

Barn og unge i fattige familier: Selvoppfattet skolekompetanse, etnisitet og akademisk resiliens.

Hvilke faktorer kan fremme skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko?

Anja Johnsen

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
Universitetet i Bergen
2021

UNIVERSITETET I BERGEN



**Barn og unge i fattige familier:
Selvoppfattet skolekompetanse, etnisitet
og akademisk resiliens.**

Hvilke faktorer kan fremme skoleprestasjoner hos barn
og unge i risiko?

Anja Johnsen



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
ved Universitetet i Bergen

Disputasdato: 03.09.2021

© Copyright Anja Johnsen

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2021

Tittel: Barn og unge i fattige familier: Selvoppfattet skolekompetanse, etnisitet og akademisk resiliens.

Navn: Anja Johnsen

Trykk: Skipnes Kommunikasjon / Universitetet i Bergen

Fagmiljø

Arbeidet med avhandlingen har vært gjennomført ved Institutt for helse, miljø og likeverd (HEMIL), Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen. Jeg har i perioden under arbeidet med avhandlingen vært tilknyttet forskningsgruppene Barnevern, likestilling og inkludering (BLI) og Social Influence Processes on Adolescent health (SIPA) i tillegg til forskerskolen Graduate School of Human Interaction and Growth (GHIG). Jeg har i forbindelse med avhandlingen også samarbeidet med Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) og OsloMet - Storbyuniversitetet.

Forord

Denne avhandlingen omfatter tema som jeg har interessert meg for over flere år. Jeg er takknemlig for at jeg har hatt muligheten til å utforske dette nærmere. Den første jeg vil takke i denne forbindelse er min hovedveileder, professor Anette Christine Iversen for enestående og profesjonell veiledning gjennom disse årene. Det meste jeg har lært av forskning gjennom prosessen med avhandlingen har jeg lært av deg.

En takk rettes også til min første medveileder, professor emerita Mona Sandbæk for alle innspill og konstruktive perspektiv, samt for alltid oppmuntrende ord. Mona var prosjektleder for *Barns levekår*. Når det gjelder statistiske analyser i avhandlingen, er jeg veldig takknemlig for veiledning fra min andre medveileder, biostatistiker og professor Stein Atle Lie. Takk for at du holdt ut med meg og veiledet meg stødig, særlig de gangene jeg rev meg i håret og ikke fant ut hvor variablene tok veien. Min tredje medveileder, cand.psychol. og ph.d Guro Rekkedal skal i tillegg takkes. Du har vært en inspirasjonskilde med din faglighet og alltid positive og støttende innstilling. Jeg vil også takke forsker I, Elisabeth Backe-Hansen for konstruktive innspill i sluttprosessen med avhandlingen.

Professor Ragnhild Bjørknes og førsteamanuensis og ph.d, Gaby Ortiz-Barreda vil jeg i tillegg takke for viktige bidrag i artikkel 2 og 3. En takk går også til dr. Anders Hobæk for spennende ettermiddager med ulike tilnæringsmåter til resiliens og for alle kreative innspill i den spede begynnelsen av avhandlingen. Takk også til min gode venninne, lærer og adjunkt med tilleggsutdanning, Anne Beate Smith Rønning for både engelsk og norsk korrekturlesing, samt for latter og glødende språknerd-telefonsamtaler i klappjakten på språklige blemmer.

Kjell Glosvik i tidligere Lyderhorn Barnevern la til rette for og støttet doktorgradsprosjektet. Takk for tilliten og det unike samarbeidet vi har hatt. En takk rettes også til psykologspesialist og tidligere fagsjef barnevern i Stendi, Thomas Høiseith. Takk for faglig inspirasjon og alltid kloke ord. Askøy kommune og enhetsleder for flyktningtjenesten Therese Hope skal også nevnes. Du er en inspirerende leder og dyktig fagperson, men like mye verdsetter jeg deg for den du er som kollega og medmenneske.

En takk skal også gis til mine gode venner i HOG, for at dere har stilt opp for meg og for alle de flotte turene vi har hatt sammen. Sist, men ikke minst vil jeg takke min kjære familie for all støtte, tålmodighet og for at dere er til.

Bergen - Fjell, mars 2021

Anja Johnsen

Sammendrag

Hovedmålet med avhandlingen var å bidra med kunnskap om hvilke faktorer som kan fremme skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko. De er i avhandlingen definert som barn og unge i fattige familier med både etnisk norsk bakgrunn og minoritetsbakgrunn (artikkel 1 og 2) og barn og unge med minoritetsbakgrunn i Norden (artikkel 3). Fattigdom er definert som nettoinntekt under 60 prosent av medianinntekten over minst tre år, og regnes for å være det mest anvendte målet i Europa. Avhandlingen benytter resiliensteori som et overordnet teoretisk rammeverk i kombinasjon med Bronfenbrenners bioøkologiske teori og modell. I tråd med dette belyses både risiko- og beskyttelsesfaktorer på ulike nivå og i systemene rundt barnet.

Gjennom tre studier undersøker avhandlingen følgende: (1) Forholdet mellom fattigdom, sosioøkonomisk status og selvoppfattet skolekompetanse blant barn og unge fra fattige familier i Norge (artikkel 1) og (2) om det er forskjeller i selvoppfattet skolekompetanse mellom barn og unge fra fattige familier med etnisk norsk bakgrunn og etnisk minoritetsbakgrunn. Videre undersøkes det om det er forskjeller i foreldrestiler mellom gruppene slik barna vurderer det, og om ulike foreldrestiler predikerer selvoppfattet skolekompetanse (artikkel 2) og (3) hvilke beskyttende faktorer som er knyttet til akademisk resiliens blant barn og unge med minoritetsbakgrunn i Norden (artikkel 3). Akademisk resiliens er en områdespesifikk type av resiliens som viser til gode skoleprestasjoner hos barn og unge som har opplevd betydelig risiko og motgang.

I de to første artiklene er det gjennomført analyser av utvalgte data fra den prospektive kohortstudien *Barns levekår - betydningen av familiens inntekt for barns*

hverdag, også forkortet til *Barns levekår* (Sandbæk & Pedersen, 2010). Utvalget i artikkel 1 består av 261 unge i aldersgruppen 12-18 år med en familieinntekt under 60 prosent av nasjonal medianinntekt i treårsperioden 2005-2007 (lavinntektsgruppen) og 248 unge i samme aldersgruppe fra familier med en familieinntekt på tvers av alle inntektsgrupper (sammenlikningsgruppen). Utvalget i artikkel 2 består kun av lavinntektsgruppen; 138 unge med etnisk norsk bakgrunn og 123 unge med etnisk minoritetsbakgrunn. Den tredje artikkelen er en «scoping review» basert på en litteraturgjennomgang av 23 fagfellevurderte artikler.

Avhandlingens hovedfunn er at fattige barn og unge fra familier med etnisk minoritetsbakgrunn klarer seg bedre enn forventet på skolen, målt i høy selvoppfattet skolekompetanse (artikkel 1 og 2) og akademisk resiliens (artikkel 3). Avhandlingen viser videre at barn og unge som bor med begge foreldre har høyere selvoppfattet skolekompetanse enn barn og unge som bor med en forelder eller i andre familiestrukturer (artikkel 1) og at kjønn har betydning for skoleprestasjoner ved at gutter vurderer egen skolekompetanse som høyere enn jenters (artikkel 1), mens etniske minoritetsjenter har et sterkere skoleengasjement enn både majoritets- og minoritetsgutter (artikkel 3). Avhandlingen viser dessuten at en forsømmende foreldrestil predikerer lav selvoppfattet skolekompetanse hos barn og unge fra fattige familier uansett etnisk bakgrunn (artikkel 2). Avhandlingen finner imidlertid ikke forskjeller i foreldrestiler mellom de to gruppene slik barna vurderer det.

Avhandlingen finner videre at beskyttende faktorer på individnivå er knyttet til at barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn har positive holdninger og høye ambisjoner til skole. I tillegg jobber de hardt på skolen (artikkel 3). Dessuten finner

en at beskyttende faktorer på systemnivå i mikro- og makrosystemet, som støttende foreldre, støttende skolesystem og støttende nettverk, har betydning. I tillegg kan funnene tyde på at den nordiske velferdsstaten i seg selv kan fremstå som en beskyttende faktor for fattige barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn (artikkel 1 og 3).

Avhandlingens funn har implikasjoner for politikk, praksis og videre forskning. Det vises særlig til at fattige barn og unge med etnisk norsk bakgrunn kommer dårligst ut målt i lavere selvoppfattet skolekompetanse, sammenliknet med sine jevnaldrende med etnisk minoritetsbakgrunn. Denne kunnskapen er viktig for å identifisere og styrke beskyttelsesfaktorer på individnivå, men også i systemene rundt barn og unge. Viktigheten av helhetlige tiltak rundt fattige familier og behovet for et tverrsektorielt samarbeid på mesonivå påpekes. Avhandlingen belyser også at det er et kunnskapshull på området akademisk resiliens i nordiske land som bør utforskes nærmere. Kunnskap om hvilke faktorer som fremmer skoleprestasjoner og især akademisk resiliens kan ha relevans for arbeid med å bedre skoleprestasjoner for alle barn og unge, men særlig blant de som er i risiko.

Abstract

The main aim of the thesis was to contribute to knowledge associated with factors promoting school competence in children and young people at risk. In the thesis, they are defined as children and young people in poor families with both ethnic Norwegian and minority backgrounds (article 1 and 2) and children and young people with an ethnic minority background in the Nordic countries (article 3). Poverty is defined as having a net income below 60 percent of median income during at least three years and is considered to be the most widely used target in Europe.

The thesis uses resilience theory as an overall theoretical framework in combination with Bronfenbrenner's bioecological theory and model. Following this, both risk and protective factors are highlighted at different levels and in the systems surrounding the child. Through three studies, the thesis examines the following: (1) The relationship between poverty, socio-economic status and self-perceived school competence among children and young people from poor families in Norway (article 1) and (2) whether there are differences in self-perceived school competence between children and young people from poor families with an ethnic Norwegian background and ethnic minority backgrounds. Furthermore, one has investigated whether there are differences in parenting styles between the groups as the children assess it, and whether different parenting styles predict self-perceived school competence (article 2) and (3) which protective factors are linked to academic resilience among ethnic minority children and young people in the Nordic countries (article 3). Academic resilience is an area-specific type of resilience that refers to better school performance in children and young people who have experienced significant risk and

adversity. In the first two articles, analyzes have been carried out of selected data from the prospective cohort study *Children's Level of Living - The Impact of Family Economy for Children's Lives*, also abbreviated to *Children's Level of Living* (Sandbæk & Pedersen, 2010). The sample in article 1 consists of 261 young people in the age group 12-18 years with a family income below 60 per cent of national median income in the three-year period of 2005-2007 (low-income group) and 248 young people in the same age group from families with a family income across all income groups (comparison group). The sample in article 2 consists only of the low-income group; 138 young people with an ethnic Norwegian background and 123 young people with an ethnic minority background. The third article is a scoping review based on a literature review of 23 peer-reviewed articles.

The main findings of the thesis are that poor children and young people from families with ethnic minority backgrounds do better than expected at school, measured in higher self-perceived school competence (articles 1 and 2) and academic resilience (article 3). The thesis further shows that children and young people who live with both parents have higher self-perceived school competence than children and young people who live with one parent or in other family structures (article 1) and that gender is important for school performance due to the fact that boys consider their own school competence higher than girls' (article 1), while ethnic minority girls have a stronger school commitment than both majority and minority boys (article 3). The thesis also shows that a neglective parenting style predicts low self-perceived school competence in children and young people from poor families regardless of ethnic backgrounds (article 2). However, the thesis does not find differences in

parental styles between the two groups as the children assess it. The thesis further finds that protective factors at the individual level are related to the fact that children and young people with an ethnic minority background have positive attitudes and high ambitions for school. In addition, they work hard at school (article 3).

Furthermore, one finds that protective factors at the system level in the micro- and macrosystem, such as supportive parents, supportive school system and supportive networks are important. In addition, the findings indicate that the Nordic welfare state in itself may appear as a protective factor for poor children and young people with ethnic minority backgrounds (articles 1 and 3).

The findings of the thesis have implications for politics, practice and further research. It is particularly pointed out that poor children and young people with an ethnic Norwegian background perform more poorly in terms of lower self-perceived school competence compared with their peers with an ethnic minority background. This knowledge is important to identify and strengthen protective factors at the individual level, but as well in the systems surrounding children and young people. The importance of comprehensive measures around poor families and the need for cross-sectoral cooperation at the meso-level are pointed out. The thesis also sheds light on the fact that there is a knowledge gap in the area of academic resilience in the Nordic countries that should be further explored. The knowledge of the factors which promote school performance and especially academic resilience may be relevant in practice to improve school performance for all children and young people, but especially among those who are at risk.

Publikasjonsliste

- Johnsen, A., Iversen, A. C., Lie, S. A. & Sandbæk, M. (2015). Does Poverty in a Scandinavian Welfare State Influence School Competence in Adolescents? *Poverty & Public Policy*, 7(3), 277-297. <https://doi.org/10.1002/pop4.106>
- Johnsen, A., Bjørknes, R., Iversen, A. C. & Sandbæk, M. (2018). School Competence Among Adolescents in Low-Income Families: Does Parenting Style Matter? *Journal of Child and Family Studies*, 27(7), 2285-2294. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1051-2>
- Johnsen, A., Ortiz-Barreda, G., Rekkedal, G. & Iversen, A. C. (2017). Minority Children and Academic Resilience in the Nordic Welfare States. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 13(4), 374-390. <https://doi.org/10.1108/IJMHS-11-2015-0050>

«The published papers are reprinted with permission from John Wiley & Sons, Springer and Emerald Publishing Limited. All rights reserved.»

Innhold

FAGMILJØ	i
FORORD	ii
SAMMENDRAG	iv
ABSTRACT	vii
PUBLIKASJONSLISTE	x
1. INTRODUKSJON	1
1.1 Formålet med avhandlingen og problemstillinger.....	3
2. TEORETISK PERSPEKTIV OG SENTRALE BEGREPER	6
2.1 Resiliens.....	8
2.1.1 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer.....	9
2.1.2 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer på individnivå.....	10
2.1.3 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer på systemnivå.....	12
2.2 Bioøkologisk teori.....	15
2.2.1 Forhold i mikrosystemet: Foreldrestiler.....	18
2.2.2 Forhold i makrosystemet: Esping-Andersens velferdsstatstypologi.....	20
2.3 Sentrale begreper.....	23
2.3.1 Fattigdom.....	23
2.3.2 Barn og unge i risiko, etnisk minoritetsbakgrunn og fattige barn og familier.....	25
2.3.3 Proksimale og distale risikofaktorer.....	26
2.3.4 Valg av fattigdomsmål.....	27
2.3.5 Sosioøkonomisk status.....	29

2.3.6	Individnivå og systemnivå.....	31
2.3.7	Skoleprestasjoner som mål på resiliens.....	31
2.3.8	Selvoppfattet skolekompetanse.....	32
2.3.9	Akademisk resiliens.....	33
3.	RELEVANT FORSKNING OG KUNNSKAPSSTATUS.....	34
3.1	Forskning om barn i fattige familier.....	34
3.1.1	Hvem er de fattige barna i Norge?.....	35
3.1.2	Barn med etnisk minoritetsbakgrunn og fattigdomsrisiko.....	36
3.1.3	SØS og barns skoleprestasjoner.....	38
3.2	Forskning om risiko- og beskyttelsesfaktorer på individnivå.....	39
3.2.1	Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner.....	39
3.2.2	Utdanningsdriv, skoleengasjement og høy mestringsforventning.....	42
3.3	Forskning om risiko- og beskyttelsesfaktorer på systemnivå.....	43
3.3.1	Familiestruktur og skoleprestasjoner.....	43
3.3.2	Foreldrestiler og skoleprestasjoner.....	44
3.3.3	Den skandinaviske velferdsstaten.....	46
3.3.4	Oppsummerende kunnskapsstatus.....	47
4.	METODE OG FORSKNINGSDESIGN.....	50
4.1	Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier - betydningen av familiens inntekt (Hovedprosjektet).....	50
4.2	Oversikt over avhandlingens empiriske materiale (artikkel 1 og 2).....	51
4.2.1	Data fra 2009-utvalget (hovedprosjektet).....	52
4.2.2	Utvalg i artikkel 1.....	54

4.2.3	Utvalg i artikkel 2.....	55
4.2.4	Utvalg i artikkel 3.....	56
4.3	Variabler (artikkel 1 og 2).....	57
4.3.1	Kartleggingsinstrument for selvoppfattet skolekompetanse - SPPA.....	57
4.3.2	Familiestruktur.....	58
4.3.3	Sosioøkonomiske kjennetegn ved foreldrene.....	59
4.3.4	Innvandringsvariabelen.....	60
4.3.5	Foreldrestiler.....	61
4.4	Analysemetoder.....	63
4.4.1	Artikkel 1.....	63
4.4.2	Artikkel 2.....	64
4.4.3	Artikkel 3.....	66
4.5	Håndtering av sosialt skjevt frafall (artikkel 1 og 2).....	70
4.6	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	71
4.7	Forskningsetiske vurderinger.....	73
4.8	Diskusjon av sentrale metodologiske valg.....	74
5. RESULTATER	80
5.1	Artikkel 1.....	81
5.2	Artikkel 2.....	82
5.3	Artikkel 3.....	83
6. DISKUSJON	85
6.1	Avhandlingens hovedfunn.....	85

6.1.1	Selvopfattet skolekompetanse og akademisk resiliens: Barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn gjør det like bra eller bedre på skolen som majoritetsbarn.....	86
6.1.2	Familiestrukturs betydning for skoleprestasjoner.....	89
6.1.3	Betydningen av kjønn for skoleprestasjoner.....	90
6.1.4	Foreldrestilers betydning for skoleprestasjoner.....	91
6.1.5	Kan den skandinaviske velferdsstaten moderere effekten av lav sosioøkonomisk status på skoleprestasjoner blant etniske minoritetsbarn?.....	95
6.1.6	Oppsummerende diskusjon.....	98
6.2	Avsluttende refleksjoner om implikasjoner av funnene.....	100
	Referanser.....	103

Artikkel I, II og III

- Vedlegg 1: Spørreskjema til foresatte
- Vedlegg 2: Spørreskjema for barn og unge 12-18 år
- Vedlegg 3: En oversikt over inkluderte studier i artikkel 3

1. Introduksjon

En oppvekst i fattigdom forbindes med økt risiko for utvikling av problemer på en rekke områder (Dearing, 2008; Dearing et al., 2011). Ett av disse områdene er skoleprestasjoner (G.J. Duncan et al., 2011; Herbers et al., 2012; Oulhote & Grandjean, 2016). Det er flere forklaringer på dette. Noen peker på foreldres utdanningsnivå (Frøseth & Vibe, 2014; Markussen et al., 2008; Støren & Helland, 2010) og yrkesaktivitet (Biddle, 2014; Ejrnæs & Larsen, 2013; Markussen et al., 2011). Andre forklaringer peker på foreldres påvirkning gjennom holdninger til skole og utdanning, i tillegg til familiestruktur, kjønn og etnisk bakgrunn (Dahl et al., 2014; Markussen et al., 2008). Det pekes også på konsekvenser av fattigdom som stress, belastninger, utenforskap og stigma som igjen kan prege familieklimaet og foreldrestiler (Barrera et al., 2002; Bøe, 2015; Wadsworth & Ahlqvist, 2015). I forlengelsen av dette, viser studier utenfor Skandinavia en sammenheng mellom fattigdom og foreldrestiler (Rosen et al., 2018; Spano et al., 2017). Også studier fra Norge viser en slik sammenheng, både blant norske majoritetsfamilier (Bøe et al., 2014) og blant etniske minoritetsfamilier (Bjørknes et al., 2012). Det å være en etnisk minoritet kan også være en risikofaktor (van Geel & Vedder, 2011) og etniske minoriteter er overrepresentert blant fattige familier i Norge (Backe-Hansen, Madsen et al., 2014). Minoritetsperspektivet vil derfor være sentralt i avhandlingen.

