

Børnehavebørns socio-emotionelle erfaringer under COVID-19



Ane Qvortrup
professor ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet



Rune Lomholt
ph.d.-stipendiat ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

På baggrund af systematiske kvantitative og kvalitative data indsamlet under første corona-nedlukning undersøger denne artikel sammenhængen mellem børnehavebørns socio-emotionelle erfaringer og det fysiske og sociale miljø, som de mødte i perioden. Artiklen inddrager også forældrenes oplevelser af, hvad der var godt og skidt ved det ændrede miljø.

Det er veldokumenteret, at børns socio-emotionelle udvikling og læring i børnehaven har stor betydning for deres overgang til skole og også for deres fremtidige sociale kompetencer og akademiske resultater. Den socio-emotionelle udvikling og læring finder sted gennem de socio-emotionelle erfaringer, børnene gør sig, når de træner følelsesmæssige og sociale færdigheder og kompetencer i dagligdagen. Det er foreslået, at muligheden herfor afhænger på den ene side af det fysiske og sociale miljø i børnehaven og på den anden side af relationen og interaktionen mellem børnene og det pædagogiske personale (Smith & Connolly, 1980; Driscoll & Carter, 2004). Herudover udpeger flere metaanalyser forældreinvolvering

i børnenes hverdag som en afgørende forudsætning for børnenes udvikling og læring (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005; Jeynes, 2012).

Netop de nævnte aspekter blev i høj grad ændret under corona-pandemien. I Danmark var alle dagtilbud lukkede én måned fra 16. marts til 14. april 2020 under den indledningsvise spredning af smitte, men herefter var de i modsætning til skoler, fritidstilbud og lignende åbne igennem hele pandemien. Restriktioner for at minimere risikoen for smittespredning blev indført, og børnene mødte således et fysisk og socialt miljø, der på væsentlige punkter var anderledes end det, de var vant til. Børnene var inddelt i mindre grupper, større fællesaktiviteter var aflyst, legeområder inde og ude var opdelt i zoner, og der var mindre legetøj til rådighed. Der var altså i høj grad tale om nye rammer for relationen og interaktionen mellem børn og pædagogisk personale. Samtidig var de helt åbenlyse former for forældreinvolvering udfordret, da forældrene var forment adgang til institutionerne.

For at forstå, hvad dette betød for børnene, indsamlede vi som en del af forskningsprojektet *A window of change: transformations of playful learning environments in kindergarten and primary school during COVID-19* systematiske kvantitative og kvalitative data i perioden. I denne artikel undersøger vi sammenhængen mellem børnehavebørns socio-emotionelle erfaringer og det fysiske og sociale miljø, relationen og interaktionen mellem børn og pædagogisk personale samt forældreinvolvering under perioden med et anderledes dagtilbudsmiljø. Samtidig undersøger vi forældres oplevelse af, hvad der var det værste og

bedste ved det ændrede miljø. Artiklens forsknings-spørgsmål er:

Hvordan er sammenhængen mellem det ændrede børnehavemiljø under COVID-19 og børnenes socio-emotionelle erfaringer, og hvad var ifølge forældre godt og skidt ved det ændrede miljø?

Artiklen baserer sig på data fra et spørgeskema besvaret af børnehavebørn i alderen 3-5 år og deres forældre i december 2021 som led i forskningsprojektet *A window of change: transformations of playful learning environments in kindergarten and primary school during and after COVID-19*. Dataindsamlingen var støttet af LEGO-fonden. Spørgeskemaet blev udsendt til forældre i fem kommuner via den digitale kommunikationsplatform, og forældrene blev bedt om at besvare det hjemme sammen med deres børn. Indledningsvist var der en række spørgsmål til børnene, der spurgte ind til deres hverdag i og oplevelser af børnehaven, hvorefter der fulgte spørgsmål henvendt til forældrene. Disse spørgsmål havde til hensigt at give indblik i forældrenes oplevelse af barnets hverdag i børnehaven samt deres oplevelse af kommunikationen og generelle bekymringer omkring COVID-19. Vi modtog i alt 395 svar fra 24 forskellige børnehaver i de fem kommuner. I forhold til køn og alder er der en ligelig fordeling (se bilag 1). Men dataene er ikke repræsentative, da det er velkendt, at der er en social skævhed i, hvilke forældre der svarer.

Analytisk anvendes kvantitative faktor- og korrelationsanalyser samt kvalitative indholdsanalyser af forældrenes svar til et åbent spørgsmål: "Hvad er det værste og bedste ved Corona?". Metoderne er beskrevet systematisk i bilag 2.

Hensigten bag artiklen er at lære af tiden med COVID-19 baseret på ideen om 'Building Back Better' med en dobbelt interesse i at "getting economies

and livelihoods back on their feet quickly, but also safeguarding prosperity for the longer term" (OECD, 2020). Artiklen bidrager med viden om, hvordan situationen blev oplevet af børn og forældre. Denne viden er vigtig som fundament for det fortsatte samarbejde med disse børn og forældre i den post-pandemiske tid i dagtilbuddet og/eller ved overgangen til skole. Samtidig er det vigtigt at lære af tiden, både i forhold til eventuelt fremtidige pandemier og i forhold til den generelle understøttelse af børnehavebørns socio-emotionelle læring. Som foreslået af OECD: "At the heart of this approach is the transition to more inclusive, more resilient societies" (OECD, 2020).

Teoretisk ramme

I en børnehavekontekst beskrives børns socio-emotionelle udvikling og læring som tæt knyttet til det at være i stand til at udvikle og opretholde et positivt engagement i det fysiske og sociale læringsmiljø, hvor det sociale læringsmiljø knytter sig særligt til interaktionen med andre børn og det at kunne etablere og deltage i forskellige typer af aktiviteter med andre børn (Howes, 1987; Parker & Gottman, 1989; Denham, Bassett, Zinsser, & Wyatt, 2014). Centralt er børnenes interpersonelle følelser og deres lyst og åbenhed til at engagere sig i sociale interaktioner (Johnson, La Paro, & Crosby, 2017).

Socio-emotionelle kompetencer er beskrevet som blandt de vigtigste evner for en god overgang til og senere trivsel og succes i skolen (Bull, Espy, & Wiebe, 2008; Clark, Pritchard, & Woodward, 2010; Romano, Babchishin, Pagani, & Kohen, 2010; Denham et al., 2012; DeFlorio & Beliakoff, 2014; De Franchis, Usai, Viterbori, & Traverso, 2017; Singh & Mukherjee, 2018; Morgan, Farkas, Hillemeier, Pun, & Maczuga, 2019; Simanowski & Krajewski, 2019; Nakamichi, Nakamichi, & Nakazawa, 2021a; Nakamichi, Nakamichi, & Nakazawa, 2021b). Den socio-emotionelle udvikling og læring finder sted, når børnene gennem

aktiviteter i børnehavens dagligdag træner og gør sig følelsesmæssige og sociale erfaringer, og således er den i høj grad afhængig af det fysiske og sociale miljø (Højholt, 2005; Kousholt, 2006). Allerede i 1998 peger Pellegrini & Smith (1998) på, at der har været en tilbøjelighed til at underkende de fysiske aspekter af leg og socio-emotionel udvikling og læring. I et review fra 2004 undersøger Driscoll & Carter betydningen af den rumlige tæthed som en rammebetingelse for den socio-emotionelle udvikling og læring blandt børnehavebørn, og flere af de gennemgåede studier rapporterer signifikante sammenhænge mellem den rumlige tæthed og børnenes socio-emotionelle udvikling og læring (Driscoll & Carter, 2004).

