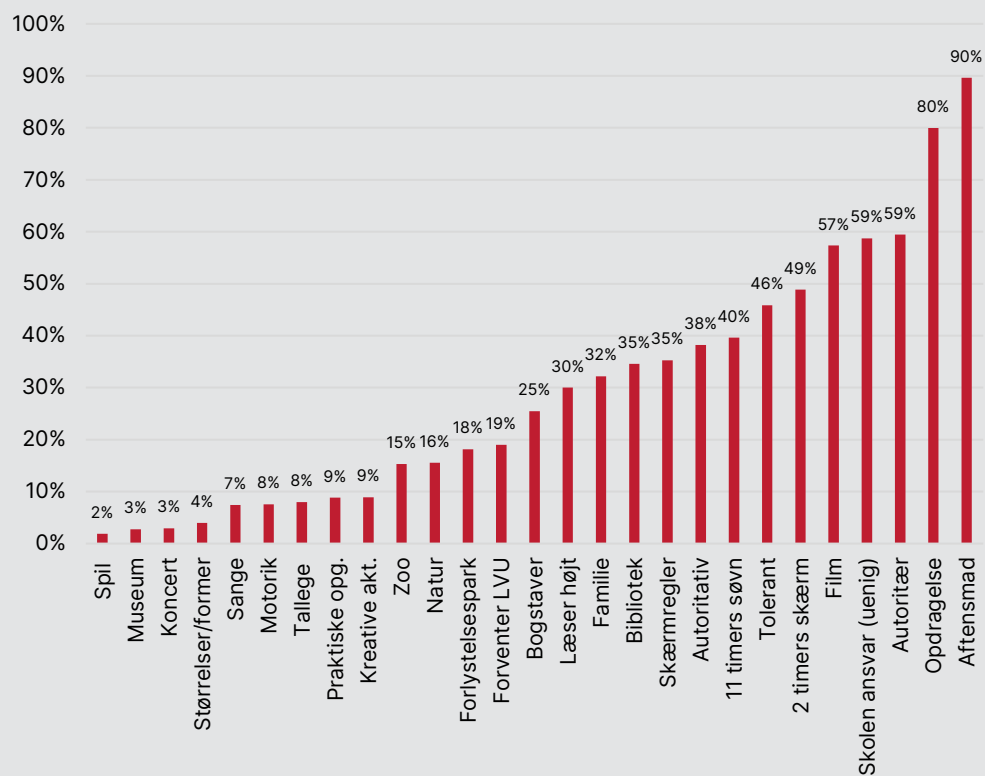
Figur 7.1 Det aktive læringsmiljø. Betingede sandsynligheder på items, som indgår i den latente klasseanalyse. Procent.