Langt fra alle barn kommer dårlig ut på tross av en oppvekst i fattigdom. Det er derfor behov for kunnskap om hva som skaper variasjonen og mulige forklaringer på denne (Backe-Hansen, 2004). Resiliensforskning har vist at mange barn har gjort det bra på skolen på tross av betydelige risikoopplevelser i barndom og ungdomstid

(Alva, 1991; Perez et al., 2009; Wang et al., 1994). Skoleprestasjoner, beskrevet som *selvoppfattet skolekompetanse* og *akademisk resiliens* i avhandlingen, kan indikere positiv tilpasning i nåtid, men også være relatert til et godt voksenliv senere gjennom påvirkning på arbeidsmuligheter og levestandard (Hojer & Johansson, 2013; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 1997; Stefansen, 2004). Et sentralt spørsmål i denne sammenheng vil være hvilke faktorer som kan fremme skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko. Avhandlingen vil belyse dette spørsmålet.

Det eksisterer flere studier fra Norge og andre skandinaviske land som har undersøkt forholdet mellom fattigdom omtalt som lav sosioøkonomisk status og barns skoleprestasjoner (se f.eks. Bakken, 2004; Bakken & Elstad, 2012; Fløtten & Nielsen, 2015; Hansen et al., 2011; Øia, 2011). Studier som har undersøkt forskjeller i skoleprestasjoner og foreldrestiler hos fattige barn fra majoritetsfamilier sammenliknet med fattige barn fra etniske minoritetsfamilier i Norge og Skandinavia ser imidlertid ut til å være begrenset. Det eksisterer også lite forskning som undersøker konsekvenser for barn med innvandrerbakgrunn som vokser opp i fattigdom og om disse skiller seg systematisk fra erfaringer for barn som vokser opp i fattigdom uten innvandrerbakgrunn (Hyggen et al., 2018). I tillegg eksisterer det så vidt jeg kjenner til ingen kunnskapsoppsummering som har analysert studier om akademisk resiliens hos etniske minoritetsbarn og majoritetsbarn fra nordiske land. Avhandlingen har følgelig som overordnet mål å bidra til økt kunnskap om disse temaene.

1.1 Formålet med avhandlingen og problemstillinger

Det overordnede formålet med avhandlingen har vært å bidra med kunnskap om hvilke faktorer som kan fremme skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko. Basert på min interesse for resiliente utviklingsforløp hos barn og unge som klarer seg bra på tross av betydelige risikofaktorer i barndom og oppvekst, undersøkes det i avhandlingen faktorer som kan føre til resiliente utviklingsforløp målt i skoleprestasjoner (høy selvoppfattet skolekompetanse og akademisk resiliens). Den overordnede problemstillingen var: *Hvilke faktorer kan fremme skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko?*

Flere studier viser at majoritetsbarn fra fattige familier har dårligere skoleprestasjoner enn barn fra mer økonomisk heldigstilte familier (Bakken & Elstad, 2012; Ekren, 2014; Henry et al., 2011). I forlengelsen av dette undersøkes det i artikkel 1 om det er forskjeller i selvoppfattet skolekompetanse mellom barn og unge fra fattige familier og barn og unge fra mer økonomisk heldigstilte familier og om sosioøkonomisk status (SØS) predikerer selvoppfattet skolekompetanse. Også demografiske variabler som kjønn, familiestruktur og etnisk bakgrunn hevdes å ha betydning for skoleprestasjoner (Backe-Hansen, Walhovd et al., 2014) (artikkel 1). Andre studier viser at etniske minoritetsbarn fra fattige familier med lav SØS klarer seg like bra på skolen som majoritetsbarn (Kirui & Kao, 2018; Trieu & Jayakody, 2019; Zhang & Han, 2017), der det hevdes at SØS har ulik betydning for de to gruppene (Leirvik, 2014). Avhandlingen undersøker med dette bakteppet om det er forskjeller i selvoppfattet skolekompetanse mellom fattige majoritetsungdom og fattige minoritetsungdom (artikkel 2). Studier som belyser forskjeller i selvoppfattede

foreldrestiler mellom fattige majoritetsungdom sammenliknet med fattige minoritetsungdom i Norge virker i tillegg å være begrenset (artikkel 2).

Avhandlingen undersøker også om foreldrestiler slik barna vurderer det i en norsk kontekst, kan predikere selvoppfattet skolekompetanse (artikkel 2). Det er til min kjennskap et kunnskapshull knyttet til studier som undersøker akademisk resiliens blant etniske minoritetsbarn som går på skole i nordiske land sammenliknet med majoritetsbarn (artikkel 3). Den overordnede problemstillingen i avhandlingen belyses gjennom avhandlingens tre artikler og konkretiseres i syv underordnede problemstillinger:

Artikkel 1:

- Er det forskjeller i selvoppfattet skolekompetanse mellom ungdom fra fattige familier og ungdom fra mer økonomisk heldigstilte familier?
- Predikerer sosioøkonomisk status selvoppfattet skolekompetanse for ungdom i fattige familier og for ungdom fra mer økonomisk heldigstilte familier?
- Hvordan påvirker kjønn, innvandringsbakgrunn, alder og familiestruktur selvoppfattet skolekompetanse i de to gruppene?

Artikkel 2:

- Er det forskjeller i selvoppfattet skolekompetanse mellom ungdom fra fattige familier med etnisk norsk bakgrunn og ungdom fra fattige familier med etnisk minoritetsbakgrunn?
- Er det forskjeller i foreldrestiler slik barna vurderer det, mellom ungdom fra fattige familier med etnisk norsk bakgrunn og ungdom fra fattige familier med etnisk minoritetsbakgrunn?

- Kan foreldrestiler predikere selvoppfattet skolekompetanse hos etnisk norsk ungdom fra fattige familier og ungdom fra fattige familier med etnisk minoritetsbakgrunn?

Artikkel 3:

- Hvilke beskyttelsesfaktorer kan identifiseres både på individnivå og på systemnivå som er relatert til akademisk resiliens hos etniske minoritetsbarn i nordiske land?

2. Teoretisk perspektiv og sentrale begreper

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for avhandlingens teoretiske perspektiv og sentrale begreper. Først begrunnes valg av det teoretiske perspektivet som er resiliensteori og Bronfenbrenners bioøkologiske teori, hvordan teoriene henger sammen og hva de tilfører hverandre. Etter presentasjonen av de teoretiske perspektivene, avsluttes kapitlet med en redegjørelse av sentrale begreper.

For å belyse mulige faktorer som kan skape variasjon i utvikling hos barn og unge som vokser opp i fattigdom, men likevel klarer seg bedre enn forventet, har jeg valgt resiliens som en overordnet teoretisk tilnærming. Begrepet «bedre enn forventet» viser til individer som oppnår bedre skoleprestasjoner enn hva som er vanlig gjennomsnitt for den spesifikke gruppen vedkommende tilhører (Novotny, 2011, s. 95). *Resiliens* er opprinnelig hentet fra ingeniørvitenskapen og er et engelsk begrep («resilience») som beskriver grad av belastning et materiale kan tåle før det går i stykker eller knuses (Friborg, 2010, s. 1). Sentralt i resiliensbegrepet er fokuset på hvordan barn som lever under komplekse risikoforhold fungerer bra eller tilpasser seg godt (Cummings et al., 2000; Masten, 2006; Masten & Coatsworth, 1998).

Resiliensperspektivet er sentralt innenfor fremveksten av positiv psykologi med sitt sterke fokus på ressurser og mestring (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Resiliensperspektivet er også sentralt innenfor det utviklingspsykopatologiske forskningsparadigmet som er opptatt av identifikasjon av de underliggende dynamiske prosessene som styrer menneskelig utvikling (Backe-Hansen, 2004; Cummings et al., 2000; Sroufe & Rutter, 1984). Utviklingspsykopatologi bygger på

en transaksjonell forståelse av utvikling (Sameroff, 2010) og gjenkjennes i bioøkologisk teori (Bronfenbrenner, 1979).

Kulturelle faktorer og forståelse av ulike ressurser etniske minoriteter bringer med seg til vertslandet har fått en større plass i resiliensforskning i nyere tid (Pickren, 2014). På tross av betydelige utfordringer, ser en stadig at flere etniske minoritetsbarn tilpasser seg godt i sine nye hjemland (Motti-Stefanidi & Masten, 2017). Dette ansees som særlig relevant i lys av avhandlingens problemstillinger.

Jeg har valgt å inkludere bioøkologisk teori i tillegg til resiliens, da jeg mener at disse teoretiske perspektivene utfyller hverandre. Nyere forskning om resiliens har slått fast at resiliens er mer en kvalitet ved barnets sosiale utviklingsforløp i et økologisk perspektiv enn individuelle kjennetegn ved barnet (Luthar & Zelazo, 2003; Ungar, 2011, 2012). Bioøkologisk teori mener jeg fremhever nettopp det sosiale utviklingsforløpet. Sentralt i det sosiale utviklingsforløpet er barnets kapasitet til å håndtere motstand på egen hånd, samtidig som omgivelsenes kapasitet til å utøve omsorg og støtte barnet er helt sentralt (Barnová, 2018). Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell har hatt stor innvirkning på forståelsen av etiologiske modeller og intervensjoner innen utviklingspsykopatologi (Masten, 2003). Sentralt i den transaksjonelle forståelsen er at all utvikling består av en kontinuerlig toveis dynamisk prosess mellom barnet og omgivelsene i ulike kontekster over tid (Sameroff, 2009). Kulturdimensjonen omtales som en del av makrosystemet i bioøkologisk teori (Yasui & Dishion, 2007). Samtidig belyser bioøkologisk teori med sitt økologiske rammeverk tidsdimensjonen i barnets liv, konteksten og koplingen mellom flere miljø og system med den hensikt å få økt kunnskap om et fenomen

(Bronfenbrenner, 1979; Ungar et al., 2013). Det er denne økologiske forståelsen av resiliens som legges til grunn i avhandlingen. Avhandlingen som helhet diskuteres i forhold til resiliens på individ- og systemnivå og Bronfenbrenners (1979, 2005) bioøkologiske teori og modell.

Den første artikkelen ser på ytre observerbare betingelser som familiestruktur i mikrosystemet og foreldres sosioøkonomiske status i makrosystemet knyttet til skoleprestasjoner. Tilnærmingen blir satt inn i konteksten av en skandinavisk velferdsstat og Esping-Andersens (1990) velferdsstattypologi i makrosystemet. Esping-Andersens velferdsstatstypologi belyser hvordan den skandinaviske modellen klart skiller seg fra andre land i Europa og i *the Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) (NOU 2011: 7), med sine omfattende offentlige velferdsordninger (Bhuller & Aaberge, 2010). I den andre artikkelen belyses skoleprestasjoner knyttet til familien i mikrosystemet og foreldrestilene «support» (støtte), «monitoring» (innsyn) og «neglect» (forsømmelse). Disse belyser det emosjonelle klimaet rundt måten foreldre er foreldre (Blaasvær & Baiju, 2018, s. 7) og gjenkjennes i Bronfenbrenners (1979) proksimale prosesser. I den tredje og siste artikkelen benyttes bioøkologisk teori til å analysere litteratur om risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til akademisk resiliens hos barn med etnisk minoritetsbakgrunn sammenliknet med majoritetsbarn, på både individ- og systemnivå.

2.1 Resiliens

Resiliens kan defineres som: «...the process of, capacity for, or outcome of

successful adaption despite challenging or threatening circumstances» (Masten et al., 1990, s. 426). Senere forskning understreker at resiliens er et interaktivt konsept, som forutsetter at både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer er til stede samtidig som positiv psykologisk utvikling finner sted (Rutter, 2006). Rutter (1990) har påpekt at resiliens ikke er en fast egenskap hos individet og at dersom forhold i systemene rundt den enkelte endres, endres også risiko. I avhandlingen analyseres prosesser og koplinger mellom ulike faktorer i systemene rundt barnet, som kan fremme eller hemme skoleprestasjoner. Disse prosessene og koplingene er også sentrale i bioøkologisk teori (Nuttman-Shwartz, 2012). Friborg (2010) påpeker at forhold i systemene rundt barnet er viktigst i barnets første leveår, mens individfaktorene er viktigere jo eldre barnet blir. Resiliens må videre forstås ut fra kulturell kontekst og samfunnsmessige forhold (Luthar, 2006; Schon, 2006).

Masten (2001, s. 234) hevder at det eksisterer noen globale faktorer assosiert med resiliens. Dette er beskyttende faktorer hos barnet selv (f.eks. selvreguleringsferdigheter) i tillegg til beskyttende faktorer i omgivelser (f.eks. kompetente og omsorgsfulle voksne i familien eller i nærmiljøet) (Luthar et al., 2000; Masten & Coatsworth, 1998). Masten (2001) påpeker samtidig at resiliens ikke handler om ekstraordinære prosesser, men mer om alminnelige prosesser. Masten hevder videre at de største truslene knyttet til resiliens, er faktorer som kan ødelegge de naturlig beskyttende systemene rundt barnet.

2.1.1 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

Risiko kan teknisk sett defineres som en økt statistisk sannsynlighet for

skjevutvikling eller som «en faktor som beskriver et mulig utfall av en fremtidig hendelse gitt en viss betingelse eller et sett med betingelser» (egen oversettelse) (Fraser et al., 1999, s. 131). Risikofaktorer fremstilles ofte som bipolare dimensjoner som god foreldrefungering versus dårlig foreldrefungering eller lav utdanning versus høy utdanning (Masten, 2001). Tilstedeværelse av risikofaktorer fører nødvendigvis ikke til negativ utvikling. Det er summen av faktorer; den kumulative risikoen som har størst betydning (Rutter, 1979). Beskyttelsesfaktorer kan fungere som moderatorvariabler og påvirke forbindelsen mellom risikofaktorer og negative utviklingsutfall (Gjelsvik, 2007). Støttende foreldrestiler kan for eksempel beskytte mot risikofaktorer som forbindes med fattigdom.

Beskyttelsesfaktorer i seg selv behøver ikke være knyttet til positiv utvikling, slik som risikofaktorer heller ikke behøver å føre til negativ utvikling (Cummings et al., 2000). Risikofaktorer kan ha en stålsettende effekt, særlig når de forekommer i moderate doser og utfordringene håndteres på en suksessfull måte (Rutter, 2012a). Suksessfull håndtering kan føre til forbedret motstandskraft og virke som en buffer mot senere psykososiale utfordringer (Garmezy et al., 1984; Kloep & Hendry, 2003; Rutter, 2012b).

2.1.2 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer på individnivå

På individnivå kan risiko- og beskyttelsesfaktorer deles inn i stabile (medfødte) og dynamiske (lærte) faktorer (Masten, 2006; Rutter & Silberg, 2002). De stabile faktorene er genetisk konstituert og kan bidra til å gjøre et individ sårbart eller motstandsdyktig (Caspi et al., 2002). Stabile risikofaktorer på individnivå kan for

eksempel være kroniske diagnoser, svekket kognitiv funksjon, lav intellektuell fungering eller et «vanskelig» temperament (Khoo et al., 2006). Motsatt vil høy grad av kognitiv kapasitet, god intellektuell fungering, eller et «lett» temperament være eksempler på stabile beskyttelsesfaktorer. Dynamiske risiko- og beskyttelsesfaktorer kan endres (Gjelsvik, 2007). Dynamiske risikofaktorer på individnivå kan være lærevansker, mangel på adekvate mestringsstrategier og mangel på selvreguleringsferdigheter (Khoo et al., 2006; Masten, 2006). Zolkoski og Bullock (2012) hevder at resiliente barn har fem hovedtrekk. Dette er dynamiske beskyttelsesfaktorer omtalt som (1) sosial kompetanse, (2) problemløsningsferdigheter, (3) kritisk bevissthet, (4) autonomi og (5) opplevelse av mening (egen oversettelse).

Sosial kompetanse beskrives som evne til perspektivtaking, impulskontroll, sinnemestring, prososiale holdninger og samarbeidsferdigheter (Holsen et al., 2009; Ogden & Sørli, 2001). Problemløsningsferdigheter innebærer evne til å kunne planlegge, kunne søke og å ta imot hjelp fra andre samt kunne tenke kritisk, reflektert og kreativt (Zolkoski & Bullock, 2012). Kritisk bevissthet beskriver evne til å kunne reflektere rundt motgang samtidig som en utarbeider strategier for å stå imot motgangen (Benard, 1995). Autonomi inneholder faktorer som indre kontrolltilpasning, mestringsforventning og en opplevelse av egen identitet (Zolkoski & Bullock, 2012). Hvordan barn oppfatter egen identitet i forhold til omgivelsene er sentralt i barns utvikling av atferd og oppfattelse av egne skoleprestasjoner (Bandura, 1997; Rutter, 1989). Opplevelse av mening omhandler at en har fremtidige mål som en jobber hardt mot å nå, sterk motivasjon for å nå målet, har håp, utholdenhet, optimisme og er spirituelt tilkople (Barnová, 2018; Masten et al., 2004; Szobiová,

2015; Waaktaar et al., 2004). Videre fremheves evne til å kunne handle selvstendig («self-reliance»), slik at en opplever å ha kontroll over miljøet rundt seg (Klein et al., 2006). Masten og Coatsworth (1998) peker i tillegg på selvsikkerhet og talent som andre beskyttelsesfaktorer. Å ha humoristisk sans selv i motgang, regnes også som en beskyttelsesfaktor (Klein et al., 2006). Andre forskere fremhever høye ambisjoner og positive holdninger til utdanning og skole (Benard, 2017; Hegna, 2010). For at resiliensprosesser skal finne sted, er barnet avhengig av samspillet med foreldre, lærere og andre i barnets lokalsamfunn (Borge, 2010). I denne sammenheng sees det på samspillet mellom individuelle forhold og risiko- og beskyttelsesfaktorer på systemnivå.