I tillæg til det fysiske og sociale miljø er det pædagogiske personale helt afgørende for at skabe gode betingelser for børnenes socio-emotionelle udvikling og læring (Jennings & DiPrete, 2010; Blewitt et al., 2018; Hu, Fan, Wu, LoCasale-Crouch, & Song, 2018). Med henvisning til to rammeværker, *The Teaching Through Interactions Frameworks* (Hamre & Pianta, 2007) og *The Pyramid Model for Supporting Social Emotional Competence in Infants and Young Children* (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003; Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006) foreslår Blewitt et al. (2018), at det pædagogiske personale gennem deres interaktioner med børnene yder tre former for støtte, som understøtter deres socio-emotionelle udvikling og læring: Instruerende support, organisering af læringsmiljøet og emotionel support. Von Suchodoletz, Barza, & Larsen (2020) skelner mellem samme former for støtte og finder empirisk evidens for betydningen af organisering af læringsmiljøet og emotionel support for børnenes socio-emotionelle udvikling og læring.

Også forældrenes involvering i børnenes hverdag er en af de faktorer, der er beskrevet som helt afgørende for børnenes socio-emotionelle udvikling

og læring i børnehaven (Kousholt & Berliner, 2013; Garbacz, McDowall, Schaughency, Sheridan, & Welch, 2015; Murray, McFarland-Piazza, & Harrison, 2015; Dyssegaard & Egelund, 2016; EVA, 2016; Garbacz, Herman, Thompson, & Reinke, 2017; Matthiesen, Tanggaard, & Cavada-Hrepich, 2021). Lin et al. (2019) viser, at en øget kommunikation hænger sammen med en øget iværksættelse af læringsaktiviteter i hjemmet. En række studier skelner mellem forskellige typer af forældreinvolvering (González & Jackson, 2013; Garbacz et al., 2015; Akselvoll, 2016; Akselvoll & Ellegaard, 2020). Garbacz, McDowall, Schaughency, Sheridan og Welch (2015) og Akselvoll og Ellegaard (2020) finder, at involveringen varierer i forhold til barnets køn, forældrenes uddannelse og antallet af forældre i hjemmet. Alt imens González & Jackson (2013) finder variationer i mængden af kommunikation fra institutionen samt i indsatser for at inddrage forældre i skolens beslutningstagning og for at fremme frivilligt arbejde.

Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins og Closson (2005) udpeger også en række institutionelle faktorer, som kan understøtte forældreinvolveringen. De peger på, at det er vigtigt at skabe et indbydende og imødekomende klima i institutionen, at invitere børn til deltagelse systematisk og konsekvent ved hjælp af forskellige metoder, at tilbyde en bred vifte af involveringsmuligheder, herunder traditionelle tilgange som forældresamtaler, men også nye tilbud, der er særegne for en given institution og lokalsamfundet (fx forældreworkshops, sociale arrangementer eller netværksarrangementer), at målrette invitationerne til forældrenes perspektiver på barnets udvikling og læring, familieforhold og -kultur samt arbejdsforhold og at udnytte tidligere positive forældrepersonale-samarbejder. I tillæg hertil fremhæves det som særligt vigtigt at invitere til elevcentrerede arrangementer på skolen.

Udover den generelle vigtighed af forældreinvolvering foreslår publikationer udgivet, da corona-pandemien var på sit højeste, at forældreinvolveringen ændrede karakter (Brodersen & Brown, 2021), og at støtte til forældre under pandemien kunne afbøde alvorlige kort- og langsigtede påvirkninger af coronapandemien på de yngste børn (Gromada, Richardson, & Rees, 2020; Yoshikawa et al., 2020). Studier viser imidlertid også, at kontakten mellem pædagoger og forældre ændrede karakter under pandemien (Hemmerich, Erdem-Möbius, Burghardt, & Anders, 2021).

Som beskrevet blev alle de nævnte aspekter i høj grad ændret under corona-pandemien. Det fysiske og sociale miljø blev forandret, opdeling i mindre grupper med fast personale gav nye betingelser for relationer og interaktioner mellem børn og personale, og restriktioner for forældrenes adgang til institutionerne betød, at de almindelige muligheder for forældreinvolvering var udfordrede, og at forældreinvolveringen skulle finde nye former. Imidlertid er der ikke gennemført mange studier af situationen.

I Danmark er nedlukningen i marts-april 2020 undersøgt af Hirani, Pontoppidan, Wüst og Rayce (2021), som fandt, at denne periode kun samlet set havde få negative konsekvenser for hverdagslivet og trivsel i danske småbørnsfamilier. Børnenes skærmbrug steg, og beskæftigelsen blandt mødre til børn på ni måneder faldt. Forældrenes vurdering af barnets generelle trivsel blev ikke påvirket, og mødrene oplevede endda en smule bedre trivsel.

Mortensen, Nøhr og Lindeberg (2020) fandt, at det pædagogiske personale oplevede at have fået god støtte og sparring fra den kommunale dagtilbudsforvaltning til udmøntning af retningslinjer for perioden. Knap halvdelen angav, at arbejdet med den pædagogiske læreplan var påvirket negativt i perioden.

Når det kommer til børnenes trivsel, oplevede hovedparten af det pædagogiske personale, at den var positivt påvirket eller var upåvirket i perioden med nedlukning og genåbning (ibid.). Petersen (2021) belyste, at der har været mange logistiske udfordringer med at organisere det fysiske og sociale miljø på hensigtsmæssige måder, og at det har været tidskrævende og dermed taget tid væk fra det pædagogiske arbejde at skulle øge rengøringen og afvaske alle flader, legetøj og sovepladser løbende.

I forhold til denne artikels fokus på børnenes socio-emotionelle erfaringer er det interessant, at både ledere og pædagogisk personale vurderer, at mange af børnene har profiteret af en hverdag, hvor børn er samlet i små grupper i tæt kontakt med det samme pædagogiske personale hver dag og hele dagen, og at det især er deres sociale trivsel og udvikling, der fremhæves som havende haft gode vilkår (Petersen, 2021).

I en international sammenhæng er studiet af Samuelsson, Wagner og Ødegaard (2020) interessant, fordi det viser, at på trods af meget store kontekstuelle forskelle både generelt i forhold til organisering af dagtilbud og specifikt i forhold til håndteringen af COVID-19-situation, så trådte en række fælles temaer på tværs af pædagoger i Sverige, Norge og USA frem. Interessant var det fx, at mindre gruppestørrelser, færre pædagog-barn-forhold, strengere hygiejnekrav, forbud for forældre i forhold til at komme ind i børnehaverne og social distancering blev opfattet som værende positivt for børnenes generelle trivsel og sociale udvikling. Selvom der er enighed om disse potentielle positive aspekter, bekymrer en række studier sig om de mulige uligheder, som perioden kan have bragt med sig, enten på grund af forskelle i digitale kompetencer (Beaunoyer, Dupéré, & Guitton, 2020) eller på grund af forskelle i, hvor meget bør-

nene får læst højt derhjemme (Bao, Qu, Zhang, & Hogan, 2020).