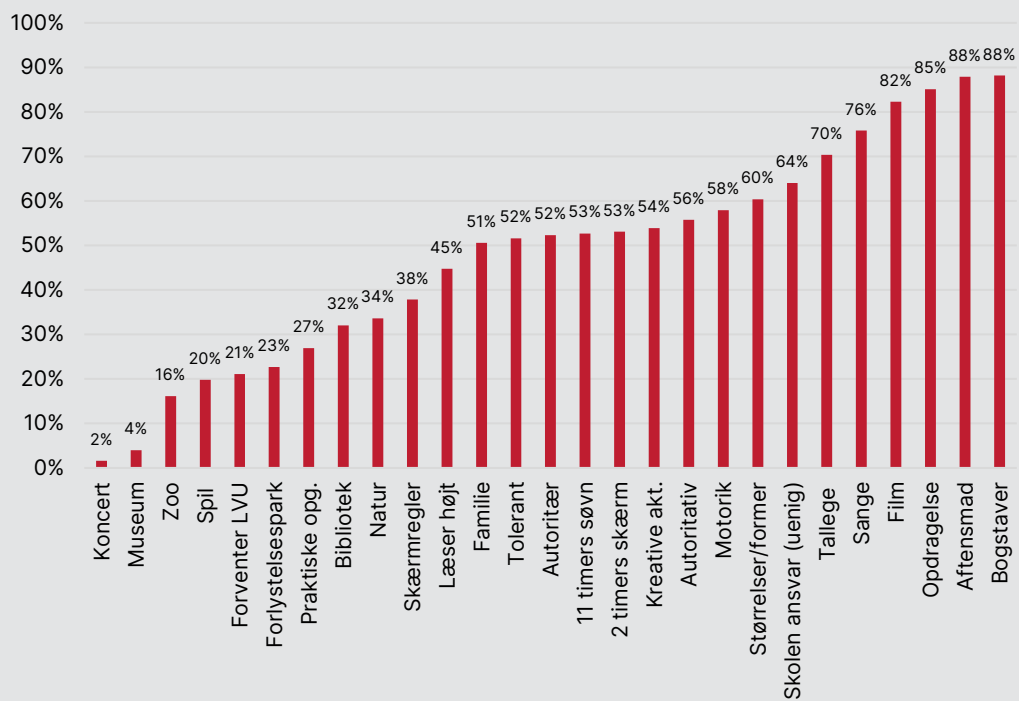
Figur 7.2 Det velorganiserede læringsmiljø. Betingede sandsynligheder på items, som indgår i den latente klasseanalyse. Procent.



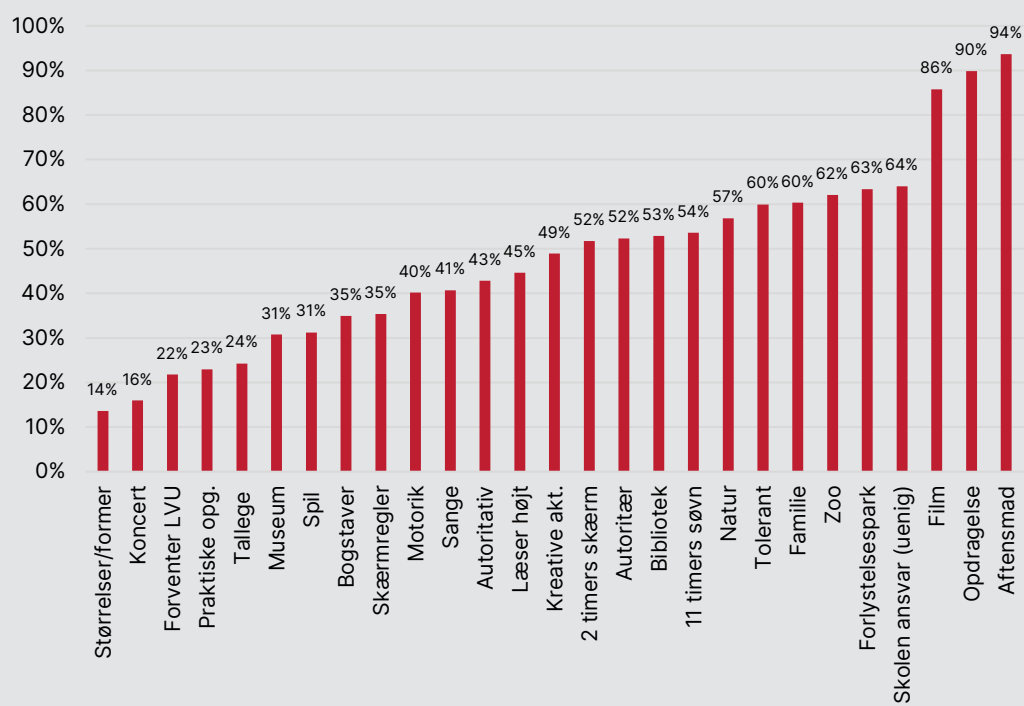
Figur 7.3 Det inaktive læringsmiljø. Betingede sandsynligheder på items, som indgår i den latente klasseanalyse. Procent.