2.1.3 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer på systemnivå

Menneskelig utvikling skjer hele livet gjennom komplekse interaksjoner i gjensidige prosesser mellom individet og andre individ, objekter og symboler i det omliggende miljøet (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Ungar, 2012). I et globalt perspektiv anses fattigdom som den største risikofaktoren for barn knyttet til skoleprestasjoner og til generell utvikling (Benard, 1991; Evans, 2004; Yeung et al., 2008). Fattigdom anses også som en risikofaktor relatert til frafall eller dropouts i videregående skole (Bekken et al., 2018b).

Det er særlig tre mikrosystemer rundt barn og unge som er avgjørende for utvikling av resiliensprosesser, og som påpekes i både nasjonal og internasjonal litteratur. Disse er familien, skolen og lokalsamfunnet (Khoo et al., 2006). I resiliensforskning står familiens betydning sterkt (Borge, 2010; Bekkhus, 2012).

Risikofaktorer i familien kan for eksempel knyttes til foreldrestiler med høy grad av inkonsistens eller familier med dårlig familieklima/store familiekonflikter, familiestruktur eller lav sosioøkonomisk status (Khoo et al., 2006). På skolen pekes det på faktorer som store overbefolkete skoler der antall lærere ikke står i forhold til antall elever, svakt faglig nivå og skoler med dårlig lederskap. Risikofaktorer i lokalsamfunnet kan være nabolag med høy grad av uro, rus- og gjengaktivitet (Christle et al., 2001). I tillegg påpeker Riksrevisjonen (2013-2014) at manglende samordning og uklare ansvars plassering mellom ulike aktører rundt barn og unge utgjør en risiko. Andre risikofaktorer kan knyttes til sosial eksklusjon, som innebærer at barn ekskluderes fra organiserte fritidsaktiviteter eller andre sosiale sammenhenger grunnet foreldrenes økonomi (Aalaei, 2017; Sletten, 2011b). Gjennom samhandling med jevnaldrende utvikles sosial kompetanse, sosial tilhørighet og vennskap (Sletten, 2011b). Barn og unge i fattige familier er overrepresentert blant dem som ikke deltar i aktiviteter med jevnaldrende (Barstad & Sandvik, 2015).

Beskyttende faktorer knyttes også til familien, skolen og lokalsamfunnet. Foreldres positive holdninger til skolen er en velkjent beskyttelsesfaktor ved siden av nære familiebånd mellom familiemedlemmene og at barnet har sterk tilknytning til minst en av foreldrene (Klein et al., 2006; Masten, 2006). Foreldre kvaliteter som sørger for gjensidig hengivenhet, der foreldre følger med på barnas daglige gjøremål, har regler og strukturer og der foreldre har høye forventninger til barna er andre beskyttelsesfaktorer (Masten, 2006). Også kulturelle aspekter innad i familien påvirker resiliens i et gjensidig samspill mellom barnet og øvrige familiemedlemmer (Hadfield & Ungar, 2018). I denne sammenheng vises det til familiens verdisystem,

holdninger, skikker og «shared beliefs» (Sen et al., 2013). I tillegg regnes kvaliteter i familien som gjensidig tillit, åpne kommunikasjonsmønstre, positivt livssyn og opplevd tilgjengelighet av støtte for å være sentrale beskyttelsesfaktorer i resiliente familier (Oh & Chang, 2014).

I skolesammenheng trekkes særlig støttende og omsorgsfulle lærere frem som beskyttelsesfaktorer (Barnová, 2018; Novotny, 2011; Theron & Engelbrecht, 2012; Ungar et al., 2015). Det hevdes at lærerrollen dekker flere viktige områder som å oppmuntre elevene til høy indre kontrolltilpasning og autonomi, hjelpe elevene med å ha et fremtidsrettet perspektiv, vise omtanke for elevenes velferd og støtte elevenes innsats ved tydelig artikulering av hva som forventes av den enkelte (Anthony & Cohler, 1987; Luthar, 1991; Voelkl, 2012).

I lokalsamfunnet kan sosiale strukturer og prosesser påvirke barnet og resiliensprosesser både direkte og indirekte. Her vises det gjerne til begrepet «community resilience» (Kaasbøll et al., 2018; Murray & Zautra, 2012) eller til «resilient society» (Khoo et al., 2006). Dette kan inneholde alt fra tilgang til helsetjenester og effektive skoler til barns mulighet til å være en del av et positivt og sosialt fellesskap med jevnaldrende. Forskning fra nordiske land viser at egenskaper ved lokalsamfunnet har direkte effekt på skoleprestasjoner (Andersson, 2004; Kauppinen, 2008; Raaum et al., 2006). Dette er også vist fra land utenfor Norden (Gordon & Monastiriotis, 2006). I et bioøkologisk perspektiv i makrosystemet kan også risiko- og beskyttelsesfaktor i storsamfunnet trekkes inn. Samfunn der barns behov synliggjøres og beskyttes i både lovverk og gjennom en barnevennlig familiepolitikk kan medvirke til barns resiliens. Eksempler fra Norge er offentlige

velferdsordninger, FNs barnekonvensjon (1989) som er inkorporert i norsk lov gjennom menneskerettighetslovgivningen (2003) og en nyere grunnlovsendring (2014), ved siden av lover som skal beskytte barn mot diskriminering og skade (barnevernloven, 1992; NOU 2009: 18, 2012: 5).

2.2 Bioøkologisk teori

Bronfenbrenner (1979) lanserte begrepet utviklingsøkologi. Han valgte tidlig en tverrfaglig tilnærming i forståelsen av menneskelig utvikling og mente selv at menneskelig utvikling forstås best i skjæringspunktet mellom de biologiske, de psykologiske og de samfunnsvitenskapelige disipliner (Bø, 2018). Den utviklingsøkologiske teorien ble senere justert og videreutviklet der det i større grad ble lagt vekt på biologiske faktorer. Her fikk kjennetegn ved barnet selv eller i miljøet et større fokus i forståelsen av utvikling (Bronfenbrenner, 1995, 2001; Sameroff, 2010). I følge Bronfenbrenner (1979) finner utviklingen sted i proksimale prosesser, som beskriver samhandlinger mellom mennesker knyttet til felles aktiviteter der aktørene innehar ulike roller og relasjoner. Et eksempel på en proksimal prosess er hvordan en forelder samhandler og responderer ovenfor barnet over tid. Proksimale prosesser påstås å være den sterkeste prediktoren for barns utviklingsutfall (Bronfenbrenner, 2000). Den justerte modellen fikk navnet bioøkologisk teori og modell (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Bioøkologisk teori hevder at barns utvikling påvirkes og endres gjennom ulike nivå og systemer som barnet er en del av i det daglige (Bronfenbrenner, 1986). Et bioøkologisk perspektiv anses derfor som nyttig når resiliens og beskyttende faktorer

skal studeres på både individ- og systemnivå (Khanlou & Wray, 2014). For å sikre barnet optimal utvikling, må prosessene være direkte, repeterende og pågå over tid (Bronfenbrenner, 1995, 2001; Sameroff, 2010). Bronfenbrenner (1979) vektlegger også samspillet mellom barnets ulike system ved kritiske livsendringer, omtalt som økologiske overganger og økologiske feller (samspillet mellom barnets ulike mikrosystem ved kritiske livsendringer). Særlig overganger som skifte fra grunnskole til videregående skole ansees som kritisk for barn (Anvik & Gustavson, 2012). *Mikrosystemet* handler om de system som barnet er direkte deltaker i sammen med andre aktører som familien, skolen og jevnaldergruppen i barnets lokalmiljø. Her påvirker og påvirkes barnet i et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner. Det avgjørende her er at samspill og kommunikasjon (transaksjonene) foregår direkte mellom barnet og signifikante andre på samme arena (Bronfenbrenner, 1979).

Hvem barnet bor sammen med (familiestruktur), har særlig vist seg å ha betydning for barn og unges skoleprestasjoner (Hansen, 2010b; Lauglo, 2014; Santin & Sicilia, 2016). Tilsvarende hevdes om foreldrestiler for barn og unges skoleprestasjoner (Spera, 2005). *Mesosystemet* består av samspillet, relasjonene og overgangene mellom de ulike mikrosystemene, som for eksempel mellom hjemmet og skolen (Bronfenbrenner, 1986, 1979). I denne sammenhengen vises det til at mange fattige familier har behov for tverrsektoriell innsats og helhetlig oppfølging (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir], 2018, s. 8). Et godt tverrfaglig samarbeid med sikring av nødvendig informasjon og deltakelse blant systemene som samarbeider rundt skolebarn påpekes (Hesjedal et al., 2015; Helsetilsynet, 2009). I

tillegg fremhever Kvello (2013) at velfungerende mesosystem kjennetegnes av et lavt konfliktnivå preget av grunnleggende felles verdier i mikrosystemene rundt barnet.

Eksosystemet handler om system der barnet nødvendigvis ikke deltar selv, men som barnet indirekte påvirkes av. Dette kan være foreldres nettverk eller foreldres arbeidsplass. *Makrosystemet* omhandler strukturelle forhold på systemnivå i storsamfunnet som lovverk og politiske føringer som kan relateres til ulike velferdsmodeller. Eksempler på strukturelle forhold er Reformen av 1997¹ og ulike offentlige velferdstjenester som barnetrygd og permisjonsordninger for foreldre. Makrosystemet omhandler også den omliggende kulturen og subkulturen i samfunnet med ulike ideologier, trosretninger og livsstiler (Bronfenbrenner, 1979). Hvordan barnet møtes av omgivelsene påpekes eksempelvis gjennom stereotypier knyttet til kjønn, etnisk bakgrunn og sosial klasse. Barnets utvikling påvirkes avslutningsvis av ulike overganger eller hendelser gjennom livsløpet omtalt som *kronosystemet*, som beskriver tidsdimensjonen i barnets livsløp (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998). I dette perspektivet har barnet behov for ulik oppfølging og støtte fra omgivelsene avhengig av hvor barnet er i sitt livsløp.

Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske perspektiv er som illustrert sentralt for å forstå resiliensprosesser. Ungar (2012, s. 13) beskriver samspillet mellom de ulike mikrosystemene som «the goodness of fit». Det påpekes at konstruktive samspill under optimale forhold i mesosystemet mellom de ulike mikrosystemene, predikerer positiv vekst og utvikling for barn og unge i risiko (Ungar, 2012). Det er for øvrig to

¹ Innføring av 10-årig grunnskole i Norge og sees på som både en skolereform, en barnereform, en familierreform og en kulturreform (Haug, 2004)

forhold i mikro- og makrosystemet som avhandlingen særlig belyser knyttet til et bedre enn forventet utfall for barn og unge i risiko. I det følgende vil jeg presentere disse forholdene som også er spesielt viktige for analysene i avhandlingen.

2.2.1 Forhold i mikrosystemet: Foreldrestiler

Foreldrestiler har blitt omtalt på ulike måter i ulike empiriske studier (Elstad & Stefansen, 2014). Foreldrestiler beskriver det emosjonelle klimaet rundt måten foreldre er foreldre (Blaasvær & Baiju, 2018) og handler om hvordan foreldre behandler, kommuniserer med, veileder, støtter og korrigerer sine barn (Darling & Steinberg, 1993; Slicker et al., 2005). Foreldrestiler beskriver også relasjonelle kvaliteter (Darling & Steinberg, 1993; Fekjær & Leirvik, 2011). Disse kvalitetene gjenkjennes i beskrivelsen av Bronfenbrenners (2005) proksimale prosesser og de direkte transaksjonene mellom barnet og foreldrene i barnets mikrosystem. Støttende foreldrestiler kan moderere risikofaktorer og fremme skoleprestasjoner (DeVore & Ginsburg, 2005; Lakind & Atkins, 2018; Prevatt, 2003). Côté og Buffard (2011) hevder at det er kvaliteten i den følelsesmessige støtten foreldre gir sine barn som hovedsakelig påvirker hvordan barna vurderer egne skoleprestasjoner. I følge bioøkologisk teori, vil ikke foreldrestiler og påvirkning på barnet være en enveis prosess. Kerr et al. (2012) hevder at foreldrestiler også kan påvirkes av egenskaper ved barnet.

En av de mest velkjente og typologiske tilnærmingene til foreldrestiler er Baumrinds foreldrepraksistypologi (Spera, 2005). Baumrind (1967, 1973, 1991) delte opprinnelig foreldrestiler inn i tre typer: Den *autoritative* der foreldre fremstår som

varme, empatiske og tilgjengelige. Her setter foreldre grenser samtidig som de legger til rette for utvikling av autonomi (Baumrind, 1967; Pedersen, 1992). Studier har vist at barn som vokser opp med en autoritativ foreldrestil har høyere selvtillit og bedre skoleprestasjoner (Evenhaug & Hallen, 1992; Turner et al., 2009). Denne foreldrestilen kan sammenliknes med Sears et al. (1957) sin «love-oriented» foreldrestil som inneholder varme og følelsesmessig tilnærming (eventuelt tilbaketrekking av dette) når foreldre responderer på sine barns atferd. En autoritativ foreldrestil må ikke forveksles med en *autoritær* foreldrestil. Den sistnevnte handler om en foreldrestil der foreldrene har god oversikt over barnas daglige aktiviteter, men som mangler det følelsesmessige aspektet. Slike foreldre kan oppleves som både avvisende og kalde, der verdier som lydighet og underkastelse anses som viktige ledd i oppdragelsen (Baumrind, 1989; Maccoby & Martin, 1983).

Den tredje typen foreldrestil som beskrives i Baumrind (1971, 1978, 1989) sin foreldrepraksistypologi er den *ettergivende*. Her sees foreldrene på som aksepterende, varme og omsorgsfulle, men det stilles få krav og utøves liten kontroll (Bakken, 1998). Disse foreldrene har lave forventninger til barna og regelbrudd får ingen konsekvenser. Maccoby og Martin (1983) tilføyde senere en fjerde kategori som omtales som den *forsømmende* som kan minne om den ettergivende. Forskjellen er imidlertid at foreldrene i denne kategorien skårer lavt på både varme, respons og kontroll. Foreldre kan oppleves som likegyldige, ignorerende og uengasjerte og er mer opptatt av egne aktiviteter enn å følge med på barnas aktiviteter (Bakken, 1998). Denne type foreldrestil grenser mot omsorgssvikt og betegnes som skadelig barneomsorg eller vanskjøtsel (Kvello, 2015; Pedersen, 1992). Det hevdes at

manglende skoleprestasjoner i voksenalder ofte kan knyttes til forsømmelse i tidlig barndom (Vihriälä, 2014). Horwath (2007) deler forsømmende foreldrestiler inn i fire kategorier; fysisk forsømmelse, medisinsk forsømmelse, emosjonell forsømmelse og utdanningsmessig forsømmelse.

I avhandlingen utforskes tre foreldrestiler beskrevet som *støtte*, *innsyn* og *forsømmelse*. De to førstnevnte foreldrestilene inneholder ulike dimensjoner fra den autoritative stilen, mens den tredje er direkte relatert til den forsømmende foreldrestilen. Støtte viser til hvorvidt den unge oppfatter sine foreldre som forståelsesfulle, støttende og aksepterende (Armsden & Greenberg, 1987; Bakken, 1998). Innsyn viser til hvorvidt den unge oppfatter at foreldre har etablert regler i hverdagen, om foreldre har oversikt over den unges daglige aktiviteter og hvem den unge er sammen med (Alsaker et al., 1991; Snyder & Patterson, 1987). Forsømmelse viser til hvorvidt den unge oppfatter foreldre som uinteresserte, likegyldige, ignorerende og uengasjerte i den unges hverdag og aktiviteter (Elstad & Stefansen, 2014). Disse foreldrestilene kan i lys av resiliensteori og et bioøkologisk perspektiv ansees som sentrale risiko- eller beskyttelsesfaktorer i den unges mikrosystem.

2.2.2 Forhold i makrosystemet: Esping-Andersens velferdsstatstypologi

Esping-Andersens velferdsstatstypologi kan i et bioøkologisk perspektiv plasseres i makrosystemet. Denne typologien eksemplifiserer hvordan ulike velferdsmodeller kan ha ulike effekter når det gjelder å beskytte barn og unge mot negative konsekvenser av fattigdom. I følge Esping-Andersen (1990) refereres Norge ofte til som et forbilde for den skandinaviske velferdsstatsmodellen, omtalt som den

sosialdemokratiske modellen. Esping-Andersen studerte 16 industrialiserte land i Vest-Europa og Nord-Amerika i tillegg til Australia og New Zealand der han så på tre beskyttende ordninger. Dette var pensjoner, sykepenger og arbeidsledighetsordninger. Disse ordningene danner grunnlaget for kategoriseringen av land i forhold til type velferdsstat. De to andre velferdsstatsmodellene som den skandinaviske modellen sammenliknes med, er den liberale og den konservative. Den liberale modellen kjennetegnes av at den er markedsorientert, har begrensede universelle støtteordninger og sosial risiko individualiseres. USA, Canada, Australia, Irland og New Zealand representerer den liberale modellen. Den konservative modellen kjennetegnes av at sosiale rettigheter knyttes til status og sosial klasse. Sosiale støtteordninger gis hovedsakelig gjennom yrkestilknytning og ansettelseslengde. Kontinental-Europeiske land som Frankrike, Tyskland og Italia er representanter for den konservative modellen.

Norge og andre skandinaviske land har en svært lik inntektsfordeling målt gjennom den såkalte Gini-indeksen. Dette er et statistisk mål som belyser inntektsforskjeller mellom alle husholdninger både nasjonalt og internasjonalt på tvers av alle inntektsgrupper (Bonesmo Fredriksen, 2012). Norge og andre skandinaviske land har også et skattesystem som medvirker til omfordeling av rikdom (Lahelma et al., 2001; Lundberg et al., 2008). Tilsvarende gjelder et velferdssystem med omfattende universelle velferdsordninger (Jackson & Cameron, 2011; Helse- og omsorgsdepartementet, 2006-2007). All offentlig grunnskole i Norge er gratis og hele 98 prosent av barna er innrullert i offentlige kommunale grunnskoler (Elstad & Stefansen, 2014). Statlige universelle velferdsordninger som økonomiske

overføringer, har vist seg å kunne virke utjevne på inntektsforskjeller og har også bidratt til å redusere fattigdomsrater (Aaberge et al., 2010). Sammenliknet med land utenfor Skandinavia, har Norge og andre skandinaviske land i stor grad klart å tilpasse nødvendige endringer i velferdspolitikken ved å utvide offentlige velferdsordninger for barnefamilier, særlig knyttet til foreldrepermisjoner og arbeidsmarkedstiltak (Esping-Andersen, 2000).