Parczewska (2021) undersøgte situationen blandt forældre i Polen og fandt, at en stor andel (lige under halvdelen) oplevede deres situation som enten svær eller meget svær. Hertz, Mattes og Shook (2020) undersøgte situationen for enlige mødre og fandt, at enlige mødre oplevede større stress forbundet med at håndtere konkurrerende krav om deres opmærksomhed sammenlignet med familier med flere voksne. De havde sværere ved at udføre deres arbejde og bekymrede sig mere for deres børn. Tidligere undersøgelser i forbindelse med lignende kriser bekræfter det forhold, at familier i sådanne situationer udsættes for en række sociale, økonomiske og følelsesmæssige stressfaktorer (Benner & Mistry, 2020; Buzzi et al., 2020; Gromada, Richardson, & Rees, 2020; Ko, Yen, Yen, & Yang, 2006; Richter & Robling, 2016; Sprang & Silman, 2013), som blandt andet bunder i bekymringer for, at "children (...) are (...) at significant developmental risk due to disruptions to their proximal contexts and daily lives" (Benner & Mistry, 2020, s. 236-237). Studier fra tidligere kriser viser, at det fører til posttraumatiske stresssymptomer blandt forældre (Cobham & McDermott, 2014).

Resultater

I dette afsnit beskriver vi først fordelingen af en række additivt responskalaer (tabel 4, bilag 2) for centrale faktorer fra faktoranalysen (se tabel 3, bilag 2):

1. Tilfredshed med dagtilbuddet (forældresvar)
2. COVID-19-bekymringer (forældresvar)
3. Relationer til de voksne (børnesvar)
4. Socio-emotionelle erfaringer (børnesvar)
5. Oplevelse af aktiviteterens betydning for barnet (forældresvar).

Herefter præsenterer vi resultaterne af en korrelationsanalyse med fokus alene på moderate og stærke korrelationer. Afslutningsvist præsenteres de kvalitative analyseresultater.

Kvantitative resultater

Analysen viser, at forældrenes tilfredshed med dagtilbuddet var meget positiv med en gennemsnitsværdi på 15,58 ($SD = 3,32$) på en skala fra 5-20 og med 20 som den hyppigst forekommende værdi ($N = 40$). Personalet har tilsyneladende vist stor professionalisme i situationen, og det er lykkedes at informere forældrene i tilstrækkelig grad.

Forældrenes COVID-19-bekymringer var moderate med en gennemsnitsværdi på 10,39 ($SD = 3,04$) på en skala fra 5-19 og med 11 som den hyppigst forekommende værdi ($N = 44$). Der var altså en vis bekymring for smitte med COVID-19 og for konsekvenserne af pandemien på helbredet og især på venskaber og børnenes mentale sundhed.

Børnenes oplevelse af relationen og interaktionen med de voksne i dagtilbuddet var virkelig positiv. Her var gennemsnitsværdien 6,33 ($SD = 1,15$) på en skala fra 0-7, og 7 var den hyppigst forekommende værdi ($N = 256$). Børnenes socio-emotionelle erfaringer var også virkelig positive med en gennemsnitsværdi på 4,65 ($SD = 0,87$) på en skala fra 0-5 og med 5 som den hyppigst forekommende værdi ($N = 316$).

Forældrenes oplevelse af aktiviteterens betydning for barnet var positiv. Gennemsnitsværdien var 8,91 ($SD = 2,63$) på en skala fra 1-12 med 9 som den hyppigste forekommende værdi ($N = 62$).

Samlet set tegner fordelingerne på skalaerne for de forskellige undersøgte faktorer altså et meget positivt billede af situationen, hvor det trods de forandrede omstændigheder og det forhold, at vigtige og

grundlæggende aspekter ved den normale dagligdag i danske dagtilbud var udfordrede, er lykkedes at skabe gode rammer for børnene og sikre en positiv interaktion med forældrene og en tilstrækkelig grad af forældreinvolvering.

Nedenstående tabel 1 viser resultaterne af analysen af korrelationer mellem de undersøgte faktorer.

Som det fremgår af tabellen, er forældrenes tilfredshed med dagtilbuddet moderat negativt korreleret med COVID-19-bekymringer. Tilfredsheden forklarer 15% af variationen i scoren for bekymringer. Forældre, der havde en bedre og mere positiv oplevelse af dagtilbuddet, oplevede sig godt informeret og var tilfredse med kommunikationen og generelt mindre bekymrede for smitte med og konsekvenser af COVID-19. Forældrenes tilfredshed med dagtilbuddet er moderat positivt korreleret med børnenes oplevelse af relationerne til de voksne, hvor den forklarer 9% af variationen i denne score. Børn med forældre, der havde en god oplevelse af dagtilbuddet og mere po-

sitiv oplevelse af informationsniveauet fra og kommunikationen med tilbuddet, havde generelt en mere positiv oplevelse af relationen. Samtidig er forældrenes tilfredshed med dagtilbuddets informationsniveau og kommunikation stærkt positivt korreleret med forældrenes oplevelse af aktiviteterens betydning for barnet, hvor den forklarer 37% af variationen. Forældre, der havde en mere positiv oplevelse af informationsniveau og kommunikation med dagtilbuddet, havde generelt også en oplevelse af, at aktiviteterne i dagligdagen var gode og udviklende for barnet.

COVID-19-bekymringer var moderat negativt korreleret med forældrenes tilfredshed med dagtilbuddet. Bekymringerne kan forklare 14% af variationen i scoren for forældrenes tilfredshed. Korrelationen gør det klart, at forældre, der var mere bekymrede for COVID-19-smitte og COVID-19-konsekvenser for barnets venskaber, udvikling og mentale sundhed, også var mindre tilfredse med dagtilbuddet.

Tabel 1. Korrelationer mellem de undersøgte faktorer.

	Faktorer	(1)	R ²	(2)	R ²	(3)	R ²	(4)	R ²	(5)
1	Tilfredshed med dagtilbuddet (forældre)	1								
2	COVID-19-bekymringer (forældre)	-0,39***	15%	1						
3	Relationerne til de voksne (børn)	0,30***	09%	-0,21***	04%	1				
4	Socio-emotionelle erfaringer (børn)	0,19**	04%	-0,18**	03%	0,40***	16%	1		
5	Oplevelse af aktiviteterens betydning for barnet (forældre)	0,61***	37%	-0,38***	14%	0,31***	10%	0,18**	03%	1

Noter. Metode: Pearson's r

Signifikans niveauer: *** = $p < 0,001$; ** = $p < 0,01$; * = $p < 0,05$

R² = Forklaret varians

Når det kommer til børnenes oplevelse af relationen til de voksne, viser analysen, at børnenes oplevelse af relationen til de voksne er moderat positivt korreleret med deres socio-emotionelle erfaringer, hvor den forklarer 16% af variationen. Børn med en mere positiv oplevelse af relationen til de voksne havde generelt bedre socio-emotionelle erfaringer. Oplevelsen af relationen til de voksne er desuden moderat positivt korreleret med forældrenes oplevelse af dagtilbudsaktiviteternes betydning for barnet. Her forklarer den 10% af variationen i scoren. Børn med en mere positiv oplevelse af relationen til de voksne i dagtilbuddet havde altså generelt set også forældre, der var mere tilfredse med dagtilbuddet.

Afsluttende undersøgte vi variationer på tværs af børnenes alder og køn. Drengene og pigerne havde signifikant forskellige scorere for socio-emotionelle erfaringer, og drengene ($M = 4.55$, $SD = 1.02$) scorede generelt lavere end pigerne ($M = 4.77$, $SD = 0.63$), $t(392) = -2.58$, $p = 0.005$. Der var ingen signifikante forskelle ved de øvrige undersøgte faktorer hverken i forhold til køn eller alder, $F(51, 255) = 1.19$, $p = 0.195$.