Figur 7.4 Det læringsfokuserede læringsmiljø. Betingede sandsynligheder på items, som indgår i den latente klasseanalyse. Procent.



Figur 7.5 Det turorienterede læringsmiljø. Betingede sandsynligheder på items, som indgår i den latente klasseanalyse. Procent.



Litteratur

- Altschul, I., Lee, S. J. & Gershoff, E. T. (2016). Hugs, Not Hits: Warmth and Spanking as Predictors of Child Social Competence. *Journal of Marriage and Family*, 78(3), 695-714.
- Andersen, I. G., Sortkjær, B., Glavind, J. G. & Sørensen, J. O. (2019). *Forældres skolevalg: En analyse af rationaler og strategier for forældres valg af skole i Danmark*. Aarhus Universitetsforlag.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 34(4), 887-907.
- Björklund, A. & Salvanes, K. G. (2011). Education and Family Background: Mechanisms and Policies. I: E. A. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (red.), *The Handbook of the Economics of Education* (pp. 201-247). North-Holland.
- Bleses, D., Vach, W. & Wehberg, S. (2008). Individuelle forskelle i danske børns tidlige sprogtilegnelse: Hvad kan børne- og forældrerelaterede baggrundsfaktorer forklare? *Psyke & Logos*, 29(2), 512-537.
- Bodovski, K. & Youn, M. J. (2010). Love, Discipline and Elementary School Achievement: The Role of Family Emotional Climate. *Social Science Research*, 39(4), 585-595.
- 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.
- Christoffersen, M. N., Højen-Sørensen, A.-K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling: En forskningsoversigt*. SFI.
- 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. (2012). Følelser og autoritet – Familiepraksis i de 15-åriges familier. I: M. H. Ottosen (red.), *15-åriges hverdagsliv og udfordringer: Rapport fra femte dataindsamling af forløbsundersøgelsen af børn født i 1995* (pp. 105-135). SFI.
- Dahl, K. M. (2019). Faste rammer, omtanke for andre og tolerance: Strømninger i danskernes opdragelsesværdier. I: M. Frederiksen (red.), *Usikker modernitet: Danskernes værdier fra 1981 til 2017* (pp. 321-353). Hans Reitzels Forlag.
- Dahl, K. M. & Ottosen, M. H. (2018). *Kortlægning af viden om opdragelse: Delnotat 1-3*. VIVE.
- Danmarks Statistik. (2021). Højtlesning prioriteres uanset egne læsevaner. *Nyt fra Danmarks Statistik*, 1. sept. 2021, nr. 310. Tilgængelig på: <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyheder-analyser-publ/nyt/NytHtml?cid=33190>.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- DiPrete, T. A. & Eirich, G. M. (2006). Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. *Annual Review of Sociology*, 32, 271-297.
- Duncan, G. J. & Murnane, R. J. (red.) (2011). *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. Russell Sage Foundation.
- EVA (2018). *Uddannelsesvalget for unge med ikke-vestlig baggrund. Unges veje mod ungdomsuddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- 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.
- Gershoff, E. T., Lansford, J. E., Sexton, H. R., Davis-Kean, P. & Sameroff, A. J. (2012). Longitudinal Links between Spanking and Children's Externalizing Behaviors in a National Sample of White, Black, Hispanic, and Asian American Families. *Child Development*, 83(3), 838-843.

- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (1998). Role of Cognitively Stimulating Home Environment in Children's Academic Intrinsic Motivation: A Longitudinal Study. *Child Development*, 69(5), 1448-1460.
- Hansen, H. & Hestbæk, A.-D. (2018). *Læringsmiljø i hjemmet og frivillighed: Kortlægning af indsatser, der fremmer læringsmiljøet i hjemmet, men henblik på at synliggøre potentialer for en frivillig indsats*. VIVE.
- Hao, L. & Matsueda, R. L. (2006). Family Dynamics through Childhood: A Sibling Model of Behavior Problems. *Social Science Research*, 35(2), 500-524.
- 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., Hazen, N., Herman, J., Katz, E. S., Kheirandish-Gozal, L., Neubauer, D. N., O'Donnell, A. E., Ohayon, M., Peever, J., Rawding, R., Sachdeva, R. C., Setters, B., Vitiello, M. V., Ware, J. C. & 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.
- Jæger, M. M. & Møllegaard, S. (2017), Cultural Capital, Teacher Bias, and Educational Success: New Evidence from Monozygotic Twins. *Social Science Research*, 65, 130-144.
- 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, iii3-iii13.

Kadesjö, B., Janols, L.-O., Korkman, M., Micjelsson, K., Strand, G., Trilingsgaars, A., Lambek, R., Øgrim, G., Bredesen, A. M. & Gillberg, C. (2017). *Five-To-Fifteen-Revised (5-15R)*. Tilgængelig på: <https://www.5-15.org>.

Kierkegaard, L., Pommerencke, L. M., Flensburg, S., Bonnesen, C. T., Madsen, K. R., Weber, P. S., & Thorhauge, A. M. (2020). *Digital mediebrugs betydning for sociale relationer, fællesskaber og stress blandt børn og unge. En litteraturgennemgang*. Statens Institut for Folkesundhed, SDU.

Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. University of California Press.

Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J. & Gunderson, E. A. (2010). What Counts in the Development of Young Children's Number Knowledge? *Developmental Psychology*, 6(5), 1309-1319.

Liversage, A. & Christensen, C. P. (2017). *Etniske minoritetsunge i Danmark: En undersøgelse af årgang 1995*. SFI.

Lizardo, O. (2018). Culture and Stratification. I: L. Grindstaff, M.-C. M. Lo & J. R. Hall (red.), *Routledge Handbook of Cultural Sociology*. Routledge.

McLeod, J. D. & Shanahan, M. J. (1993). Poverty, Parenting, and Children's Mental Health. *American Sociological Review*, 58(3), 351-366.

Medierådet for Børn og Unge. (2022). *Småbørns brug af digitale medier*. Medierådet for Børn og Unge.

Morgan, S. L. (2005). *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*. 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.

NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.

Niklas, F., Cohrssen, C. & Tayler, C. (2016). Parents Supporting Learning: A Non-Intensive Intervention Supporting Literacy and Numeracy in the Home

- Learning Environment. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 121-142.
- 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.
- Niklas, F., Tayler, C. & Schneider, W. (2015). Home-Based Literacy Activities and Children's Cognitive Outcomes: A Comparison between Australia and Germany. *International Journal of Educational Research*, 71, 75-85.
- Ottosen, M. H. (red.) (2012). *15-åriges hverdagsliv og udfordringer: Rapport fra femte dataindsamling af forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. SFI.
- 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*. VIVE.
- Pace, A. Luo, R., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying Pathways between Socioeconomic Status and Language Development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285-308.
- Pinquart, M. (2017). Associations of Parenting Dimensions and Styles with Externalizing Problems of Children and Adolescents: An Updated Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873-932.
- 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*. VIVE.
- 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.
- Rescorla, L. (2011). Late Talkers: Do Good Predictors of Outcome Exist? *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17(2), 141-150.
- Robins, S., Treiman, R., Rosales, N. & Otake, S. (2012). Parent-Child Conversations about Letters and Pictures. *Reading and Writing*, 25, 2039-2059.
- 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*. Institute of Education, University College London.

- Stefansen, K. & Skogen, K. (2010). Selective Identification, Quiet Distancing: Understanding the Working-Class Response to the Nordic Daycare Model. *The Sociological Review*, 58(4), 587-603.
- Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj, I. (2015). *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-16+): How Pre-School Influences Children and Young People's Attainment and Developmental Outcomes over Time*. 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*. VIVE.
- 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.

VIVE