De skandinaviske velferdsstatene har blitt mer effektive enn andre land til å utjevne sosiale forskjeller, noe som kan ansees som beskyttende faktorer på systemnivå. Likevel utfordres den skandinaviske velferdsmodellen av global påvirkning og særlig av teknologiske endringer (Esping-Andersen, 2015). De siste tiårene er det tegn til økende økonomisk ulikhet, også i de nordiske landene (Dølvik et al., 2015; Piketty, 2014). Inntektsforskjellene i Norge har økt med over det dobbelte av økningen i andre OECD land over tid og også de siste årene (Gitmark, 2016). Opprettholdelse av den skandinaviske velferdsmodellen er avhengig av at flest mulig er i arbeid og for å lykkes med dette, må flest mulig fullføre utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009; NOU 2017: 2). Det er også et uttalt politisk mål i Norge at flest mulig skal fullføre videregående skole (NOU 2014: 14). Blant befolkningen i Norge som ikke har fullført videregående skole, rapporteres det om en økende andel fattige (Revol, 2016).

Som Esping-Andersens velferdsstatstypologi illustrerer, har Norge i større grad enn land med andre velferdsstatsmodeller klart å utjevne sosiale forskjeller. Samtidig er det veldokumentert at det eksisterer betydelige sosiale forskjeller mellom ulike lag av befolkningen på tross av de omfattende

universelle velferdsordningene (Sosial- og helsedirektoratet, 2005). Det kan derfor stilles spørsmål til hvorvidt velferdsordningene i Norge har en god nok kompenserende fordelingsprofil og i hvilken grad fordelingsprofilen kan beskytte barn og unge som vokser opp i fattige familier (Dahl et al., 2014).

2.3 Sentrale begreper

I dette underkapittelet vil jeg redegjøre for sentrale begreper i avhandlingen. Først redegjør jeg for begrepet fattigdom og deretter for andre sentrale begreper som barn og unge i risiko og etnisk minoritetsbakgrunn. Proksimale og distale risikofaktorer blir også belyst. Jeg begrunner videre valg av fattigdomsmål i avhandlingen og redegjør for hvordan jeg anvender begrepet sosioøkonomisk status. Det gis også en kort beskrivelse av hvordan individ- og systemnivå defineres i avhandlingen. Avslutningsvis begrunner jeg valg av skoleprestasjoner som utfallsmål på resiliens, der begrepene selvoppfattet skolekompetanse og akademisk resiliens belyses.

2.3.1 Fattigdom

Frem til slutten av 90-tallet var det lite fokus på fattigdom i Norge (Strand & Fosse, 2011). Flere forhold førte til at det igjen ble satt på dagsorden. Forskere etterlyste mer presise begreper for å forstå hva ulikheten i Norge dreide seg om og organisasjoner som representerte utsatte grupper begynte selv å bruke begrepet «fattigdom». I tillegg satte EU i gang omfattende prosjekter for å kartlegge og bekjempe fattigdom (Sandbæk, 2010). Stortingsmelding 6 *Tiltaksplan mot fattigdom* (Arbeids- og sosialdepartementet, 2002-2003) presenterte som navnet tilsier en handlingsplan for å

bekjempe fattigdom i Norge. Både OECDs relative fattigdomsmål 50 prosent av medianinntekten og EUs 60 prosent ble vurdert. 60 prosent av medianinntekten har blitt det mest brukte fattigdomsmålet i Norge. I perioden fra 2005 til 2007 var det en nedgang i antall barn som levde under fattigdomsgrensen målt over en treårsperiode, før antallet igjen økte i perioden fra 2012 til 2013. Å være under fattigdomsgrensen i en periode på over 3 år, betegnes som vedvarende lavinntekt (Epland, 2018).

Økningen førte til en ytterligere fornyet oppmerksomhet mot fattigdom og særlig fattigdom blant barn og unge i Norge (Epland & Kirkeberg, 2015; Riksrevisjonen, 2013-2014). De siste ti årene har det vært en jevn økning av barnefamilier i Norge som kan karakteriseres som fattige (Epland & Kirkeberg, 2017). I perioden fra 2011 til 2018 økte andelen fra 7,6 til 11,3 prosent. I dag er det registrert at over 11 prosent av barn og unge i Norge lever i familier med vedvarende lavinntekt (Epland & Normann, 2020).

Det er vanlig å skille mellom absolutt og relativ fattigdom. Absolutt fattigdom betegner en tilstand hvor mennesker mangler helt fundamentale levekårsgoder som mat, klær eller bolig (K. Halvorsen, 2011). I følge Townsend (1979) brukes det i industrialiserte land en relativ fattigdomsdefinisjon. Definisjonen tar hensyn til fattigdom i relasjon til eksisterende samfunnsmessige standarder (Spicker et al., 2006). Avhandlingen omhandler relativ fattigdom i tråd med Townsends (1979) definisjon. Å være fattig kan innebære en kortvarig, dynamisk prosess, eller det kan være en langvarig og statisk tilstand (Sandbæk, 2013). Avhandlingen vil konsentrere seg om statusen «vedvarende fattigdom» og benytter 60 prosent av medianinntekten som lavinntektsgrense.

Beregning av vedvarende fattigdom måles i Norge og resten av Europa ved bruk av EUs lavinntektsmål (NOU 2009: 10). Inntektene til en husholdning gjennom en periode på 3 år slås sammen, der hushold med en gjennomsnittlig inntekt etter skatt på under 60 prosent av median i tilsvarende periode defineres som «fattig» eller hushold med «risiko for fattigdom» (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2008-2009; Bonesmo Fredriksen, 2012). Median beskriver inntektsbeløpet som deler husholdningene i to like store grupper etter at inntekten er sortert (stigende eller synkende) (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2019a) og er det mest anvendte målet i Europa (Hyggen et al., 2018).

Avhandlingen fokuserer hovedsakelig på fattigdom i Norge og andre skandinaviske land, samtidig som litteratur fra land utenfor Skandinavia trekkes inn for å vise hvilken kontekst forskningen har blitt utført i. Det veksles mellom begrepene Skandinavia og Norden i avhandlingen da Finland ikke regnes som en del av Skandinavia, men inkluderes i artikkel 3.

2.3.2 Barn og unge i risiko, etnisk minoritetsbakgrunn og fattige barn og familier

«Barn og unge i risiko» er i avhandlingen definert som barn og unge i fattige familier med henholdsvis etnisk norsk bakgrunn og etnisk minoritetsbakgrunn (artikkel 1 og 2) og barn og unge med minoritetsbakgrunn i Norden (artikkel 3). Avhandlingen benytter også betegnelsen «barn» i tråd med *Barns levekår*-prosjektet, i tillegg til begrepet «ungdom» som er i tråd med beskrivelsene av informantene i artikkel 1 og 2. Det påpekes likevel at alle betegnelsene beskriver den samme populasjonen; barn og unge i aldersgruppen 12-18 år. Med etnisk minoritetsbakgrunn refereres det til

både innvandrere og norskfødte av innvandrerforeldre. Den første kategorien viser til personer som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre, mens den andre viser til personer født i Norge med to utenlandsfødte foreldre og fire besteforeldre som i den første kategorien (Dzamarija, 2016).

Avhandlingen benytter begrepet «barn og unge som lever i fattige familier» som er det mest korrekte begrepet, selv om avhandlingen også veksler mellom andre begrep som «barnefattigdom» eller «fattige barn». De fleste barn lever ikke av egne inntekter og det er som oftest foreldrene som defineres som «fattige» (Bufdir, 2018, s. 12). Betegnelsen «barn i lavinntektsfamilier» benyttes også av noen, for eksempel i *Barns levekår*-prosjektet (Sandbæk & Pedersen, 2010). Begrepet «familier» brukes hovedsakelig om husholdninger i avhandlingen, selv om det korrekte begrepet er husholdninger ettersom alle utregninger av inntekt i det originale datasettet i artikkel 1 og 2 viser til hvem som bodde fast i barnets husholdning i undersøkelsesperioden.

2.3.3 Proksimale og distale risikofaktorer

Barn og unge som vokser opp i fattigdom utsettes for en rekke risikofaktorer som en konsekvens av (direkte risiko) og i tillegg til (indirekte risiko) selve fattigdommen (Evans & English, 2002; Evans & Kim, 2013; McLoyd, 1998). I familier der barn og unge utsettes for en forsømmende foreldrestil, kan eksemplifisere barn og unge som utsettes for direkte risiko. Direkte risiko benevnes som proksimale risikoforhold. Indirekte risiko omtales som distale risikoforhold, der risikoforhold som fattigdom virker gjennom mediatorer. En mediator er en mellomliggende variabel som forklarer sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel. Eksempler på

mediatorvariabler som kan forklare sammenhengen mellom fattigdom (uavhengig) og skoleprestasjoner (avhengig), kan være familiestruktur (eksempelvis enslig forelder versus to foreldre), foreldrestiler (eksempelvis støttende versus forsømmende foreldrestiler) og familieklima (eksempelvis funksjonelle versus dysfunksjonelle samspillsstrukturer mellom familiemedlemmer) (Luthar, 1991; Sandbæk, 1998). Luthar (1991) poengterer at barn som lever i familier med distale risikofaktorer ikke nødvendigvis er utsatt for risiko, hvis foreldrene for eksempel greier å beskytte barna mot risiko gjennom sine måter å utøve foreldreskapet på. Dersom familiens inntekt økes betydelig, kan også faktorer som negativt familieklima få redusert betydning fordi risikofaktoren lavinntekt reduseres eller forsvinner (Conger et al., 2000).

2.3.4 Valg av fattigdomsmål

Avhandlingen henter data fra prosjektet *Barns levekår - betydningen av familiens inntekt for barns hverdag*, også forkortet til *Barns levekår* (Sandbæk & Pedersen, 2010). Da prosjektet var i startfasen, ble det diskutert om Norge skulle benytte OECDs fattigdomsmål på 50 prosent av medianinntekten eller EUs 60 prosent av medianinntekten (Arbeids- og sosialdepartementet, 2002-2003). I prosjektet *Barns levekår* valgte man 60 prosent av medianinntekten fordi man ønsket et romslig fattigdomsmål. Prosjektet skulle gå over 10 år, og det var av interesse å se familiens bevegelser inn og ut av fattigdom. Det var også en fordel å kunne sammenlikne resultatene med andre EU-land. Det er imidlertid vel anerkjent at verken dette eller andre fattigdomsmål er helt treffsikre. Lavinntektsgrensen på 50 eller 60 prosent av medianinntekten kan kritiseres for å være for tilfeldig valgt og for ikke å fange opp

reelle forskjeller i levekår. Videre har ikke offentlige registre alltid presise opplysninger om hvem som inngår i husholdet til enhver tid. Det å være under lavinntektsgrensen kan også være forbigående, på grunn av midlertidig sykdom eller arbeidsledighet eller fordi foreldrene har et yrke med svingende inntekter. Slike og andre problemer, drøftes i en rekke sammenhenger i publikasjonene fra prosjektet (Sandbæk, 2004, 2008; Sandbæk & Pedersen, 2010; Sandbæk & Sture, 2003). En annen svakhet er at dette målet ikke tar hensyn til mulige geografiske forskjeller i kostnadsnivå (Grødem, 2008). Se særlig Elstad og Ugreninov (2010) for en detaljert diskusjon av problemer knyttet til dette fattigdomsmålet og tiltak tatt for å mimere feilkildene, som for eksempel tester av frafall og ekskludering av familier med en viss formue. Samtidig er styrkene med et slikt relativt fattigdomsmål at det gjør det mulig å følge utviklingen i et land over tid av hvor mange som befinner seg under det fastsatte målet. Det muliggjør også sammenlikning på tvers av land.

En del fattigdomsstudier, som *Barns levekår*-prosjektet, benytter subjektive fattigdomsmål i tillegg til mer objektive mål. I slike tilnærminger kan man spørre på ulike måter hvordan barn og voksne opplever sin økonomiske situasjon og hvorvidt en opplever å ha det problematisk grunnet lav inntekt i forbindelse med egen livs- og familiesituasjon (Kristofersen, 2019). I prosjektet *Barns levekår* ble foreldre og de eldste barna spurt om de opplevde å ha god eller dårlig råd eller noe midt imellom (Hansen, 2010a). Også analyser av det kvalitative datamaterialet i prosjektet *Barns levekår* viste at familiene befinner seg i ulike situasjoner og også opplever dem ulikt; noen problematiserte i liten grad den økonomiske situasjonen, andre beskrev svært

harde økonomiske kår, mens en tredje gruppe befant seg mellom de to ytterpunktene (Thorød, 2008, 2017).

Fattigdom kan måles på en rekke ulike måter; subjektivt eller objektivt, ved å ta utgangspunkt i disponible ressurser eller resultatene av ressursbruken. Det kan måles gjennom inntekt alene eller ved å inkludere ulike levekårsvariabler slik det også ble gjort i *Barns levekår*. En av de mest påpekte svakhetene ved å benytte inntektsmål på fattigdom er at det kan være en svak sammenheng mellom husholdsinntekten og de materielle levekårene i husholdet. Samtidig er det slik at alle andre fattigdomsmål også har sine svakheter. I forbrukstilnæringer kan det være vanskelig å vite om en familie mangler et gode fordi familien ikke har råd eller fordi familien har andre preferanser. Subjektive fattigdomsmål overlapper ikke alltid med mer objektive mål (K. Halvorsen, 2011). I studier uten gode inntektsmål kan grupper med høyere risiko for fattigdom defineres gjennom sosiale ulikhetsmål. Et av disse ulikhetsmålene er sosioøkonomisk status (Kristofersen, 2019).

2.3.5 Sosioøkonomisk status

Sosioøkonomisk status (SØS) beskriver et individs eller en husholdnings rangering i et hierarkisk system knyttet til tilgang til rikdom, makt, sosial status og autonomi (Dahl et al., 2014; Mueller & Parcel, 1981). Det er flere måter å måle SØS på (Dahl et al., 2014; Sirin, 2005). Imidlertid er det en tilsynelatende enighet om at de tre hovedindikatorne inntekt, utdanning og yrke til sammen best beskriver SØS (Hauser, 1994; Mueller & Parcel, 1981; Muntaner et al., 2013). Avhandlingen bruker disse tre indikatorne til å beskrive SØS.

Inntekt måles ved et individs eller et husholds samlede inntekt inklusiv offentlige overføringer som barnebidrag, pensjoner og andre offentlige kontantytelser minus skatt (Dauderstädt, 2018; Liberatos et al., 1988; OECD, 2013). Utdanning måles i antall år med opplæring eller studiepoeng og er kanskje den mest vanlige indikatoren i SØS (Liberatos et al., 1988). Yrke beskriver ens arbeid eller profesjon og reflekterer samtidig en kulturelt delt formening om grad av prestisje forbundet med ens ansettelsesposisjon (Muntaner et al., 2013). Av de tre komponentene i SØS hevdes det at den viktigste komponenten med betydning for skoleprestasjoner hos barn, er foreldres utdanningsnivå (Arntzen, 2002; Dickson et al., 2016; Gorard & See, 2009; Miech & Hauser, 2001). Det er imidlertid usikkert om indikatorene i SØS har samme betydning for etniske minoritetsfamilier som for majoritetsfamilier (Heath & Brinbaum, 2007; Leirvik, 2014; Støren & Helland, 2010).

Selv om vi finner en større andel fattige i familier med lav SØS, vil slike sosiale ulikhetsmål ha problemer med å identifisere tydelig nok hvem som er fattige (Kristofersen, 2019). Hverken inntekt eller SØS som fattigdomsmål alene fanger opp mulige sammenhenger mellom lavinntekt og materielle og sosiale mangler (Hyggen et al., 2018). Fløtten og Grødem (2014) konkluderer likevel med at mål på inntekstfattigdom treffer bedre enn antatt. Dette kan sees i sammenheng med at det ofte er de samme gruppene som identifiseres (f.eks. lavt utdannede foreldre, enslige forsørgere og familier med etnisk minoritetsbakgrunn) uavhengig av om en benytter inntektsmål eller sosiale ulikhetsmål (Hyggen et al., 2018). Avhandlingen benytter inntektsmål (under 60 prosent av medianinntekt) i tillegg til sosiale ulikhetsmål.

2.3.6 Individnivå og systemnivå

I artikkel 3 benyttes begrepet «personal level» om individnivå og «environmental level» om systemnivå. På norsk blir dette oversatt til «personnivå», men viser til individnivå, mens environmental level oversettes til «miljømessig nivå» og viser til systemnivå. De systemer som barnet er en del av i det daglige, omtales i avhandlingen som *mikro-, meso-, ekso- og makrosystem* i tråd med den økologiske forståelsen av utvikling (Bronfenbrenner, 1979). I tillegg kommer tidsdimensjonen, som omtales som *kronosystemet* (Bronfenbrenner, 2005).

2.3.7 Skoleprestasjoner som mål på resiliens

I forskning på resiliens brukes ulike mål på bedre enn forventet utfall, eksempelvis mental helse og livskvalitet. Masten (1994) og Masten et al. (1990) har operasjonalisert resiliens ved å dele fenomenet inn i 3 ulike grupper. En av disse er individer i risiko som viser bedre enn forventet utfall. Basert på at fullføring av videregående skole for barn i risiko ansees som et bedre enn forventet utfall (Herrenkohl et al., 1994), ble skoleprestasjoner valgt som utfallsmål. Risiko i avhandlingen peker på barn og unge som vokser opp i fattigdom (artikkel 1 og 2) og barn med etnisk minoritetsbakgrunn (artikkel 3). Hvorvidt skoleprestasjoner som utfallsmål kan generaliseres til land med andre velferdsmodeller, kan imidlertid diskuteres. Dette kan være kontekstuellet betinget avhengig av utdanningslengde som kan være vesentlig kortere i land utenfor Norden. Den spesifikke konteksten må derfor tas i betraktning slik at mål på resiliens som benyttes på en gruppe i en kontekst ikke generaliseres til en annen gruppe eller subkultur i en annen kontekst

(Jones & Lafreniere, 2014).

Alva (1991) hevdet at resiliente barn og unge har høy grad av motivasjon relatert til skoleprestasjoner på tross av forhold som gjør dem sårbare for dårlige skoleprestasjoner og for frafall. I et økologisk perspektiv på resiliens vil barn og unge som er utsatt for risiko også være avhengig av kvaliteter og tilgjengelige ressurser i miljøet rundt seg for å oppnå et bedre enn forventet utfall målt i skoleprestasjoner (Ungar et al., 2013). I avhandlingen benyttes to begreper som beskriver skoleprestasjoner; det første er selvoppfattet skolekompetanse.

2.3.8 Selvoppfattet skolekompetanse

Selvoppfattet skolekompetanse kan peke på positiv selvoppfattelse som igjen predikerer gunstige utfall som akademisk suksess (Marsh et al., 2002). Selvoppfattet skolekompetanse korrelerer med skoleprestasjoner (Marsh et al., 2002, s. 388; Banarjee, 2016, s. 9). Positiv selvoppfattelse predikerer læring og indikerer at selvoppfattelse kan ha betydning for faglig utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 15). Positiv selvoppfattelse kan videre forbindes med mestringsforventning. Mestringsforventning viser til i hvilken grad barnet tror det vil mestre egne oppgaver og mål for fremtiden og gjennom egenmotivasjon handle i tråd med disse målene (Bandura, 1991, 1997). Positiv mestringsforventning er en viktig motivasjonsfaktor. Personer med høy mestringsforventning setter seg høyere mål, er mer utholdende og gir ikke så lett opp. Mestringsforventning påvirkes av egne erfaringer, rollemodeller og verbal overtagelse (Bandura, 1977, 1997). For barn er for eksempel foreldres støtte og oppmuntring i forhold til mestring av skole viktig.