Kvalitative resultater

Den kvalitative indholdsanalyse af forældrenes svar på spørgsmålet "Hvad er det værste og bedste ved Corona?" udpeger en række genkommende temaer.

Det klart mest genkommende tema er negativt og omhandler forældrenes oplevelse af manglende føling med hverdagen i dagtilbuddet og oplevelsen af at være en del af et fællesskab. Den manglende oplevelse af fællesskab knytter sig til konkrete aktiviteter, men italesættes af langt de fleste som en mere generaliseret følelse af ikke at være en del af hverdagen. Førstnævnte ses fx hos en forælder, der skriver, at "Dårligt er manglende fællesarrangementer både med forældre, fx julearrangement, og ml. børnehuse, fx kinderbox", "At man heller ej, kan deltage til fød-

selsdag som mor eller far", og "At der ikke er forældrekaffe". Sidstnævnte følelse af ikke at være en del af hverdagen beskrives på den ene side med fokus på institutionen: "Føler ikke, jeg er en del af mit barns institution på samme måde som før", men også direkte knyttet til de andre børn og forældre i dagtilbuddet: "Det værste er nok, at man ikke kan komme ind på legepladsen i dagtilbud. Så man kan se sit barn lege med venner, hilse på dem. Måske selv lege med", og "Det værste er ikke at lære de andre børn og forældre at kende, fordi vi forældre ikke må komme med ind".

Udover udfordringerne i forhold til at etablere et fællesskab omkring institutionen er der mange forældre, der italesætter en oplevelse af at have mistet fornemmelsen for institutionen og dagligdagen. Dette beskrives af flere som noget, der adskiller sig betydeligt fra det, de har været vant til. En af forældrene skriver blandt andet, at "I og med at vi ikke må komme med ind i dagtilbud, så mangler jeg lidt føling med, hvad der sker. Vi har altid kunne komme helt ind i dagtilbud, sidde og drikke en kop kaffe, og det er ikke muligt mere".

Den manglende fornemmelse for dagligdagen er opdelt i to, hvor den ene gruppe italesætter praktiske forhold omkring skiftetøj m.m. ("Det er lidt træls, at man ikke må komme ind i institutionen/garderoben, så man selv kan tjekke op på tøj, sko osv.", "Da vi ikke må komme ind, er det svært at holde styr på skiftetøj m.m.", og "Vi har ikke styr på hans tøj og diverse i hans garderobe. Vi afleverer og henter udenfor"). Den anden del går på følingen med dagtilbuddet, børnene og deres hverdag: "Jeg har ikke længere føling med, hvordan mit barn har det i dagtilbuddet", "Jeg har ingen føling med hendes dag. Der er ingen føling med hendes relationer", "Jeg har ingen føling med de voksne" og "Mister fornemmelsen for, hvad børnene laver, når det kun er korte beskeder man får. Har ikke været inde i børnehuset eller på legepladsen siden

marts. Svært også at fornemme vores barns samspil med de andre børn". En af forældrene tager barnets perspektiv med fokus på barnets mulighed for at dele hverdagen: "Det værste er, at min datter ikke kan vise mig den verden, hun har befundet sig i hele dagen".

Som en del af et fokus på den manglende føling med dagtilbuddet, børnene og deres hverdag italesættes den manglende mulighed for jævnlig dialog med personalet som en udfordring: "Værste: Mindre fornemmelse af hverdagen og trivslsen. Længere vej til at finde en, man kan snakke med trivslsen om", "Det værste er manglende dialog med personalet i dagtilbud - der er ikke helt tid nok i døren, når der står flere i kø" og "Det er frustrerende at aflevere sit barn grædende, fordi man ikke må komme ind i dagtilbud. Der er slet ikke den samme kommunikation med personalet, fordi de ikke har tid. Vi er helt afskåret fra, hvad der sker i dagtilbuddet".

Særligt vanskeligt har det ifølge analyserne været for nye forældre i institutionen: "Negativt: det tager længere tid at danne relation pædagog-forældre imellem samt lære børnehuset at kende som ny familie, når man ikke må komme ind i børnehuset" og "Negativt: det tager længere tid at lære dagtilbud og personalet at kende, som ny forældre/barn/familie efter corona".

Relateret til de nye rammer er der imidlertid også et positivt tema, som omhandler det positive udbytte af mindre grupper og en øget ro og struktur. En stor del af udsagnene under dette tema relaterer sig direkte til det forudgående tema, idet det omhandler den ro, som følger af, at forældrene ikke kommer i institutionen: "Det bedste er mere struktur og mindre kaos om hente/bringe", "Ellers er det meget positivt at aflevere og hente udenfor. Dagen starter og slutter godt for mit barn, da der er en klar overgang", "Bedste: Afleveringsstrukturen har fungeret fantastisk for mit barn, der ikke skal stå blandt larm og mange børn

og sige farvel", "Det bedste er, at der er en voksen direkte involveret i både aflevering og afhentning. Begge dele er blevet nemmere for både os forældre og vores barn", og "Modtagelsen er meget rarere, nu hvor forældre ikke må komme ind. En enkelt pædagog tager imod barnet i garderoben, rolig afsked i stedet for selv at skulle etablere barnet i leg i en kaotisk institution". Sidstnævnte fokus på involveringen af en voksen ved aflevering relaterer sig til en række udsagn, der italesætter det forhold, at der har været faste voksne på mindre grupper, som noget positivt ved perioden: "Vores datter er meget tryk ved de faste voksne i gruppen". Værdien af de små grupper beskrives på følgende måde: "Jeg synes, det er rigtig godt med inddeling af børnene i mindre grupper, det trives mit barn godt i", og "Det bedste er nok, at der er mindre grupper i dagtilbud", "Det bedste er den tryk jeg fornemmer hun oplever i sin faste børnegruppe", "Bedste: Mere nærvær og mindre grupper/færre børn til en fx aktivitet" og "bedste: et utroligt godt sammenhold i den lille legegruppe". Herudover italesættes en øget struktur for hverdagen som noget positivt: "Der er mere struktur over deres hverdag", og "Det bedste er, at dagligdagen er mere simpel". Der er dog også forældre, der oplever, at hverdagen har været mindre struktureret, og at uforudsigeligheden har udfordret børnene: "Masser af aflysninger på ventede begivenheder".

De små legegrupper og i det hele taget begrænsningerne i forhold til børnenes legemuligheder opfattes imidlertid ikke kun som noget positivt, men fremtræder også som noget negativt af en stor gruppe forældre: "Det værste: Begrænsningen i, hvem mit barn kan lege med", "Det værste er, at min søn er startet op i dagtilbud efter den første genåbning af COVID-19, det har gjort det svært i forhold til at møde nye venskaber på tværs af stuerne i dagtilbud, da de er opdelt" og "Værste: At børnene trækker sig fra hinanden, giver distance imellem dem". Det er dog

ikke legerelationerne, men begrænsninger i forhold til legemiljøet og typen af aktiviteter, der fylder mest under dette tema: "Træls med meget små legeområder udenfor og de samme små rammer indendørs", "Det værste er den afgrænsede legeplads", "Værste: At børn og voksne er blevet meget begrænset i forhold til aktiviteter", "Manglende legetøj/ afspærringer på legepladsen er det værste samt 'det må du ikke sætninger!'. Som en del af de manglende aktiviteter italesættes den manglende mulighed for at have aktiviteter, der forbinder hjemmet og dagtilbuddet: "Værste: Vi har ikke så mange forskellige med hjem og lege. Der er ikke legetøjsdag i dagtilbud. Vi kan heller ikke låne bøger med hjem".