Samtidig må det påpekes at gutter og jenter kan oppfatte egne skoleprestasjoner ulikt og annerledes enn den faktiske prestasjonen (Moè, 2018; OECD, 2015). Bø (2018) hevder at dette kan ha sammenheng med at jenter og gutter har ulik akademisk selvoppfatning der jenter vurderer egne evner som lavere enn sine faktiske evner, mens det motsatte er tilfelle for gutter. Det andre begrepet som benyttes i avhandlingen for å beskrive skoleprestasjoner er akademisk resiliens.

2.3.9 Akademisk resiliens

Gjennom de siste tre tiår har resiliensforskning vært konsentrert rundt bredere livsområder som å vokse opp med risikobakgrunn og hvordan flere av disse barna likevel har klart seg bra (Gilligan, 2000; Luthar, 2006). For å bli mer nøyaktige i beskrivelsen av hvilket spesifikt område av resiliens som belyses, benytter noen forskere beskrivende adjektiv sammen med konseptet resiliens (Novotny, 2011; Wang et al., 1994). *Akademisk resiliens* er et av disse områdespesifikke typene av resiliens (Martin & Marsh, 2006; Novotny, 2011). Wang et al. (1994, s. 46) definerer akademisk resiliens som «the heightened likelihood of success in school and other life accomplishments despite environmental adversities brought about by early traits, conditions, and experiences». På tross av at akademisk resiliens viser til skoleprestasjoner hos barn og unge som har opplevd betydelig risiko og motgang og likevel gjør det bra på skolen, er kunnskap om akademisk resiliens viktig for alle barn. De fleste barn og unge vil på et tidspunkt møte motgang og perioder med dårlige skoleprestasjoner (Martin & Marsh, 2006), selv om disse utfordringene regnes som en del av skolehverdagen (Martin, 2013).

3. Relevant forskning og kunnskapsstatus

I denne forskningsgjennomgangen vil jeg redegjøre for kunnskapsstatus relatert til avhandlingens overordnede problemstilling som var: *Hvilke faktorer kan fremme skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko?* Innledningsvis presenteres forskning om barnefattigdom, hvem som er de fattige barna i Norge, barn med etnisk minoritetsbakgrunn og fattigdomsrisiko samt SØS og skoleprestasjoner. Deretter presenteres forskning om de mest relevante faktorene på individnivå og systemnivå som kan virke som både beskyttelsesfaktorer og som risikofaktorer i tråd med resiliensperspektivet. Kapittelet avsluttes med en oppsummerende forskningsstatus. Der det ansees som relevant for avhandlingens funn, skilles det mellom norske/nordiske studier og studier fra land utenfor Norden.

3.1 Forskning om barn i fattige familier

De siste par tiårene har fattigdom vært et av de mest diskuterte sosialpolitiske temaene i Norge (Fløtten et al., 2011), og særlig har den rapporterte økningen i barnefattigdom fått oppmerksomhet både i det politiske ordskiftet og i forskningen (Fløtten, 2009). Flere norske studier som belyser barnefattigdom, har blitt gjennomført i kjølvannet av den fornyede oppmerksomheten (se f.eks. Ekren, 2014; Harju & Thorød, 2011; Hyggen et al., 2018; Revold, 2016; Ulriksen et al., 2015). De fleste fattigdomsstudier utført i Norge har hovedsakelig handlet om fattige barn som gruppe, der barn med etnisk minoritetsbakgrunn har vært inkludert i samme gruppe som alle fattige barn, selv om det finnes noen unntak (se f.eks. Bakken & Hyggen, 2018; Bhuller & Brandsås, 2013 og Sletten, 2011a). Dette kan skyldes at fokus på

fattigdom blant etniske minoritetsfamilier først for alvor har blitt aktualisert de seneste årene parallelt med en markant økning i innvandring (SSB, 2019b).

Selvoppfattet eller subjektiv fattigdom kan oppleves ulikt av ulike grupper innad i samme land, og ikke alle barn og unge som lever i relativ fattigdom oppfatter seg selv som fattige (Tarasenko & Schoenberg, 2017; Sarti et al., 2015). Subjektiv fattigdom har imidlertid vist seg å ha like stor negativ innvirkning på psykologisk utvikling som objektive kriterier for fattigdom (Bøe et al., 2018). Subjektiv fattigdom kan også være kulturelt betinget. Hansen (2010a) fant at barn med etnisk minoritetsbakgrunn i fattige familier i Norge oftere rapporterte at de oppfattet familiens økonomiske situasjon som «god» til sammenlikning med barn med etnisk norsk eller skandinavisk bakgrunn fra samme fattige gruppe.

3.1.1 Hvem er de fattige barna i Norge?

Blant barn og unge som vokser opp i fattigdom i Norge, er det en overrepresentasjon som bor i familier med en enslig forelder, ofte med lav utdanning, i tillegg til at de ofte har flere søsken som bor i samme hushold (Epland & Kirkeberg, 2017; Nadim & Nielsen, 2009; Epland & Normann, 2020). Mange av disse barna har også foreldre som av ulike grunner ikke deltar i arbeidslivet, men mottar ulike velferdsytelser (Jakobsen et al., 2012; Epland & Kirkeberg, 2017; Herud & Naper, 2012). Barn og deres familier som har kontakt med barnevernet er overrepresentert blant de fattige i Norge (Iversen et al., 2010). Foreldrene til barnevernsbarn har oftere enn andre foreldre lavere utdanning og i større grad problemer med tilknytning til arbeidslivet (Kojan & Fauske, 2011; Valset, 2014). Både blant gruppen barnevernsbarn og blant

fattige generelt, er barn med etnisk minoritetsbakgrunn overrepresentert (Backe-Hansen, Madsen et al., 2014; Hyggen et al., 2018; Staer & Bjørknes, 2015).

Barn og unge i fattige familier rapporterer å ha mindre tilgang til sosiale arenaer (Andresen & Meiland, 2019), samtidig som de opplever seg sosialt stigmatisert ved å føle seg annerledes enn andre (Hakovirta & Kallio, 2016; Mullainathan & Shafir, 2013; Reutter et al., 2009). I Prosjektet *Barns levekår* ble de eldste barna også spurt om de måtte avstå fra sosiale aktiviteter med venner. Blant barn og unge fra familier klassifisert som «stabilt fattig» (husholdninger med inntekt under 60 prosent av median både i den første og siste treårsperioden), ble det funnet at 48 prosent aldri deltok i organiserte aktiviteter mot 36 prosent i gruppen «stabilt ikke-fattig» (husholdninger med inntekt over 60 prosent av median i de samme 2 treårsperiodene) (Kristofersen, 2010, s. 57). Mindre tilgang til sosiale arenaer og sosial eksklusjon er eksempler på direkte effekter av fattigdom og kan sees i sammenheng med proksimale risikoforhold.

3.1.2 Barn med etnisk minoritetsbakgrunn og fattigdomsrisiko

I skandinaviske land er det funnet at etniske minoritetsbarn har en fattigdomsrisiko som varierer fra 38 til 58 prosent sammenliknet med majoritetsbarn, som har en fattigdomsrisiko på mindre enn 10 prosent (Galloway et al., 2015). I Norge er det en overrepresentasjon av barn som har en hovedforsørger med etnisk minoritetsbakgrunn blant fattige barn sammenliknet med barn med en etnisk norsk hovedforsørger (Fløtten et al., 2011; Nadim & Nielsen, 2009; Ytrehus, 2004). Det hevdes at disse barna har større sannsynlighet for å oppleve vedvarende fattigdom

sammenliknet med majoritetsbarna (Adamson, 2012; Bhuller & Brandsaas, 2014; Øia et al., 2006). Blant etniske minoritetsfamilier er fattigdom mest utbredt i familier som tidligere ble kalt for ikke-vestlige innvandrere (Fosse, 2013). Disse innbefatter familier med landbakgrunn fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania utenom Australia, New Zealand, og Europa utenom EU/EØS (Høydahl, 2008, s. 69). Sammenliknet med majoritetsbarn møter etniske minoritetsbarn en rekke utfordringer i skolesystemet, som språkvansker (E.B. Halvorsen, 2006; Lervag & Melby-Lervag, 2009) og lav SØS (Heath & Brinbaum, 2007; Heath et al., 2008; OECD, 2012).

I tillegg til lav SØS og språkvansker, viser studier at barn med etnisk minoritetsbakgrunn og deres familier møter en rekke andre utfordringer i storsamfunnet. Blant disse vises det til rasisme og ulike former for diskriminering (Berg et al., 2007; Berggren, 2013; Closson et al., 2014; Motti-Stefanidi et al., 2018). Opplevd rasisme og diskriminering kan føre til at barn og unge presterer dårligere på skolen (Borsch et al., 2019; LaFont et al., 2018; Motti-Stefanidi & Asendorpf, 2012). Dette er imidlertid et sammensatt fenomen. Beskyttelsesfaktorer på individnivå, som høy mestringsforventning og opplevelse av egen identitet, fremheves særlig av Motti-Stefanidi og Masten (2017) som betydningsfullt for skoleprestasjoner for etniske minoriteter. Tilsvarende har forhold i barnets mikrosystemer som støttende foreldre og omsorgsfulle lærere vist seg å ha beskyttende effekt (Suárez-Orozco et al., 2009), så vel som i makrosystemet knyttet til lovverk og politiske føringer. Som avhandlingen senere vil vise, kan funnene knyttet til etniske minoritetsbarns skoleprestasjoner relateres til beskyttelsesfaktorer både på individnivå og i de øvrige systemene rundt barna.

3.1.3 SØS og barns skoleprestasjoner

En av de sterkeste sammenhengene mellom lav SØS og barns psykologiske utvikling ser ut til å gjelde for skoleprestasjoner (Bøe, 2015). Lav SØS i denne sammenheng kan vise til familier der foreldre har lavere eller ingen utdanning, er utenfor arbeidslivet eller har et såkalt lavstatus-yrke. I tillegg kan lav SØS vise til familier der den gjennomsnittlige nettoinntekten gjennom tre år er så lav (under 60 % av median) at den gir risiko for fattigdom. Fattigdom og lav SØS kan føre til stress (Elstad & Stefansen, 2014). Det er kjent at stress hos foreldre kan påvirke foreldreferdigheter og familieklima (Conger et al., 2000), noe som kan sees på som indirekte effekter eller distale risikoforhold forbundet med fattigdom. Stressreaksjoner relatert til fattigdom sees også hos barn. Disse kan hemme skoleprestasjoner (Heberle et al., 2018). Hos barn og unge er det funnet at bekymringer rundt familiens økonomi har ført til dropouts fra skolen (Harju & Thorød, 2011).

Det er samtidig utfordringer knyttet til utjevning av forskjeller i skoleprestasjoner basert på elevenes SØS-bakgrunn (Bakken & Danielsen, 2011; Bakken & Elstad, 2012). Forklaringer på slike forskjeller er sammensatt og må i tillegg til sosial bakgrunn også sees i sammenheng med etnisk tilhørighet (Backe-Hansen, Walhovd et al., 2014). Den norske skolen har klart å redusere noen av forskjellene i skoleprestasjoner mellom minoritets elever og majoritets elever. Studien til Bakken (2010) fant at skoler som best klarte dette, var skoler med et godt læringsmiljø. Bakkens funn er blitt støttet i en senere studie som evaluerte resultater i

norske skoler etter innføring av Kunnskapsløftet² (Bakken & Elstad, 2012). Imidlertid kan forskjeller i skoleprestasjoner ha økt innad blant ulike etniske minoritetsgrupper og ikke mellom etniske minoritetsbarn og majoritetsbarn (Ulriksen et al., 2015). Empirien fra land utenfor Skandinavia har blandete resultater der noen studier viser at barn og unge fra familier med etnisk minoritetsbakgrunn med lav SØS har dårligere skoleprestasjoner enn andre (Chen et al., 2015; Dimitrova et al., 2016), mens andre studier viser at barn og unge i familier med etnisk minoritetsbakgrunn med lav SØS presterer på lik linje med barn og unge med høyere SØS (Zhang & Han, 2017). Disse blandete resultatene kan skyldes ulike strukturelle forhold på makronivå forbundet med ulike velferdsstatssystemer som beskrevet i Esping-Andersens (1990) velferdsstatstypologi. Samtidig kan forskjellene relateres til barnets landbakgrunn, da litteraturen viser til store forskjeller i skoleprestasjoner blant etniske minoritetsbarn tilknyttet landbakgrunn (Dæhlen & Rugkåsa, 2018; Gong et al., 2015). I tillegg er det funnet forskjeller i skoleprestasjoner mellom innvandrere og barn av innvandrerforeldre, der sistnevnte som gruppe har vist seg å gjøre det bedre på skolen enn den førstnevnte (Colding, 2006).

3.2 Forskning om risiko- og beskyttelsesfaktorer på individnivå

3.2.1 Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner

Kjønn kan fungere både som risiko- og som beskyttelsesfaktor. Skandinaviske studier viser gjennomgående at gutter presterer dårligere enn jenter på skolen (Ekren, 2014;

² En skolereform igangsatt i 2006 som medførte endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2)

Hatlevik et al., 2015; Utdanningsdirektoratet, 2016). Historisk sett viser tall fra en rekke land at jenter har prestert bedre enn gutter på grunnskolen tilbake fra begynnelsen av 1900-tallet, og det antas at det samme er gjeldende for Norge (NOU 2019: 3). Selv om også jenter faller fra i videregående skole, er frafallsprosenten størst for gutter både i Skandinavia og i land utenfor (Bjerrum Nielsen & Henningsen, 2018; Borgna & Struffolino, 2017; Frøseth & Vibe, 2014). Bakken og Danielsen (2011) mener at dette kan forklares på individnivå ved at gutter og jenter har ulik motivasjon og læringsstil. Flere studier viser at jenter har høyere motivasjon enn gutter (Backe-Hansen, Walhovd et al., 2014; Franklin et al., 2018) i tillegg til at jenter jobber mer med lekser (Bakken, 2017). Heyder og Kessels (2017) påpeker imidlertid at kjønnsforskjellene kan tilskrives stereotypier der gutter blir sett på som mer maskuline og populære ved å jobbe mindre på skolen, mens det motsatte påpekes for jenter. Bjerrum Nielsen (2017) fremhever at kvalifikasjonskravene i det moderne samfunnet blir formidlet via skolesystemet. Disse kravene har beveget seg i retning av mer prosesskompetanse, der jentene ser ut til å ha en fordel. Grøgaard og Arnesen (2016) viser til *modningshypotesen* som hevder at jenters kognitive ferdigheter modnes raskere enn gutters, noe som gir utslag på skoleprestasjoner i jentenes favør både på ungdomsskolen så vel som i videregående skole.

Imidlertid er kunnskapsgrunnet for svakt til å kunne konkludere med årsakene til de stabile kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner i Norge og andre OECD-land, som har utviklet seg gjennom de siste 40-50 årene både i grunnskolen og i det videre utdanningsløpet (NOU 2019: 3). Særlig blant fattige barn sees kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Dette hevdes å ha sammenheng med foreldres

utdanningsbakgrunn (Bøe, 2015; NOU 2019: 3).

For barn med etnisk minoritetsbakgrunn kan imidlertid kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner være større enn for majoritetsbarn, også i disfavør til guttene (Backe-Hansen, Walhovd et al., 2014; Barne- og likestillingsdepartementet, 2008; Birkelund & Mastekaasa, 2009). Selv om Bakkens (2008) studie fant ubetydelige kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner for etniske minoriteter, kan disse forskjellene ha økt de senere år. I en studie fra en bydel i Oslo ble det funnet kjønnsforskjeller mellom jenter og gutter med etnisk minoritetsbakgrunn. Kulturell identitet (hvordan en person eller en gruppe oppfatter seg selv eller det som andre oppfatter som uforanderlig med personen eller gruppen over tid) ga særlig negativt utslag på de etniske minoritetsguttene skoleprestasjoner, mens minoritetsjentene oftere fullførte mastergrader (Rosten, 2015). For kjønnsforskjeller i selvoppfattet skolekompetanse kan bildet se annerledes ut. Hansen (2010b) fant i 2009 at gutter rapporterte høyere selvoppfattet skolekompetanse enn jenter. Studier har også vist at jenter kan vurdere egne skoleprestasjoner som annerledes enn det de faktisk er, men med motsatt fortegn enn guttene. Dette ble funnet i en studie som viste forskjeller i egenvurdering av skoleprestasjoner blant jenter og gutter som presterte likt, der jentene vurderte seg selv som dårligere enn guttene (Parker et al., 2018). Også andre studier viser at jenter og gutter kan vurdere egne prestasjoner ulikt den faktiske prestasjonen (Moè, 2018; OECD, 2015). En mulig forklaring på dette kan være at jenter i større grad enn gutter sammenlikner egne prestasjoner med andre (L.E. Duncan & Peterson, 2010). I tillegg har jenter lavere selvtilitt enn gutter relatert til prestasjonene (Hagborg, 1993) og særlig når de kommer i puberteten (Stake & Eisele, 2010).

3.2.2 Utdanningsdriv, skoleengasjement og høy mestringsforventning

Som beskrevet i kapittel om resiliens, kan dynamiske faktorer endres og utvikles. I en nyere norsk studie fant en blant flere grupper av etniske minoritetsbarn et sterkt utdanningsdriv som også kompenserte for lav SØS-bakgrunn (Bakken & Hyggen, 2018). Tilsvarende ble funnet i en amerikansk studie (Penner, 2018). Studien fant at barn med lav SØS-bakgrunn med et sterkt skoleengasjement hadde best fremgang i skoleprestasjoner sammenliknet med barn med høyere SØS-bakgrunn, her forstått som foreldre med høyere utdanning og bedre tilgang til materielle ressurser. Et sterkt skoleengasjement er særlig identifisert blant etniske minoritetsbarn (Trieu & Jayakody, 2018). Andre studier kopler høy mestringsforventning med skoleprestasjoner (Doménech-Betoret et al., 2017; Dryer et al., 2016; Shahmirzadi et al., 2017). Samtidig er det funnet at lav mestringsforventning kombinert med lav motivasjon er risikofaktorer som kjennetegner unge som faller ut av skolen (Bragdø & Spjelkavik 2013). En mulig forklaring til at etniske minoritetsbarn ser ut til å ha høyere mestringsforventning sammenliknet med etniske majoritetsbarn, kan være foreldres høye forventninger til skole. Høye foreldreforventninger ser ut til å styrke barnas egne forventninger, noe som ble funnet i en studies som undersøkte tidlig frafall blant svenske og nederlandske barn av innvandrere (Nygård, 2017). I motsatt fall vil lave forventninger til skole kunne predikere dårligere skoleprestasjoner. Sletten (2011a) sin studie som undersøkte forventninger til skole hos barn i fattige familier, fant en sammenheng mellom dårlige skoleprestasjoner og lave forventninger hos barnet selv. Basert på forskningsstatusen i dette kapittelet, kan trolig individuelle faktorer som høy mestringsforventning til skole for noen grupper av barn og unge

moderere effekten av lav SØS og dermed virke kompenserende knyttet til skoleprestasjoner og dropouts.

3.3 Forskning om risiko- og beskyttelsesfaktorer på systemnivå

3.3.1 Familiestruktur og skoleprestasjoner

Flere studier viser at barn som vokser opp med begge foreldre oftere fullfører skolegang og oppnår bedre karakterer enn barn som vokser opp med enslige foreldre, steforeldre eller i andre familiestrukturer (Hansen, 2010b; Lauglo, 2014; Santin & Sicilia, 2016). I tillegg til at barn som bor med begge foreldre har bedre skoleprestasjoner enn andre barn, viser studier at en betydelig lavere andel av barn som bor med begge foreldre avbryter utdanningsforløpet (Markussen et al., 2008). En studie som undersøkte sammenhengen mellom familiestruktur og barns skoleprestasjoner viste at barn fra familier der foreldre var skilte eller separerte, hadde dårligere skoleprestasjoner målt i antall år med utdanning enn barn som bodde i familier med begge foreldre (Gähler & Palmtag, 2015). Coleman (1990) påpeker at barn som vokser opp i familier med enslige foreldre ofte får redusert tilgang til den fraværende forelders sosiale nettverk i tillegg til den manglende relasjonen. Andre studier påpeker at økonomiske forhold i større grad enn familiestruktur forklarer forskjeller i skoleprestasjoner (Azad et al., 2014; Dowling, 1999). Dronkers (1994) hevder derimot at det er utdanningsnivået fremfor økonomiske forhold i familier med enslige foreldre som hovedsakelig forklarer barns skoleprestasjoner. Augustine (2014) fant i sin studie av mødres utdanningsnivå, familiestruktur og barns

skoleprestasjoner i USA at barn av høyere utdannede mødre gjorde det bedre på skolen enn barn av lavere utdannede mødre. Studien fant også at barn av høyt utdannede enslige mødre eller mødre i andre familiestrukturer, gjorde det like bra på skolen som barn som bodde med begge foreldre.

3.3.2 Foreldrestiler og skoleprestasjoner

I barnets mikrosystem har støttende foreldrestiler lenge vært assosiert med skoleprestasjoner i tillegg til å moderere negative effekter av fattigdom (Kiernan & Mensah, 2011; Masten & Coatsworth, 1998; Nyarko, 2013). Spera (2006) hevder at unges oppfattelse av foreldrestiler med høy grad av foreldreinvolvering, foreldreveiledning og med høyt barnefokus, kan fasilitere bedre skoleprestasjoner. Slike foreldrestiler gjenkjennes i Bronfenbrenners (2005) proksimale prosesser i barnets mikrosystem og beskriver en autoritativ foreldrestil (Baumrind, 1967), som påstås å fremme skoleprestasjoner (Evenhaug & Hallen, 1992; Turner et al., 2009).

En metastudie (Pinquart, 2016) som undersøkte forholdet mellom foreldrestiler og unges gjennomsnittskarakterer på skolen, viste også at en autoritativ foreldrestil ble assosiert med bedre skoleprestasjoner både i tverrsnittstudier og i studier med longitudinale design. I tillegg fant studien at barn oppdradd av autoritative foreldre også har noe mindre sannsynlighet for dropouts fra videregående skole enn barn oppdradd av forsømmende foreldre. Funnene knyttet til at den autoritative foreldrestilen gir lavere sannsynlighet for senere dropouts, støttes også av andre studier (Blondal & Adalbjarnardottir, 2009; Ratelle et al., 2018). Imidlertid kan foreldrestiler som forbindes med den autoritære stilen (Baumrind, 1989) også se ut til

å fremme skoleprestasjoner og forhindre dropouts. Dette ble funnet i en norsk studie av barn av innvandrere som presterer bedre enn forventet på skolen (Fekjær & Leirvik, 2011). Forfatterne påpeker imidlertid at en må se på barn-foreldrerelasjonen og de følelsesmessige båndene, fremfor å trekke konklusjoner basert på foreldrestilen alene. Foreldrene til barna som presterte godt på skolen på tross av lav SØS verdsette også skole og utdanning høyt, noe de overførte til sine barn. En slik overføring av egne preferanser til skole fra foreldre til barn, kan inneholde støtte, men også oppfattes som invaderende.

Ratelle et al. (2018) undersøkte ungdoms opplevelse av foreldrestøtte og påvirkning på skoleprestasjoner i Canada. Studien viste forskjeller i opplevd støtte fra henholdsvis mødre og fedre. Der ungdom opplevde far som støttende knyttet til autonomi og struktur, var ungdoms skoleprestasjoner og skoleengasjement høyere ett år etter. Imidlertid, der ungdom opplevde far som mer invaderende i sin støtte, viste studien lavere karakterer og mindre skoleengasjement ett år senere. Studien til Majumder (2016) fra USA undersøkte forsømmende foreldrestiler sin påvirkning på skoleprestasjoner. Studien fant at barn som ble oppdratt med en forsømmende foreldrestil hadde 1,1 års kortere skolegang enn barn oppdratt med en autoritativ foreldrestil.

Hovedandelen av eksisterende forskning på foreldrestiler har antatt at disse er like på tvers av kulturer (Van Campen & Russel, 2010). Foreldrestiler kan imidlertid variere betraktelig mellom ulike etniske grupper (Chao 1994, 2001) og det kan være ulike kulturelle oppfatninger av foreldrestiler (Russel et al., 2010). Det må derfor tas i betraktning at det meste av forskningen på foreldrestiler som fremhever den

autoritative stilen som den optimale, er utført på middelklassefamilier fra europeisk-amerikanske utvalg (García & Gracia, 2009; Russel et al., 2010). Studier fra asiatiske kulturer har vist positive sammenhenger mellom en autoritær foreldrestil og gode skoleprestasjoner (Choi et al., 2013; Pinquart & Kauser, 2018; Tang et al., 2018). Kan en autoritær foreldrestil i en asiatisk kontekst ha en annen betydning enn i en vestlig kontekst? I den vestlige forbindes en autoritær foreldrestil med kontroll og dominans, mens det i en asiatisk kontekst kan anses som en organisatorisk strategi som foster harmoni innad i familien (Chao, 1994; Tang et al., 2018). Dette ble funnet i en norsk studie av barn av innvandrere som presterte bedre enn forventet på skolen (Fekjær & Leirvik, 2011)

3.3.3 Den skandinaviske velferdsstaten

I tråd med Bronfenbrenners (1979) beskrivelse av økologiske overganger og økologiske feller, ansees særlig overganger som skifte mellom skoler som kritisk for barn (Anvik & Gustavson, 2012). I denne sammenheng fremheves viktigheten av et velfungerende tverrsektorielt samarbeid rundt skolebarn (Edwards & Downes, 2013; Riksrevisjonen, 2013-2014).

På tross av at den skandinaviske velferdsstaten som omtalt i Esping-Andersens (1990) typologi har noen av verdens beste offentlige velferdsordninger, hevdes det likevel at offentlige støtteordninger i skandinaviske land kan bidra til å opprettholde sosiale ulikheter. Både barnetrygden og sosialhjelpssatsene i Norge er underregulert (NOU 2009: 10; Riksrevisjonen, 2013-2014) og det påstås at dette medvirker til sosiale forskjeller (Bekken et al., 2018a; Dahl et al., 2014). Slike underreguleringer

ser ut til å ramme barn i fattige familier hardest der økonomiske barrierer kan hindre barns sosiale deltakelse (Barstad & Sandvik, 2015). Samtidig vises det til selektive (grupperettede) tiltak i makrosystemet rettet mot barn i fattige familier som kan virke beskyttende som den nasjonale tilskuddsordningen mot barnefattigdom (Fløtten & Hansen, 2018) og *Fritidserklæringen* som bygger på FN's konvensjon om barns rettigheter. Sistnevnte skal sikre barn deltakelse i en organisert fritidsaktivitet uavhengig av familiens økonomi (Regjeringen, 2016). På samme tid vises det til at universelle (befolkningsrettede) tiltak på skolen kan bidra til å redusere senere dropouts i videregående skole (Evensen et al., 2016), slik som anti-mobbeprogram (Olweus, 2012) og intervensjonsprogrammer som skal styrke barns sosiale og emosjonelle kompetanse (Holsen et al., 2009). Slike tiltak treffer også flere barn enn de selektive enkelttiltakene og kan derfor ha større forebyggende effekt enn selektive tiltak (Dalgard et al., 2011; Rose, 1981). Selv om nevnte tiltak kan ansees som positive, påpeker Fløtten og Grødems (2014) kunnskapsgjennomgang av tiltak mot barnefattigdom at få av tiltakene kan betegnes som helhetlige.

3.3.4 Oppsummerende kunnskapsstatus

Som det belyses i kunnskapsstatusen, har særlig fattigdom hos etniske minoritetsfamilier fått et større fokus de senere år med en overrepresentasjon blant familier som opplever vedvarende fattigdom. Statusen viser videre at det er en sammenheng mellom lav SØS og lave skoleprestasjoner. Samtidig viser statusen at foreldres utdanningsnivå i større grad enn både familiestruktur og økonomiske forhold i familien, kan forklare forskjeller i barns skoleprestasjoner.

Kunnskapsstatusen viser dessuten til at både nasjonal og internasjonal forskning har blandete resultater vedrørende skoleprestasjoner for etniske minoritetsbarn sammenliknet med majoritetsbarn, selv om lav SØS for etniske minoritetsbarn kan se ut som å ha mindre betydning for skoleprestasjoner sammenliknet med majoritetsbarn. Statusen viser også til at forskjeller i skoleprestasjoner i større grad kan ha økt innad blant ulike etniske minoritetsgrupper enn mellom minoritetsbarn og majoritetsbarn i Norge.

Kunnskapsstatusen på individnivå viser at det er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, og særlig er dette funnet hos etniske minoritetsbarn. Det vises her til at ulike stereotyper knyttet til kjønn kan ha betydning for skoleprestasjoner. Statusen viser også at noen barn med etnisk minoritetsbakgrunn presterer like godt på skolen som majoritetsbarn eller barn som har høyere SØS-bakgrunn. Utover dette viser statusen at dynamiske faktorer som egeninnsats, motivasjon og forventninger til skole hos den unge selv, har betydning for skoleprestasjoner hos etniske minoritetsbarn. Kunnskapsstatusen viser dessuten at familiestruktur (hvem barnet bor sammen med) og foreldrestiler (med høy grad av foreldreinvolvering) har betydning for barns skoleprestasjoner og for dropouts fra skolen. Statusen viser for øvrig at foreldrestilen kjent som den autoritative fremmer skoleprestasjoner. Samtidig viser statusen til at foreldrestilen kjent som den autoritære i den vestlige verden, også har vist seg å fremme skoleprestasjoner i familier fra landområder som Asia. Imidlertid må kulturelle oppfatninger av foreldrestiler tas i betraktning og de mange variasjoner i foreldrestiler blant etniske minoritetsfamilier.

Oppsummert har kunnskapsstatusen belyst noen av faktorene som kan fremme

skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko. Faktorene må også ses i sammenheng med hvilke land forskningen er utført, i knyttet til de ulike velferdsstatssystemene med ulike ordninger enn den vi finner i den norske og nordiske velferdsstaten.

4. Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet presenteres avhandlingens forskningsdesign og det empiriske materialet. Presentasjonen er i hovedsak deskriptiv og starter med en beskrivelse av prosjektet *Barns levekår* som avhandlingens empiri (artikkel 1 og 2) er hentet fra. Kapitlet avsluttes med en diskusjon av sentrale metodologiske valg. De to første artiklene benytter kvantitativ metode, mens den tredje artikkelen er en «scoping review».

4.1 Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier – betydningen av familiens inntekt (Hovedprosjektet)

De to første artiklene er basert på data fra prosjektet *Barns levekår - betydningen av familiens inntekt for barns hverdag*, også forkortet til *Barns levekår*, som ble gjennomført av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) i samarbeid med Norske Kvinners Sanitetsforening (N.K.S) (Sandbæk & Pedersen, 2010). Statistisk sentralbyrå trakk utvalget og gjennomførte datainnsamlingen. Denne studien vil videre bli omtalt som hovedprosjektet. Intensjonen med hovedprosjektet var å undersøke om oppvekst i en lavinntektsfamilie kan gi andre levekår og andre utgangspunkt enn oppvekst i et tverrsnitt av norske familier (Elstad & Ugreninov, 2010). Hovedprosjektet hadde et komparativt design der barn som bor i familier med lave inntekter sammenliknes med «barn flest»; barn i familier med inntekt på tvers av alle inntektsgrupper. Hovedprosjektet er en longitudinell, representativ og landsdekkende intervjuundersøkelse med et paneldesign der de samme barna og deres familier ble

intervjuet tre ganger over en tiårsperiode. Dette muliggjør en økt innsikt i hvordan dårlige materielle levekår og lav inntekt over tid påvirker barn i en viktig periode av deres oppvekst (Sandbæk, 2010). I forskning om resiliens er det en fordel at en kan se på utvikling over tid (Luthar et al., 2015).

4.2 Oversikt over avhandlingens empiriske materiale (artikkel 1 og 2)

På vegne av hovedprosjektet identifiserte Statistisk sentralbyrå i år 2000 et utvalg familier med minst ett barn i alderen 3-9 år med en familieinntekt etter skatt og andre fradrag som var lavere enn 60 prosent av nasjonal inntektsmedian, ekvivalent med hensyn til antall voksne og barn i den aktuelle husstanden. Disse ble definert som *lavinntektsutvalget* og bestod av 3075 barn (brutto) og deres familier. Det ble samtidig trukket ut et tilfeldig sammenlikningsutvalg bestående av barn på samme alder som lavinntektsbarna og deres familier. Dette utvalget ble kalt for *kontrollutvalget* og skulle representere et tverrsnitt av alle barnefamilier i Norge og bestod av 486 barn og deres familier. Hovedprosjektet kombinerte data fra nasjonale registre (registerdata), PC-assisterte intervjuer (CAI) og selvutfyllingsskjema fra barna og deres foresatte. Informasjon om foresattes inntekt og utdanning ble hentet fra registerdata. CAI ble utført ved at intervjuerne fra SSB brakte bærbare PC-er med seg til informantene der de leste spørsmålene fra dataskjermen og registrerte svarene direkte. Der spørsmålene kunne oppfattes som sensitive, ble selvutfyllingsskjemaer (selvrapportering) benyttet både for barna og de foresatte. Det ble gjennomført tre runder med datainnsamling; i henholdsvis 2003, 2006 og 2009. Data som benyttes i avhandlingen var fra den tredje runden med datainnsamling i 2009. I 2003 svarte

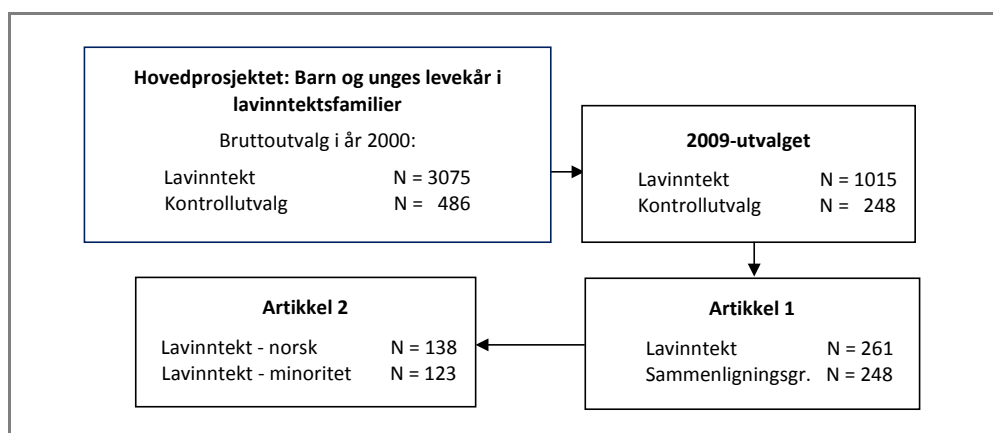
foreldrene på vegne av de yngste barna som på det tidspunktet var seks til ni år gamle. I de to siste intervjurundene svarte alle barna på vegne av seg selv i tillegg til at foreldrene svarte (Elstad & Ugreninov, 2010). For ytterligere detaljer om datainnsamlingen, se Flåte et al. (2004) og Wilhelmsen (2010).

4.2.1 Data fra 2009-utvalget (hovedprosjektet)

De to første artiklene i avhandlingen er basert på den siste datainnsamlingen i 2009 fra hovedprosjektet, da gjennomsnittsalderen til barna var 15 år. Som det framgår av Figur 1, besto det opprinnelige utvalget i 2000 av 3075 i lavinntekts- og 486 i kontrollutvalget. I den tredje datainnsamlingen i 2009 deltok 1362 barn og foreldre; 1114 fra lavinntekts- og 248 fra kontrollutvalget. Fra lavinntektsutvalget ble alle barn og deres familier med en brutto finanskapital (bankinnskudd og verdipapirer) på over 400,000 kroner eller mer i gjennomsnitt gjennom perioden 2000-2002 fjernet fra analysene. Begrunnelsen for dette var at det ikke er rimelig å klassifisere hushold med betydelige økonomiske kontantverdier som økonomiske fattige (Elstad & Ugreninov, 2010)³. Da sto man igjen med 1263 barn mellom 12 og 18 år og deres familier; et lavinntektsutvalg på 1015 og fortsatt 248 fra kontrollutvalget. Dette var rundt 70 prosent av alle som deltok i den første datainnsamlingsperioden i 2003 (68,5 prosent av lavinntektsutvalget og 80 prosent av sammenlikningsutvalget) (Elstad og Ugreninov 2010, tabell 2.2, s. 43). Noen få barn hadde akkurat fylt 19 år under 2009-intervjuene. Siden de var få, ble de slått sammen med aldersgruppen 18 år. Elstad og

³ Utvalg, frafall og vektning i *Barns levekår* beskrives i detalj i Elstad og Ugreninov (2010). Her tas kun med de opplysningene som har størst betydning for det utvalget som er benyttet i avhandlingen.