I relation til opmærksomheden på aktiviteter i dagtilbuddet er et tema, der fylder en del i materialet, det forhold, at der er kommet mere udetid, hvilket opleves som værende positivt: "Bedste: mere udendørs", "Det bedste er selvfølgelig, at de kommer ud i naturen", "Det er dejligt at børnene er mere ude", "De bedste ting er, at børnene er mere ude" og "Det bedste - de mange ture ude af huset". Der er dog også forældre, der bemærker, at det er hårdt for børnene med al den udetid: "Børnene er nærmest kun udenfor, og vi synes sagtens det kan forsvares at være mere inde med en institution i 2-3 etager. Det må være en lang dag for børn kun at være ude på denne årstid", og "Min søn elsker at være ude. Men alt med måde. Når man henter sent om eftermiddagen er børnene stadig ude, og der er faktisk ved at være mørkt. Han har haft røde og tørre baller, når han kommer hjem, hvilket næsten kun kan stamme fra, at han sidder meget udenfor. Ellers synes jeg det er lidt træls, at de ikke må skifte fra flyverdragt til jakke, når de hentes. Det skal vi stå og gøre ude ved bilerne. Det er lidt træls i dårligt vejr, samt at vi skal have meget overtøj med hjem hver eneste dag".

Et næste tema, som ligeledes er overvejende positivt, er en oplevelse af et forbedret rengøringsniveau. En skriver: "Godt med mere rengøring", mens en anden taler om "+ Større fokus på hygiejne". For en del af forældrene er det særligt håndhygiejnen, der fokuseres på: "Bedste: Tænker, det er sundt, at vi alle får øjnene op for mere hånd hygiejne" og "Det bedste - større fokus på håndvask, rengøring og hygiejne". Der er også forældre, der kobler det direkte til mindre sygdom i institutionen: "Godt: generelt mindre almindelig influenza smitte grundet bedre håndhygiejne, sprit og afstand samt øget udendørs aktivitet", "Positivt: øget fokus på håndhygiejne, rengøring, udendørs leg = mindsket almindelig influenza", og "Hun har ikke været syg eller forkølet siden de begyndte at vaske hænder og rengøre legetøj og arealerne systematisk". Herudover er der en enkelt, der kobler det til en øget bevidsthed og dermed læring hos børnene: "Det bedste er læring af hygiejne, hvor vigtig en del det er i hverdagen". Det er dog ikke alle, der oplever den øgede bevidsthed omkring hygiejne hos børnene som noget positivt. Der er også bekymringer knyttet til den øgede rengøring: "Værste: frygten for, hvilken betydning den over-renlighed har for børnenes mentale tilstand", "Det værste er nok bekymring omkring de spor, det sætter sig i vores børn med den øgede opmærksomhed på bakterier", og "det værste er at nogen skræmmer børnene uden grund".

Betydningen for børnenes udvikling er ikke alene et tema i relation til den øgede fokus på renhed og hygiejne, men også et tema mere generelt i vores data. Ligesom det var tilfældet med hygiejnen, er der enkelte, der anlægger en positiv vinkel på muligheden for udvikling, men langt de fleste er bekymrede. De positive udsagn knytter sig til børnenes selvstændighed, hvor det fx lyder: "Bedste: mere selvstændige, fx i forbindelse med påklædning af overtøj", og "Det bedste er, at børnenes selvstændighed er blevet øget". Samtidig er der forældre, der italesætter om-

stillingsparathed og engagementet både hos børn og personale som noget, der har vist sig positivt i situationen: "Det bedste er, at børnene er gode til at tilpasse sig og leve med coronaregler og få det bedste ud af det", og "Det bedste: At opdage, hvor omstillingsparate både personale og børn har været. Især de voksnes engagement i at få det bedste ud af situationen, varmer mit hjerte". I tilknytning hertil skal det nævnes, at der generelt er mange, der benytter lejligheden til at rose dagtilbuddets håndtering af situationen: "Ellers synes jeg, dagtilbud klarer situationen til UG", "Det bedste er, hvor professionelt personalet håndterer situationen, og at de samtidig formår at få det bedste ud af hverdagen på trods af udfordringer", "Bedste: Børnehaven tager situationen alvorligt, meget fin info, da der var et tilfælde af COVID-19", og "[institutionsnavn] gør det fantastisk. De er så dygtige og har barnet i fokus". Enkelte tilkendegiver imidlertid også, at situationen har været præget af mindre overskud blandt personalet. En fortæller, at der har været "mindre overskud fra personalet", mens et par andre tilkendegiver, at "min datter svarer at de skælder meget ud" og "Syntes personalet virker trætte og uoplagte ved aflevering og afhentning, de virker ligesom ikke oplagte til en ny dag".

Når det kommer til bekymringen for udviklingen, er der på den ene side forældre, der knytter det til reducerede læringsaktiviteter og dermed en bekymring for, at børnene ikke på generelle forhold udvikler sig på områder, der normalt ville være i fokus i dagtilbuddet: "Værste: manglende lærende aktiviteter", "Negativt: så går de glip af rigtig meget læring og oplevelser", "De er begrænset i deres fantasi og leg", og "Det værste må være, at vi er nervøse for vores datters sprog og udviklingen af dette". Andre knytter det mere direkte til situationen med corona og til de regler og restriktioner, der har været: "Ulempen er bekymringen for, at vi får en lille generation af børn, som oplever distance og forsigtighed som normalen",

"Værste: At den ellers trygge hverdag i dagtilbud synligt bliver anderledes, fordi legetøj pakkes væk, og legepladsen er opdelt", og "Dårligst: Børnene har ikke fået lov til at være børn, de har skulle forholde sig til en masse regler, så må de lege med nogen i børn fra den gruppe og så må gerne og så må de ikke. Vi skal holde afstand ved middagsbordet derhjemme, vi må ikke tage en tår af hinandens glas i hjemmet. Det har været frustrerende at høre ens barn på fire år forholde sig til disse ting i stedet for at være et barn og lege frit med andre børn. Børnene er små voksne".

Herudover er der en gruppe forældre, som oplever, at den konstante italesættelse af corona har været forkert og unødvendigt: "Jeg har indtryk af, at vores personale har brugt meget tid på at snakke med børnene om corona. Sikkert med en god mening, men jeg synes, det er forkert og unødvendigt. Det bringer kun bekymring hos børnene, når det får lov at fylde. Indtil min datter vendte tilbage efter første nedlukning levede hun i god tro om, at hun havde været på forlænget påskeferie og kendte ikke ord som: Corona, testet, smittet. Det fylder desværre meget nu, og dagtilbuddet er et farligt sted, for der skal de vaske fingre for at undgå corona. Min datter havde helt sikkert gødtaget, at de vaskede fingre for at få rene hænder."

Konklusion og diskussion

I artiklen har vi vist, at forældre, der under genåbningen havde en mere positiv oplevelse af dagtilbuddet samt informationen fra og kommunikationen med personalet, også oplevede aktiviteterne i dagtilbuddet mere positivt. Dette indikerer, at den betydning af forældreinvolvering, som er beskrevet i litteraturen, også genfindes i vores datamateriale. Dette blev bekræftet i det kvalitative materiale, hvor vi desuden fik nuanceret, hvilken betydning forældrene tillægger involveringen. På den ene side beskrev de det som vigtigt at føle sig som en del af et fællesskab med dagtilbuddet og de øvrige forældre. På den anden side

påvirkede en manglende involvering deres mulighed for at sikre, at der var tilstrækkeligt med tøj m.m. i garderoben – der var altså tale om muligheden for at opfylde deres forpligtelser som forældre – og de oplevede, at deres føling med hverdagen i dagtilbuddet blev udfordret.

Herudover har vi i artiklen vist, at der under tiden med corona var en positiv sammenhæng mellem børnenes socio-emotionelle erfaringer og deres oplevelse af relationen til pædagoger. Hermed bekræfter undersøgelsen også tidligere studier af disse relationers betydning. I det kvalitative materiale blev vi opmærksomme på, at relationen for nogle forældre oplevedes at blive styrket både af de nye former for aflevering, hvor en pædagog stod klar til at modtage børnene, og af de mindre grupper med fast pædagogtilknytning. Dog udfordrede disse grupperinger også børnenes relationsdannelse. Vi kunne ikke påvise nogle aldersmæssige forskelle på dette, men man kan antage, at det kan variere med alder og modenhed i forhold til sociale relationer. Samti-

dig viste vores kvalitative materiale, at betydningen af de mindre grupper varierer efter, om børnene har gode kammerater i den gruppe, de er en del af. Således var det fx svært for nye børn, som ikke allerede havde gode kammerater, og for hvem det kunne have været en fordel at afsøge disse relationer bredere.

Afslutningsvist har vi i artiklen vist, at forældre, som havde corona-bekymringer, oplevede en mindre grad af tilfredshed med dagtilbuddet og med informationen fra og kommunikationen med personalet. Hvor studierne fra nedlukningen af dagtilbuddene ikke gav udtryk for bekymring hos forældrene, er det altså måske anderledes under genåbningen. Dette modsvarer det billede, der viser sig i studier fra skoleområdet. De kvalitative studier peger på, at bekymringer går i forskellige retninger. Der er tale om bekymringer knyttet til det øgede fokus på hygiejne og de mange italesættelser af sygdommen, men også knyttet til reducerede læringsaktiviteter og den øgede usikkerhed og ustabilitet.

Referencer

- Akselvoll, M. Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle: Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Akselvoll, M. Ø., & Ellegaard, T. (2020). Nye reproduktionsstrategier i middelklassen? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2020(4).
- Ary, D.; Jacobs, L.C.; Razavieh, A.; Sorensen, C. (2009). *Introduction to Research in education*. Wadsworth Cengage Learning.
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R., & Hogan, T. P. (2020). Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6371. doi:10.3390/ijerph17176371
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. Sage Publications.
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guittou, M. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111. doi:10.1016
- Berg, B.L. (1998). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Allyn and Bacon.
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2020). Child Development During the COVID-19 Pandemic Through a Life Course Theory Lens. *Child Development Perspectives*, 14(4), 236-243. doi:10.1111/cdep.12387

- Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2018). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: a conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 190(7), 991-1004. doi:10.1080/03004430.2018.1507028
- Brodersen, M., & Brown, R. (2021). Hjemmeskole under corona – mellem familielængsel og familiefængsel. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2021(2), 31-51.
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-Term Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228. doi:10.1080/87565640801982312
- Buzzi, C., Tucci, M., Ciprandi, R., Brambilla, I., Caimmi, S., Ciprandi, G., & Marseglia, G. L. (2020). The psychosocial effects of COVID-19 on Italian adolescents' attitudes and behaviors. *Italian Journal of Pediatrics*, 46(1). doi:10.1186/s13052-020-00833-4
- Clark, C. A. C., Pritchard, V. E., & Woodward, L. J. (2010). Preschool Executive Functioning Abilities Predict Early Mathematics Achievement. *Developmental psychology*, 46(5), 1176-1191. doi:10.1037/a0019672
- Cobham, V. E., & McDermott, B. (2014). Perceived Parenting Change and Child Posttraumatic Stress Following a Natural Disaster. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 24(1), 18-23. doi:10.1089/cap.2013.0051
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- De Franchis, V., Usai, M. C., Viterbori, P., & Traverso, L. (2017). Preschool executive functioning and literacy achievement in Grades 1 and 3 of primary school: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 54, 184-195. doi:https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.026
- DeFlorio, L., & Beliakoff, A. (2014). Socioeconomic Status and Preschoolers' Mathematical Knowledge: The Contribution of Home Activities and Parent Beliefs. *Early Education and Development*, 26(3), 319-341. doi:10.1080/10409289.2015.968239
- Denham, S. A. Bassett, H. H., Mincic, M. M., Kalb, S. C., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22, 178-189. doi:10.1016/j.lindif.2011.05.001
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsler, K., & Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454. doi:10.1002/icd.1840
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Driscoll, C., & Carter, M. (2004). Spatial Density as a Setting Event for the Social Interaction of Preschool Children. *International Journal of Disability Development and Education* 51(1):7-37. doi:10.1080/1034912042000182184
- Dyssegaard, C. B., & Egelund, N. (2016). *Systematisk kortlægning om forældreinvolvering og forældresamarbejde, der kan fremme læring hos socialt udsatte børn og unge i dagtilbud og skole*. Emdrup: Dansk Institut for Pædagogik og Uddannelse.
- EVA. (2016). *Samarbejde mellem forældre og daginstitutioner*. København: Danmarks evalueringsinstitut.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13: 1-22. doi:10.1023/A:1009048817385
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(4), 48-52.
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of School Psychology*, 62: 1-10. doi:10.1016/j.jsp.2017.04.002

- Garbacz, S. A., McDowall, P. S., Schaughency, E., Sheridan, S. M., & Welch, G. W. (2015). A multidimensional examination of parent involvement across child and parent characteristics. *The Elementary School Journal, 115*: 384–406. doi:10.1086/680325
- González, R. L., & Jackson, C. L. (2013). Engaging with parents: the relationship between school engagement efforts, social class, and learning. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(3), 316.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237–252. doi:10.2307/1131378
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. I: Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (Red.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (s. 49–84). Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review, 35*(4), 583–601.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*, 105–130. doi:10.1086/499194
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review, 7*(3): 252-272. doi:10.1016/0273-2297(87)90014-1
- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Y., LoCasale-Crouch, J., & Song, Z. (2018). Contributions of Teacher–Child Interaction Quality to Chinese Children's Development in the Early Childhood Years. *Early Education and Development, 30*(2), 159-177. doi:10.1080/10409289.2018.1544809
- Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010) Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education, 83*, 135–159. doi: 10.1177/0038040710368011
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parent involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*, 237–269. doi:10.1177/0042085905274540
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*, 706–742. doi:10.1177/0042085912445643
- Johnson, A. V. S., La Paro, K. M., & Crosby, D. A. (2017). Early Practicum Experiences: Preservice Early Childhood Students' Perceptions and Sense of Efficacy. *Early Childhood Education Journal, 45*: 229–236. doi:10.1007/s10643-016-0771-4
- Gromada, A., Richardson, D., & Rees, G. (2020). Childcare in a global crisis: The impact of COVID-19 on work and family life. *Innocenti Research Brief, 2020-18*.
- Hemmerich, F., Erdem-Möbius, H., Burghardt, L., & Anders, Y. (2021). Reasons Given by ECEC Professionals for (Not) Being in Contact With Parents During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology, 8*. doi:10.3389/fpsyg.2021.701888
- Hertz, R., Mattes, J., & Shook, A. (2020). When Paid Work Invades the Family: Single Mothers in the COVID-19 Pandemic. *Journal of Family Issues, 42*(9). doi:10.1177/0192513x20961420
- Hirani, J. L.-J., Pontoppidan, M., Wüst, M., & Rayce, S. B. (2021). *Trivsel og hverdagsliv i danske småbørnsfamilier under covid-19-nedlukningen foråret 2020*. Lokaliseret den 6. maj 2022 på: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/trivsel-og-hverdagsliv-i-danske-smaaboernsfamilier-under-covid-19-nedlukningen-foraaret-2020-16024/>
- Højholt, C. (2005). *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ko, C.-H., Yen, C.-F., Yen, J.-Y., & Yang, M.-J. (2006). Psychosocial impact among the public of the severe acute respiratory syndrome epidemic in Taiwan. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 60*(4), 397-403. doi:10.1111/j.1440-1819.2006.01522
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv – fællesskaber i børns liv*. Ph.d.-afhandling, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.