Ugreninø fant at det i 2009 bare var knappe 30 prosent av det opprinnelige lavinntektsutvalget fra år 2000 som fremdeles hadde inntekt under 60 prosent av nasjonal inntektsmedian. Dette kan forklares med at flere husholdninger som ble trukket ut i år 2000, kun var under fattigdomsgrensen det konkrete året. Grunnet paneldesignet, kunne imidlertid utvikling i inntekt i lavinntektsutvalget følges ved hjelp av en variabel kalt oppadgående mobilitet. Denne viser til husholdninger som var under fattigdomsgrensen i 2000, men over i de påfølgende årene. Figur 1 viser det opprinnelige utvalget trukket ut i 2000, 2009-utvalget (vektet) og fordelingen i artikkel 1 og artikkel 2.



Figur 1. Flyttdiagram over utvalget fra Hovedprosjektet til 2009-utvalget, artikkel 1 og artikkel 2

Lavinntektsgruppen i artikkel 1 og 2 utgjør rundt 26 prosent av lavinntektsutvalget fra 2009-datasettet. Vi vurderte at en lavinntektsgruppe der knappe 30 prosent hadde inntekt under 60 prosent av inntektsmedian i den siste treårsperioden, ikke var representativt for en «fattig» gruppe. Alle familier som tilhørte husholdninger med inntekt over 60 prosent av ekvivalent inntektsmedian fra lavinntektsgruppen i treårsperioden fra 2005-2007, ble derfor fjernet fra datasettet i

artikkel 1 og 2, selv om de tilhørte lavinntektsutvalget da de ble trukket ut i år 2000. Dette omhandlet 754 husholdninger, slik at det endelige antallet husholdninger som var med i våre analyser fra lavinntektsgruppen var 261. For å begrense sannsynligheten for å gjøre feil på grunn av små utvalg, ble det kjørt separate statistiske analyser der dette var nødvendig av uavhengige variabler som inneholdt et lavt antall enheter (under 10 informanter).

4.2.2 Utvalg i artikkel 1

Den første artikkelen er basert på data innsamlet fra hovedprosjektet i 2009. Lavinntektsgruppen i artikkel 1 består kun av ungdommer fra familier med median disponibel inntekt under 60 prosent av inntektsmedian i den siste måleperioden, som var i treårsperioden 2005-2007. Å være fattig over tre år, refereres i avhandlingen til begrepet vedvarende fattigdom. Sammenlikningsgruppen ble beholdt slik utvalget opprinnelig var fra 2009-datasettet. Se tabell 1 for oversikt over gruppene i artikkel 1.

Tabell 1.

Oversikt over lavinntekts- og sammenlikningsgruppen i artikkel 1

	Lavinntektsgruppen (n=261)	Sammenlikningsgruppen (n=248)	Signifikansnivå (p)
Kjønn			$p=0.71$
Jenter	128	118	
Gutter	132	130	
Aldersgruppe			$p<0.01$
12-15 år	167	123	
16-18 år	94	125	
Minoritetsbakgrunn			$p<0.001$
Norsk	138	223	
Etnisk minoritet	123	25	
Familiestruktur			$p=0.22$
Begge foreldre	164	153	
Andre familiestrukturer	79	93	

Merk: Antallet er ikke alltid 261/248 grunnet manglende data

Det var en overvekt av ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn i lavinntektsgruppen i forhold til sammenlikningsgruppen. Det var også en overvekt av yngre ungdom (12-15 år) i lavinntektsgruppen i forhold til sammenlikningsgruppen. Det var ingen signifikante forskjeller mellom lavinntekts- og sammenlikningsgruppen knyttet til kjønn eller familiestruktur.

4.2.3 Utvalg i artikkel 2

Den andre artikkelen er også basert på data innsamlet fra hovedprosjektet i 2009.

I denne studien ønsket vi kun å undersøke om det var forskjeller mellom gruppen ungdom fra fattige familier med etnisk norsk bakgrunn og ungdom fra fattige familier med etnisk minoritetsbakgrunn knyttet til selvoppfattet skolekompetanse og foreldrestiler, vurdert av ungdommene selv. Artikkel 2 baserer seg følgelig kun på informanter fra den samme lavinntektsgruppen som i artikkel 1, i tillegg til at hele sammenlikningsgruppen ble tatt ut.

Tabell 2.

Oversikt over gruppene i artikkel 2

	Etnisk norsk (n=138)	Etnisk minoritet (n=123)	Signifikansnivå (p)
Kjønn			$p=0.079$
Jenter	75	53	
Gutter	63	69	
Aldersgruppe			$p=0.960$
12-15 år	88	78	
16-18 år	49	44	
Familiestruktur			$p<0.001$
Begge foreldre	69	95	
Andre familiestrukturer	61	18	
Utdanning far			$p=0.499$
lavere utdanning	106	86	
Høyere utdanning	25	16	
Utdanning mor			$p=0.344$
Lavere utdanning	118	80	
Høyere utdanning	18	8	

Merk: Tallene tilsvarer ikke alltid 261 grunnet manglende data

Det var en klar overvekt av ungdom fra gruppen med etnisk minoritetsbakgrunn som bodde i familier med begge foreldre sammenliknet med ungdom med etnisk norsk majoritetsbakgrunn. Det var ingen signifikante forskjeller mellom gruppene knyttet til alder, kjønn eller foreldres utdanningsbakgrunn.

4.2.4 Utvalg i artikkel 3

Den tredje artikkelen inneholder informasjon fra 23 fagfellevurderte artikler publisert mellom 1999 og 2014, som omhandler akademisk resiliens hos barn med etnisk minoritetsbakgrunn som gikk på skole i nordiske land. Litteratursøk ble utført mellom januar og mars 2015. Vi søkte i følgende elektroniske databaser: ProQuest, Web of Science (gjennom Core Collection), ERIC, Idunn og Norart. Se for øvrig underkapittel 4.4.3 for en nærmere redegjørelse for søk og utvelgelse av artikler. Inklusjonskriterier var a) fagfellevurderte originalstudier som fokuserte på barn fra grunnskolealder og ut videregående skole og akademisk resiliens, b) studier tilgjengelige i fulltekst *online* på engelsk, norsk, dansk eller svensk, c) kvantitative studier og d) studier som sammenliknet akademisk resiliens mellom majoritetsbarn og minoritetsbarn. Alle studiene, med noen få unntak, omhandlet barn fra 13 til 18 år. Unntakene omhandlet yngre voksne (over 18 år) som kun ble inkludert i studier med kohort- eller longitudinelle design dersom de var under 18 år ved studiestart.

Ni av studiene var norske, to danske, fem svenske og fire finske. I tillegg var tre studier internasjonale samarbeidsstudier som også inkluderte land utenfor Norden. Disse ble inkludert der funnene fra de nordiske landene var klart atskilte fra funnene fra landene utenfor Norden. I disse studiene var Norge (2), Sverige (2) og Finland (1)

representert. Femten av studiene hadde tverrsnittdesign, mens åtte hadde longitudinelle eller kohortdesign. Enhetene i de inkluderte studiene varierte fra 218 til over 100,000 og de fleste studiene hadde høy svarprosent.

4.3 Variabler (artikkel 1 og 2)

4.3.1 Kartleggingsinstrumentet for selvoppfattet skolekompetanse - SPPA

For å måle selvoppfattet skolekompetanse i hovedprosjektet, ble Susan Harters (1988) skala *Self-Perception Profile for Adolescent* (SPPA) benyttet. Analysene i avhandlingen bygger følgelig på resultatene fra dette instrumentet. Selvoppfattet skolekompetanse er selvrapportert og ble i hovedprosjektet hentet fra selvtutfyllingsskjema til ungdom 12-18 år. Wichstrøm (1995) undersøkte validiteten i Harters SPPA og fant en signifikant korrelasjon mellom selvoppfattet skolekompetanse og summen av selvrapporterte karakterer i matematikk, engelsk og norsk. Wichstrøms versjon skårer høyere på nesten alle sub-skalaer i SPPA inkludert selvoppfattet skolekompetanse der gjennomsnittsskåren for Wichstrøms reviderte versjon er henholdsvis 2.84 og standardavvik 0.54, mens skåren på Harters originale er 2.71 og standardavvik 0.53. Alfa-verdien (Cronbach's alfa) på selvoppfattet skolekompetanse var 0.69 på Wichstrøms reviderte og 0.60 på Harters originale versjon. Avhandlingen benytter i likhet med hovedprosjektet Wichstrøms reviderte versjon av SPPA og skalaen *Selvoppfattet skolekompetanse*.

Skalaen består av følgende fem spørsmål: «Jeg synes jeg er like smart som andre på min alder», «Jeg er sein med å bli ferdig med skolearbeidet», «Jeg gjør det svært godt på skolen», «Jeg har vansker med å svare riktig på skolen» og «Jeg tror

jeg er ganske intelligent». Spørsmålene har fire svaralternativ fra 1 = «passer svært godt» til 4 = «passer svært dårlig». I artikkel 1 og 2 ble selvoppfattet skolekompetanse brukt som avhengig variabel; eller som utfallsmål på resiliens. Her ble alle svaralternativ med positive ladete svar snudd slik at høye svarskårer betydde høy selvoppfattet skolekompetanse. Det ble også konstruert en sumskåre ved å legge sammen svarene på de fire leddene, med en rangering fra 5-20, Cronbach's alfa = 0.74. Cronbach's alfa over 0.70 regnes for veldig tilfredsstillende (Hansen, 2010). Denne verdien tilsvarte det samme som Clausen (2008) fant i hovedprosjektet. Reliabiliteten i subskalene i avhandlingen målt med Cronbach's alfa vurderes derfor som tilfredsstillende.

4.3.2 Familiestruktur

Familiestruktur er selvrapportert og ble målt ved følgende spørsmål fra spørreskjemaet til foresatte «Vi vil gjerne ha en oversikt over de personene som tilhører husholdningen» (hvem bor barnet med). Den originale variabelen bestod av følgende svaralternativ knyttet til omsorgspersoner som: 1 = bor med begge foreldrene; 2 = bor med mor og stefar; 3 = bor med far og stemor; 4 = bor med mor alene; 5 = bor med far alene; 6 = bor med fostermor; 7 = bor med fosterfar og 8 = bor med fosterforeldre. Denne variabelen omkodet vi til en dikotom variabel, da vi ønsket å se hvem som bodde sammen med begge foreldre sammenliknet med dem som bodde i andre familiestrukturer. Svaralternativ 1 i den nye variabelen bestod av «bor med en forelder/steforelder/annet», der alternativene bestod av svaralternativene 2 til

10 fra det originale datasettet. Svaralternativ 2 ble omkodet til «bor med begge foreldrene» og bestod av svaralternativ 1 i det originale datasettet.

4.3.3 Sosioøkonomiske kjennetegn ved foreldrene

Sosioøkonomisk status hos foreldrene ble målt ved foreldres yrke, utdanning og inntekt. I avhandlingen er informasjon om yrke selvrapportert og hentet fra spørreskjemaet til foresatte. I prosjektet *Barns levekår* ble yrke kun innhentet fra den av foreldrene som ble intervjuet. Yrke ble målt ved spørsmålet: «Hvilket yrke har du?». I det originale datasettet fra hovedprosjektet var det ni svaralternativ: 1 = spesialarbeider eller ufaglært arbeider, 2 = fagarbeider, håndverker, formann; 3 = underordnet funksjonær (f.eks. butikk, kontor, offentlige tjenester); 4 = fagfunksjonær (f.eks. sykepleier, tekniker, lærer); 5 = overordnet stilling i offentlig eller privat virksomhet; 6 = sjåfør; 7 = gårdbruker, skogeier, fisker; 8 = akademisk yrke (f.eks. sivilingeniør, advokat, lege); og 9 = selvstendig næringsdrivende.

Selvstendig næringsdrivende ble omkodet til «yrke som krever lavere utdanning». Begrunnelsen for dette er at selvstendig næringsdrivende i Norge er overrepresentert i primæryrker som håndverkere, fiskere og bønder samtidig som de er underrepresentert i yrker som krever høyere utdanning som lærere og sykepleiere (Villund, 2005), i tillegg til at de totalt sett har et lavere utdanningsnivå enn arbeidstakere (Grünfeld et al., 2016). Det er likevel ikke mulig å vite om denne situasjonen var som beskrevet for samtlige foreldre i de to første artiklene i avhandlingen. Yrke ble omkodet til en dikotom variabel med 2 svaralternativ: 1 = yrke som ikke krever høyere utdanning, som bestod av svaralternativene fra det originale datasettet 1, 2, 3, 6, 7 og 9; og svaralternativ 2 ble omkodet til den dikotome

variabelen 2 = yrke som krever høyere utdanning, som bestod av svaralternativene 4, 5 og 8 fra det originale datasettet. Vi ønsket en stringent inndeling mellom informanter med oppgitt yrke som krever høyere utdanning og informanter med oppgitt yrke som ikke krever høyere utdanning, som begrunnelse for den dikotome omkodingen.

Foreldres utdanning er fra registerdata gitt av SSB i 2009 og senere omkodet av NOVA i det originale datasettet fra 2009 som ble benyttet i avhandlingen. Svaralternativene i NOVA sitt datasett bestod av fire svaralternativ: 0 = uoppgitt, ingen opplysninger, 1 = opp til ungdomsskole; 2 = videregående grunnutdanning; 3 = videregående avslutning + påbygning og 4 = universitet/høyskole. Vi omkodet denne variabelen til følgende dikotome variabel: 1 = lavere utdanning, som bestod av svaralternativene 0 til 3; og 2 = universitet/høyskole, som bestod av svaralternativet 4. Foreldres inntekt er også fra registerdata gitt av SSB og inneholder informasjon om husholdets samlede inntekt etter skatt i årene 2000-2002 og brutto finanskapital. Se Elstad & Ugreninov (2010) for nærmere beskrivelse av 2009-materialet og tilrettelegging av data.

4.3.4 Innvandringsvariabelen

Innvandringsvariabelen er hentet fra registerdata og den originale variabelen er fra 2009-datasettet fra hovedprosjektet. SSB opererte med ulike klassifiseringsvariabler gjennom datainnhentingsperioden og opplysningene fra SSB om foreldres fødeland var begrenset til informasjon om verdensdel. I denne sammenheng ble Afrika, Asia og Sør-Amerika regnet som «ikke-vestlig», mens som «vestlig» ble Europa (utenom

Norge), Nord- og Mellom-Amerika og Australia/Oseania inkludert. Opplysningene fra SSB ble gitt på ulike tidspunkt og er derfor ikke helt overensstemmende.

Anbefalingen fra NOVA var å bruke variabelen som delte inn norske + vestlige innvandrere på den ene siden (N = 1062) og ikke-vestlige innvandrere på den andre (N = 215) (Elstad, 2010a). Den originale variabelen fra 2009-datasettet oppga verdien 1 til den første kategorien og 2 til den andre. Vi benyttet denne variabelen i artikkel 1. I artikkel 2 valgte vi å ha en annen tilnærming til klassifisering av innvandrere og ikke-innvandrere. Dette var også i tråd med SSB sine endrede klassifiseringer der eksempelvis begrepene «vestlig- og ikke-vestlig innvandrer» ble erstattet med landbakgrunn (Sandnes, 2017). I tillegg ønsket vi å ha en stringent inndeling der vi skilte klart mellom gruppen barn født i Norge av to norskfødte foreldre (omtalt som etnisk norske) og «alle andre» som inkluderte både innvandrere og barn av innvandrere (omtalt som etniske minoriteter). I avhandlingen benyttes også begrep som majoritetsbarn og minoritetsbarn om de to gruppene.

Der det originale datasettet fra 2009 opererte med vestlige innvandrere som en del av de norske, valgte vi å kategorisere også vestlige innvandrere som innvandrere i artikkel 2. Vi omkodet innvandringsvariabelen ved å definere barn med etnisk norsk bakgrunn som «barn født i Norge av to foreldre som begge var født i Norge». Barn vi definerte som barn med etnisk minoritetsbakgrunn var «barn født utenfor Norge» eller der en eller begge foreldrene var født utenfor Norge. Barna med etnisk norsk bakgrunn fikk verdien 1, mens barna med etnisk minoritetsbakgrunn fikk verdien 2.

4.3.5 Foreldrestiler

Foreldrestiler ble målt ved hjelp av de tre skalaene støtte, innsyn og forsømmelse i

artikkel 2. Svarene i foreldrestiler er selvrapportert og hentet fra spørreskjema for barn og unge 12-18 år. *Støtte* ble målt ved fem spørsmål som «foreldrene mine godtar meg som jeg er» og «foreldrene mine forstår meg». Disse er hentet fra skalaen *Inventory of Parent and Peer Attachment* utarbeidet av Armsden og Greenberg (1987). I avhandlingen ble den norske versjonen, lansert av Bakken (1998) i studien *Ungdomstid i storbyen*, benyttet. Svarene ble rapportert på en fempunkts skala fra 1 = «stemmer helt» til 5 = «stemmer ikke i det hele tatt». Svarene ble snudd slik at høy skåre indikerte høy opplevd støtte. Det ble konstruert en sumskåre ved å legge sammen svarene på de fem spørsmålene, rangert fra 5-25; Cronbach's alfa = 0.75. Cronbach's alfa for gruppene var 0.78 (etniske norske) og 0.72 (etniske minoriteter).

Innsyn ble målt ved tre spørsmål: «foreldrene mine kjenner de fleste vennene som jeg er sammen med i fritiden», «foreldrene mine pleier å vite hvor jeg er og hva jeg gjør i fritiden» og «det er viktig for mine foreldre å vite hvor jeg er og hva jeg gjør i fritiden min». Spørsmålene er hentet fra «the Monitoring scale» (Alsaker et al., 1991). Svarene ble rapportert på en fempunkts skala fra 1 = «stemmer helt» til 5 = «stemmer ikke i det hele tatt». Svarene ble snudd slik at høy skåre indikerte høy opplevelse av innsyn. En sumskåre ble konstruert ved å legge sammen svarene på de tre spørsmålene, rangert fra 3-15, Chronbach's alfa = 0.67. Cronbach's alfa for gruppene var 0.74 (etniske norske) og 0.57 (etniske minoriteter). For ytterligere informasjon om skalaene støtte og innsyn, se Sandbæk (2009).

Forsømmelse ble målt med tre spørsmål: «de [foreldrene] har ikke hjulpet meg så mye som jeg har trengt», «de [foreldrene] har ikke snakket noe særlig med meg» og «de [foreldrene] har brukt for lite tid sammen med meg». Spørsmålene er hentet

fra Elstad og Stefansen (2014) sin skala som beskriver foreldrestilen forsømmelse. Svarene ble rapportert på en firepunkts skala fra 1 = «stemmer veldig godt» til 4 = «stemmer veldig dårlig». Også her ble svarene snudd, slik at høy skåre indikerte høy opplevd forsømmelse. En sumskåre ble konstruert ved å legge sammen svarene på de tre spørsmålene med en rangering fra 3-12; Cronbach's alfa = 0.65. Cronbach's alfa for gruppene var 0.69 (etniske norske) og 0.61 (etniske minoriteter).