- Kousholt, D., & Berliner, P. (2013). Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – 3 Forældreinddragelse. *VIDA-forskningsserien*, 2013-6. Lokaliseret den 6. maj 2022 på: https://viden.sl.dk/media/5540/vida-forskningsrapport_3_www.pdf
- Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2(3), 151-160. doi:10.1007/bf02288391
- Lee Rodgers, J. and Nicewander, W.A. (1988) *Thirteen Ways to Look at the Correlation Coefficient. The American Statistician*, 42: 59-66. doi:10.1080/00031305.1988.10475524
- Lin, J., Litkowski, E., Schmerold, K., Elicker, J., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2019). Parent-Educator Communication Linked to More Frequent Home Learning Activities for Preschoolers. *Child & Youth Care Forum*, 48(5), 757-772. doi:10.1007/s10566-019-09505-9
- Matsunaga, M. (2010). How to Factor Analyze Your Data Right: Do's, Don'ts, and How-To's. *International Journal of Psychological Research*, 3: 97-110.
- Matthiesen, N., Tanggaard, L., & Cavada-Hrepich, P. (2021). *Skal vi vinke? Tillid, kommunikation og pædagogik i forældresamarbejde i dagtilbud*. København: Akademisk Forlag.
- Mehmetoglu, M., & Jakobsen, T. G. (2017). *Applied statistics using stata: A guide for the social sciences*. London: SAGE.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Pun, W. H., & Maczuga, S. (2019). Kindergarten Children's Executive Functions Predict Their Second-Grade Academic Achievement and Behavior. *Child Development*, 90(5), 1802-1816. doi:10.1111/cdev.13095
- Mortensen, N. P., Nøhr, K., & Lindeberg, N. H. (2020). *Genåbning af børnehaver efter coronavirus/COVID19 – Resultater af spørgeskemaundersøgelse til børnehaveledere om erfaringer fra genåbning*. København: VIVE –Viden til Velfærd Det Nationale Forsknings-og Analysecenter for Velfærd.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052. doi:10.1080/03004430.2014.975223
- Nakamichi, N., Nakamichi, K., & Nakazawa, J. (2021a). Examining the indirect effects of kindergarteners' executive functions on their academic achievement in the middle grades of elementary school. *Early Child Development and Care*, 1-14. doi:10.1080/03004430.2021.1913135
- Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2021b). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care*, 191(2), 159-172. doi:10.1080/03004430.2019.1608978
- O'Brien, R., Pan, X., Courville, T., Bray, M. A., Breaux, K., Avitia, M., & Choi, D. (2017). Exploratory Factor Analysis of Reading, Spelling, and Math Errors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(1-2), 7-23.
- OECD (2020). *Building Back Better: A Sustainable, Resilient Recovery after COVID-19*. Tilgået 17. maj 2022 fra: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133639-s08q2ridhf&title=Building-back-better-_A-sustainable-resilient-recovery-after-Covid-19
- Parczewska, T. (2021). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education 3 - 13*, 49(7), 889-900. doi:http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2020.1812689
- Parker, J. G. and J. M. Gottman. (1989). Chapter 4: Social and Emotional Development in a Relational Context. I Berndt, T.J. & Ladd, G. W. (eds.). *Peer Relationships in Child Development* (s. 95-131). Wiley.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69(3): 577-598. doi:10.2307/1132187
- Petersen, K. E. (2021). *Danske daginstitutioners indsatser og disses betydninger for pædagogisk personale, børn og familier under COVID-19 pandemien*. Lokaliseret den 7. april 2022 fra: <https://ebooks.au.dk/aul/catalog/view/420/289/1536-3>
- Petrakos, H., & Howe, N. (1996). The influence of the physical design of the dramatic play center on children's play. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(1): 63-77. doi:10.1016/S0885-2006(96)90029-0

- Richter, A. & Robling, P.O.R. (2016). *Multigenerational effects of the 1918-19 influenza pandemic on educational attainment: Evidence from Sweden*. Tilgået 17. maj 2022 fra: https://www.sofi.su.se/polopoly_fs/1.299683.1475077448!/menu/standard/file/Chapter%201.pdf
 - Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46, 995–1007. doi:10.1037/a0018880
 - Samuelsson, I. P., Wagner, J. T., & Ødegaard, E. E. Ø. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 129-144. doi:10.1007/s13158-020-00267-3
 - Simanowski, S., & Krajewski, K. (2019). Specific Preschool Executive Functions Predict Unique Aspects of Mathematics Development: A 3-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 90(2), 544-561. doi:10.1111/cdev.12909
 - Singh, R., & Mukherjee, P. (2018). Effect of preschool education on cognitive achievement and subjective well-being at age 12: evidence from India. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(5), 723-741. doi:10.1080/03057925.2018.1453349
 - Smith, P.K. & Connolly, K.J. (1980). *The ecology of preschool behaviour*. Cambridge University Press.
 - Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Med Public Health Prep*, 7(1), 105-110. doi:10.1017/dmp.2013.22
 - UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. Lokaliseret den 6. maj 2022 på: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
 - von Suchodoletz, A., Barza, L., & Larsen, R. A. A. (2020). Examination of Teacher-Child Interactions in Early Childhood Education Programmes in the United Arab Emirates. *International Journal of Early Years Education*, 28(1), 6-21.
 - Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., Ponguta, L.A., Richter, L. M., & Stein, A. (2020). Effects of the Global Coronavirus Disease-2019 Pandemic on Early Childhood Development: Short- and Long-Term Risks and Mitigating Program and Policy Actions. *The Journal of Pediatrics*, 223, 188-193. doi:10.1016/j.jpeds.2020.05.020
 - Zhang, Y. & Wildemuth, B.M. (2009). Qualitative analysis of content. I Windemuth, B.M. (red.). *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Libraries Unlimited.
-

Bilag 1. Stikprøvens karakteristika

Køns- og aldersfordelingen på de 395 børn, der har besvaret spørgeskemaet, fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 2. Fordeling i forhold til køn og alder blandt børnene i datasættet.

	<i>N</i>	%
Køn		
Dreng	213	54%
Pige	181	46%
Alder		
3 år	117	30%
4 år	147	37%
5 år	123	31%
6 år	8	2%

Bilag 2. Analysemetoder

Faktorstrukturen i dataene blev undersøgt med en eksplorativ faktoranalyse (EFA) for at identificere latente faktorer på tværs af de mange variable i data-sættet. Analysen fulgte principperne beskrevet i Matsunaga (2010), O'Brien et al. (2017) og Mehmetoglu & Jakobsen (2017). Faktoranalysen resulterede i en faktorstruktur med fem distinkte faktorer. Faktorerne er beskrevet i tabel 2 og nedenfor i tabel 3. Faktorerne kan analytisk beskrives som:

1. forældres tilfredshed med børnehaven, hvor en højere værdi er lig med en større tilfredshed.
2. forældres COVID-19-bekymringer, hvor en højere værdi er lig med en højere grad af bekymring.
3. børnenes oplevelse af relationerne til de voksne, hvor en højere værdi er lig med en positiv oplevelse.
4. børnenes socio-emotionelle erfaringer, hvor en højere værdi er lig med mere positive erfaringer.
5. forældres oplevelse af aktiviteterernes betydning for barnet, hvor en højere værdi er lig med en mere positiv oplevelse.

Efter den eksplorative faktoranalyse blev der for hver faktor konstrueret additive responsskalaer som mål for de latente sociale faktorer. De additive responsskalaer og resultaterne af interne reliabilitetstest er vist i tabel 3.

Korrelationen mellem de identificerede faktorer blev undersøgt ved at beregne Pearson's r og R^2 (Lee

Rodgers & Nicewander, 1988). Cohens (2013) kriterier blev anvendt til at bestemme styrken af de forskellige korrelationer, hvor under 0,3 regnes for at være en svag korrelation, mellem 0,3 og 0,5 regnes for en moderat korrelation, og over 0,5 regnes for en stærk korrelation. Svage korrelationer er ikke beskrevet i resultatafsnittet.

I tillæg til de kvantitative analyser gennemføres kvalitative indholdsanalyse af svarene til det åbne spørgsmål: "Hvad er det værste og bedste ved Corona?". Her støtter vi os op af indholdsanalyse, som den er beskrevet af Zhang & Wildemuth (2009), der foreslår en induktiv tilgang, hvor temaer identificeres i dataene gennem en omhyggelig læsning, kodning og organisering af de enkelte svar (Berg, 1998). Alle svar behandles lige (Denzin & Lincoln, 2000) og eventuelle formodninger om datastrukturen, der eksisterer forud for analysen, sættes til side (Zhang & Wildemuth, 2009). Software-programmet NVivo 12 blev anvendt til at behandle dataene effektivt og med stor nøjagtighed (Bazeley, 2007). Spørgsmålet om troværdighed i analysen bliver håndteret gennem en tilvejebringelse af såkaldt 'thick descriptions', det vil sige af omhyggelige beskrivelser af indholdet i de forskellige kategorier og temaer. Beskrivelserne skal skabe gennemsigtighed og transparens og hjælpe læseren med at bedømme såvel soliditeten som overførbarheden af analysens resultater (Ary et al., 2009).

Tabel 3. Resultatet af faktoranalysen.

Variable	N	M	SD	EFA: Faktorer og vægtning				
				1	2	3	4	5
Dagtilbuddet informerer os godt	319	3,20	0,80	0,90	0,12	-0,02	0,02	0,06
Pædagogerne håndterer situationen med stor dygtighed	319	3,44	0,70	0,69	0,01	0,01	0,03	0,21
Jeg er tilfreds med kommunikationen med dagtilbuddet	319	3,12	0,86	0,88	0,10	-0,02	0,06	0,08
Pædagogerne håndterer situationen med stor entusiasme	319	3,22	0,75	0,70	-0,02	-0,06	-0,04	0,14
I hvilken grad føler du, at du mangler information om dit barns dagligdag i dagtilbuddet?	317	2,40	0,96	0,59	-0,18	0,09	0,06	-0,22
Der er et godt fællesskab blandt børnene i dagtilbuddet	289	3,31	0,66	0,13	-0,06	-0,04	0,02	0,42
Dagtilbuddet laver mange aktiviteter, der er udviklende for mit barn	280	3,23	0,75	0,20	0,01	0,05	-0,02	0,57
Jeg synes, at variationen af aktiviteter i dagtilbuddets hverdag er tilfredsstillende	289	3,11	0,83	0,38	-0,04	0,07	-0,17	0,46
Jeg er som forældre bekymret i forhold til mit barns læring og udvikling i dagtilbuddet	314	1,91	0,81	-0,33	0,49	0,02	-0,08	-0,16
Jeg er bekymret for, hvordan corona-epidemien påvirker mit barns mentale sundhed	314	2,18	0,92	0,04	0,81	0,09	-0,09	0,02
Jeg er bekymret for, at mit barn bliver smittet med coronavirus i dagtilbuddet	314	2,16	0,84	0,22	0,53	-0,01	0,08	-0,12
Jeg er bekymret for, at corona-epidemien kan påvirke mit barns venskaber	314	2,28	0,84	0,01	0,76	0,04	0,03	0,10
Jeg er bekymret for, hvordan corona-epidemien påvirker mit barns fysiske helbred	314	1,85	0,77	0,09	0,63	0,09	0,04	-0,16
		Ja	Nej					
Jeg kan godt lide de voksne i børnehaven	395	97%	3%	-0,09	0,07	0,41	0,16	0,12
De voksne er gode til at lytte, når jeg fortæller dem noget	395	87%	13%	0,03	0,11	0,48	0,30	0,17
Det er sjovt, når der er en voksen med i legen	395	89%	11%	-0,16	0,03	0,43	0,13	0,12
Hvis jeg bliver ked af det i børnehaven, er der en voksen, der trøster mig	380	95%	5%	0,04	-0,02	0,42	0,01	-0,17
Vi har en sjov legeplads i børnehaven	371	85%	15%	0,13	0,05	0,40	-0,09	-0,08

Variable	N	M	SD	EFA: Faktorer og vægtning				
				1	2	3	4	5
Det er sjovt at være udenfor i børnehaven	366	86%	15%	0,06	0,12	0,42	0,15	-0,15
Jeg kan godt lide det legetøj, vi må lege med	365	93%	7%	-0,03	0,05	0,60	-0,00	0,04
Jeg er glad for min legegruppe i børnehaven	395	95%	5%	-0,02	0,00	0,20	0,54	-0,15
Jeg kan godt lide de andre børn i børnehaven	395	95%	5%	0,02	-0,06	0,02	0,60	-0,01
Jeg har lyst til at lege med de andre børn i børnehaven	393	95%	5%	0,12	-0,09	-0,13	0,62	0,11
Jeg bliver tit vred, når jeg er i børnehaven	363	13%	87%	0,03	0,02	-0,03	0,41	0,18
Jeg er glad for at gå i børnehaven	361	93%	7%	-0,02	0,09	0,37	0,52	-0,04

Noter: **Faktorer:** 1 = Tilfredshed med dagtilbuddet (forældresvar), 2 = Covid 19-bekymringer (forældresvar), 3 = Relationer til de voksne (børnesvar), 4 = Socio-emotionelle erfaringer (børnesvar), 5 = Oplevelse af aktiviteterens betydning for barnet (forældresvar). **Metode:** Itererede principielle faktorer med oblik rotation.

Tabel 4. Additive responsskalaer.

Faktorer	N	M	SD	Min	Max	α	KR
Tilfredshed med dagtilbuddet (forældre)	319	15,58	3,32	5	20	,87	
COVID-19-bekymringer (forældre)	314	10,39	3,04	5	19	,78	
Relationerne til de voksne (børn)	395	6,33	1,15	0	7		,62
Socio-emotionelle erfaringer (børn),	395	4,65	0,87	0	5		,66
Oplevelse af aktiviteterens betydning for barnet (forældre)	310	8,91	2,63	1	12	,79	

Noter: α = Cronbach's Alpha reliabilitets koefficient. KR= Kuder-Richardson reliabilitets koefficient (Cortina, 1993; Kuder & Richardson, 1937).