4.4 Analysemetoder

I artikkel 1 og 2 ble analysene utført ved hjelp av statistikkprogrammet IBM SPSS versjon 20.00. Oppsummert var analysemetodene som ble brukt kjikvadrat-tester, t-tester, multiple regresjonsanalyser, korrelasjonsanalyser («Pearson's product-moment correlation») og prinsipalkomponentanalyser (PCA). I artikkel 3 ble analyser utført i tråd med fremgangsmåten i scoping reviews (Arksey & O'Malley, 2005).

4.4.1 Artikkel 1

I artikkel 1 ble det først gjennomført kjikvadrat-tester for å undersøke om det var forskjeller mellom lavinntektsgruppen og sammenlikningsgruppen relatert til kjønn, alder, innvandringsbakgrunn og familiestruktur. Deretter ble t-tester utført for å undersøke om det var signifikante forskjeller i selvoppfattet skolekompetanse mellom lavinntektsgruppen og sammenlikningsgruppen. Som vist i underkapittel 4.3.2 til 4.3.4 ble alle variabler med mer enn to kategorier omkodet til dikotome variabler. «Levene's test for equality of variances» (Levene, 1960) ble benyttet for å avgjøre om t-tester med lik eller ulik varians skulle rapporteres. For å undersøke forbindelsen

mellom flere uavhengige variable og selvoppfattet skolekompetanse, ble multiple regresjonsanalyser gjennomført. I de justerte analysene ble sosioøkonomisk status i tillegg til kjønn, familiestruktur og innvandringsstatus inkludert. Alle analyser ble kjørt separat for lavinntektsgruppen og sammenlikningsgruppen. Det ble også utført analyser separat for aldersgruppen 12-15 år og 16-18 år for både lavinntektsgruppen og for sammenlikningsgruppen. For alle resultat som viste færre enn 10 informanter for hver uavhengig variabel, ble det utført separate justerte lineære tester (dette omhandlet kun den eldste aldersgruppen). P-verdier under 0.05 ble vurdert som signifikante.

4.4.2 Artikkel 2

Analysene i artikkel 2 ble basert på statistiske modeller som undersøker forholdet mellom variabler og gjennomsnittskårer mellom grupper. Gjennomsnittlig selvoppfattet skolekompetanse for etniske minoritetsbarn var 16.1 ($SD = 2.7$), mens det for etniske majoritetsbarn var 14.9 ($SD = 2.9$). Skalaen for selvoppfattet skolekompetanse gikk fra 5 til 20, og resultatet utgjorde en absolutt endring på 8 prosent av skalaen. Effektstørrelsen (ES) var på 0.429, noe som ifølge Cohen (1992a, 1992b) utgjør en *medium effekt*.

Foreldrestiler ble som beskrevet over, målt ved hjelp av skalaene støtte, innsyn og forsømmelse (de uavhengige variablene). Det ble i forkant utført prinsipalkomponentanalyser for disse skalaene, for å kontrollere om målemodellen fungerte etter intensjonen og at spørsmålene i skalaene gjenspeilte de foreldrestilene vi ønsket å undersøke (instrumentvalidering). I foreldrestilen støtte viste

korrelasjonsmatrisen at de fleste koeffisienter var på 0.3. «Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy» (KMO), som måler hvor stor andel av variansen i variablene som kan være forårsaket av underliggende faktorer, var 0.81 som oversteg den anbefalte verdien på 0.60 (Kaiser, 1970, 1974). «Bartlett's Test of Sphericity» (Bartlett, 1954) var signifikant, som da støtter at korrelasjonsmatrisen inneholder flere uavhengige underliggende faktorer (at de ikke måler det samme).

Korrelasjonsmatrisen i innsyn var også signifikant med koeffisienter på 0.3 eller over med en KMO-verdi på 0.62. Korrelasjonsmatrisen i forsømmelse var i tillegg signifikant med en KMO-verdi på 0.65. Koeffisientene her var på 0.4 og over. Alle p-verdier under 0.05 ble vurdert som statistisk signifikante-

For å undersøke om det var forskjeller mellom etnisk minoritet og majoritet relatert til demografiske variabler som familiestruktur og foreldres utdanning, ble det utført kjikvadrat-tester. Uavhengige t-tester ble benyttet for å undersøke om det var forskjeller i selvoppfattet skolekompetanse mellom den etniske norske lavinntektsgruppen og den etniske minoritetsgruppen, og om det var forskjeller i oppfattelse av foreldrestiler mellom gruppene. Forholdet mellom selvoppfattet skolekompetanse (målt ved den avhengige variabelen) og foreldrestiler (målt ved de tre uavhengige variablene) ble først undersøkt ved bruk av korrelasjonsanalyser. Standard multiple regresjonsanalyser ble benyttet for å undersøke hvilke av de tre uavhengige foreldrestilene som best predikerte selvoppfattet skolekompetanse. Innledende analyser ble utført i forkant av regresjonsanalysene for å forsikre at forutsetningene for normalitet, linearitet, multikolinearitet og konstant varians for alle grupper ikke ble brutt. Det ble ikke observert at homogeniteten i variansen ble brutt.

Multikolaritet ble målt med «the Variance Inflation Factor» (VIF), som antyder hvor mye variansen i den estimerte regresjonskoeffisienten øker dersom prediktorvariablene korrelerer med hverandre. VIF-verdien viste at variablene kun var moderat korrelert. Støtte viste en VIF-verdi på 1.32; innsyn viste en VIF-verdi på 1.24; og forsømmelse viste en VIF-verdi på 1.13. Skalaene vurderes som valide.

4.4.3 Artikkel 3

Fremgangsmåten og analysene i artikkel 3 ble gjennomført i tråd med fremgangsmåten i scoping reviews (Arksey & O'Malley, 2005; Brien et al., 2010; Colquhoun et al., 2014; Peters et al., 2015). Scoping er en systematisk metode som benyttes for å undersøke bredden av og sammenstille eksisterende kunnskap på et konkret forskningsområde, kartlegge nøkkelkonsept i tillegg til å identifisere kunnskapshull (Arksey & O'Malley, 2005; Brien et al., 2010; Peters et al., 2015). Hensikten med reviewen var å sammenstille eksisterende kunnskap på forskningsområdet akademisk resiliens blant etniske minoritetsbarn sammenliknet med majoritetsbarn fra skoler i nordiske land.

Databasene ProQuest, Web of Science, ERIC, Idunn og Norart ble valgt da vi anså dem som ledende innen utdanning og psykologiske områder både nasjonalt og internasjonalt. I databaser med forhåndsgrupperte inndelinger av ord («descriptors») eller et kontrollert vokabular («thesaurus»), inndelte vi tematiske filtre med MeSH (Medical Subject Headings) begreper og nøkkelord. I Web of Science, søkte vi ved hjelp av nøkkelord markert som «topic» i både tittel og i oppsummering av artiklene. Vi konstruerte fire tematiske filtre under søkingen. Dette var a) Geografisk område

(land): Scandinavia*, Nordic*, Norway, Sweden, Finland, Iceland, Greenland, Denmark; b) Etniske minoritetsbarn: Immigrant*, minorit*, ethnic*, Migrant*, «second generation», «second-generation», «2ND generation», «2nd-generation»; c) Skole: School*, «Elementary school*», «compulsory school*», «primary school*», «Secondary school*», «secondary education», «vocational education», «higher education», PISA, og d) Akademisk resiliens: Resilienc*, aspir*, achievement, «school success», Psychological*, Adapt*, academic*, motivation, «completing education», «school satisfaction», «academic attainment», «academic competence». Psychological* med asterix ble brukt for å dekke begrepene «psychological adaption», «psychological adjustment» og «psychological buoyancy»⁴ basert på begrep benyttet i anerkjent litteratur om akademisk resiliens (Martin, 2013; Martin & Marsh, 2006; Novotny, 2011; Wang et al., 1994).

Søkene etter vitenskapelig litteratur ble utført i tråd med databasenes særegenhet og begrensinger. «Boolean operators» AND og OR ble benyttet i søkene. Etniske minoritetsbarn ble definert som barn med etnisk minoritetsbakgrunn som inkluderte både innvandrerbarn og barn av innvandrerforeldre. Identifikasjon og screening av artikkeltitler og sammendrag ble utført av undertegnede. Valgte fulltekstartikler ble igjen *screenet* artikkel for artikkel for å undersøke egnetheten. Vi identifiserte totalt 946 studier hvorav 23 studier ble inkludert i den endelige kvalitative innholdsanalysen. For nærmere beskrivelser av inkluderingsprosessen, se artikkel 3. Reviewen ble utført i flere trinn. Først identifiserte vi relevante artikler

⁴ «Academic buoyancy» defineres som evnen til å overvinne tilbakeslag, utfordringer og vanskeligheter som er en del av den akademiske hverdagen (Martin & March, 2009, s. 356)

knyttet til forskningsspørsmålet gjennom et systematisk søk. Neste trinn var inkludering (og ekskludering) av de identifiserte artiklene basert på tittel og sammendrag, totalt 923 artikler. Etter at duplikater var fjernet i tillegg til eksempelvis artikler med mangelfull rapportering, var det 141 fulltekststudier som ble vurdert for videre inkludering. Av disse ble ytterligere 118 artikler ekskludert. Vi kartla informasjonen i de inkluderte artiklene og utarbeidet en numerisk oppsummering. Deretter gjennomførte vi en tematisk analyse der tema som ble vurdert som relevante for forskningsspørsmålet og akademisk resiliens ble sammenstilt. Se vedlegg 3 for en oversikt over inkluderte artikler.

Gjennom den tematiske analysen ble det benyttet en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. I den induktive tilnærmingen systematiserte og kategoriserte vi beskyttelsesfaktorer på ulike nivå (individ- og systemnivå), etter hvert som faktorene ble identifisert ved gjennomlesningen av de inkluderte artiklene. Samtidig hadde vi en deduktiv tilnærming med et stramt og tydelig design bestemt av de forhåndsdefinerte inklusjonskriteriene og søkeordene basert på anerkjent litteratur om akademisk resiliens (se f.eks. Martin, 2013 og Novotny, 2011) og bioøkologisk teori (Bronfenbrenner, 1979).

Vi valgte kun å inkludere studier med kvantitativt design. Fordelen var at studiene var noenlunde sammenliknbare vedrørende metode og størrelsen på utvalg ($n > 200$). En kritisk refleksjon her er at relevante kvalitative studier kunne bli ekskludert og en mulig forståelse av informantenes egne opplevelser ble utelukket (Pripp, 2016). De få studiene som ble identifisert med kvalitativt design ble ellers ekskludert da de heller ikke svarte på forskningsspørsmålet. Ved videre forskning på

akademisk resiliens hadde det imidlertid vært interessant å fange opp informantenes egne opplevelser av fenomenet.

En annen kritisk refleksjon er knyttet til den metodiske kvaliteten på de inkluderte studiene som ikke er vurdert. De ble kun inkludert ut fra forhåndsdefinerte inklusjonskriterier. Samtidig vil ikke scoping reviews omfatte kvalitetsvurderinger av inkluderte artikler, men kun gi en deskriptiv presentasjon av nøkkelinformasjon i artiklene (Andvig et al., 2013). Flere konklusjoner i litteraturstudier har vært basert på primærstudier der det er funnet forskjeller i studienes kvalitet (Willig, 1985). Imidlertid var samtlige inkluderte artikler fagfellevurdert som et minimumskrav til kvalitet. I innholdsanalysene av artiklene startet vi med å se på hva studiene undersøkte. Dette var for eksempel «holdninger til skolen», der vi også spesifiserte hvordan hver enkelt studie målte faktorene, eksempelvis ved hjelp av spørreskjema eller karakterer, før vi presenterte funnene fra hver enkelt studie. Deretter delte vi funnene i to hovedtema: beskyttende faktorer på individnivå (*personal level*) og beskyttende faktorer på systemnivå (*environmental level*). Disse betegnet vi som henholdsvis «Barns egen innsats som påvirker akademisk resiliens» og «Støtte fra nettverk og andre miljømessige faktorer som påvirker akademisk resiliens». Undertema ble deretter kategorisert innenfor hvert av de to hovedtemaene. Innholdsanalysene ble utført på samme måte for faktorer på individnivå og på systemnivå.

I analyseprosessen kunne min egen for forståelse innvirke på prosessen (Aadnesen & Hærem, 2014) basert på min subjektive forståelse av beskyttelsesfaktorer; hvilke som er betydningsfulle og hvilke som ansees som mindre

betydningsfulle. *Bekreftbarhet* (Thagaard, 2006) og *gyldighet* (Creswell, 2014) er stikkord i denne sammenheng. Beskyttelsesfaktorene identifisert samsvarer imidlertid stort sett med faktorer identifisert i studier utenfor nordiske land, samtidig som jeg jobbet systematisk (og kritisk) med analysene og tolkningen av resultatene.

Medforfattere og veiledere var i tillegg aktivt med i både utvelgelse av artikler og i analyseprosessen og stilte kritiske spørsmål underveis, noe som kan ha bidratt til økt gyldighet.

4.5 Håndtering av sosialt skjevt frafall (artikkel 1 og 2)

Det kan skilles mellom totalt frafall og partielt frafall (Hobæk, 1993; Andersen & Wang, 2003). Totalt frafall er der enheten (informanten) ikke har besvart spørreskjemaet i forbindelse ved eksempelvis registerfeil, informanter som ikke ønsker å delta eller at spørreskjema ikke når frem til informanten. Partielt frafall er der informanten har besvart noen, men ikke alle spørsmål i spørreskjemaet. Dette kan være fordi informanten oppfatter spørsmålet som irrelevant, ikke forstår spørsmålet, ikke ønsker å svare eller skjemaet kan bli feilregistrert i forbindelse med manuell innlegging.

I surveystudier er utvalgsskjevhet («sample bias») et vanlig fenomen (Elstad, 2010b; With & Thorsen, 2018). Spørsmålet vil da bli om dette i for stor grad går ut over studiens representativitet; om hvorvidt studien faktisk kan sammenliknes med den befolkningskategorien som det ønskes å si noe om (Elstad & Ugreninov, 2010, s. 43). I hovedprosjektet undersøkes hvor sosialt skjevt frafallet er. For å motvirke effektene av sosialt skjevt frafall, ble det benyttet en veiefaktor for å kompensere for

utvalgsskjevhet. Veiefaktoren hadde et «oppjustert» innslag av informanter med relativ lav sannsynlighet for å delta i datainnsamlingen i 2009, som foreldre med lav utdanning og ikke-vestlige innvandrere. Samtidig ble informanter med høy sannsynlighet for å delta «nedjustert». Vektingen ble foretatt slik at det faktiske tallet på svar i 2009 i begge utvalgene ble bevart; 1015 informanter fra lavinntektsutvalget og 248 informanter fra kontrollutvalget (Elstad & Ugreninov, 2010, s. 54).

4.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet viser til hvorvidt funn vurderes som pålitelige eller gyldige (Pripp, 2018). Validitet viser videre til hvorvidt undersøkelsen måler det som var intensjonen å måle og at eventuelle observerte forskjeller mellom gruppene i avhandlingen ikke skyldes tilfeldigheter. Det skilles mellom intern og ekstern validitet. Det er en forutsetning for ekstern validitet at det er intern validitet (Aalen et al., 2006, s. 242). Datamaterialet i artikkel 1 og 2 er hentet fra hovedprosjektet. For nærmere beskrivelse av hovedprosjektets validitet, se Sandbæk og Pedersen (2010).

Det vises også til at skalaene i Harters (1988) kartleggingsinstrument SPPA er ansett som internt konsistente (se underkapittel 4.3.1 for nærmere beskrivelse). Intern konsistens (reliabilitet) for subskalaen skolekompetanse fra SPPA fra hovedprosjektet viste at Cronbach's alfa var 0.76 (Hansen, 2010b, s. 228). Cronbach's alfa over 0.70 regnes for tilfredsstillende (Kline, 1999; Polit & Beck, 2004). Selv om alfa-verdiene var noe lav på enkelte av foreldrestilene (se underkapittel 4.3.5), vurderes verdiene å være akseptable. Kline (1999) påpeker at alfa-verdier under 0.70 forekommer i psykologiske skalaer grunnet mangfoldet i enkelte av begrepene som måles i slike

skalaer. Cronbach's alfa ble også benyttet for å måle reliabilitet knyttet til selvoppfattet skolekompetanse og foreldrestiler slik barna vurderer det. Det ble i tillegg utført instrumentvalidering av skalaene som målte foreldrestilene (se underkapittel 4.4.2 for nærmere redegjørelse). Det vises også til underkapittel 4.3 og 4.8 for nærmere redegjørelser av reliabilitet.

Når det gjelder bruk av selvoppfattet skolekompetanse som mål på skoleprestasjoner fremfor faktiske karakterer, utførte vi korrelasjonsanalyser og sumskårer for å sammenlikne selvoppfattet skolekompetanse og selvrapporterte karakterer i norsk, matematikk og engelsk. Resultatet av dette viste at selvrapporterte karakterer korrelerte på 0.01 nivå med SPPA skalaen. Validiteten i skalaen støttes også av Wichstrøm (1995).

Ekstern validitet eller generaliserbarhet, belyser hvorvidt et utvalg er representativt for den populasjonen en ønsker å si noe om og at resultater kan generaliseres til individer utenfor studiepopulasjonen (Aalen et al., 2006; Grønmo, 2004). Utvalget fra hovedprosjektet ansees som representativt for «alle» barn og unge også utenfor studiepopulasjonen. I denne sammenheng er størrelsen på utvalget samt frafall i undersøkelsen av betydning. I hovedprosjektet ble det utført frafallsanalyser i tillegg til vekting for å kompensere for sosialt skjevt frafall. For ytterligere opplysninger om frafallsanalyser og vekting fra hovedprosjektet, se Elstad og Ugreninov (2010, s. 54). Det påpekes at denne avhandlingen med tilhørende delstudier er utført i en norsk og nordisk kontekst. Funnene kan derfor ikke automatisk generaliseres til land med andre velferdsstatsmodeller enn den skandinaviske modellen. Utover dette, regnes utvalgsstørrelsene i avhandlingens to

første artikler som tilfredsstillende, på tross av reduksjon i antall informanter ved å ekskludere barn og deres familier med inntekt over 60 prosent av inntekstmedian. I artikkel 2 var det en ytterligere reduksjon i antall informanter i forhold til artikkel 1, siden sammenlikningsgruppen ble ekskludert. I utvalg der enhetene er individer, regnes størrelser på minst 50-100 å være tilstrekkelig (Ringdal, 2001).

Utvalgsstørrelsen i artikkel 1 og 2 vurderes derfor som tilfredsstillende i forhold til generaliserbarhet. Tilsvarende gjelder for artikkel 3. Antall enheter i de inkluderte studiene varierte fra 218 til over 100,000 og de fleste studiene hadde høy svarprosent. Funnene i artikkel 3 kan sannsynligvis generaliseres til barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn i populasjonen 13-18 år i nordiske land (induktiv generalisering). Avhandlingens samlede funn vurderes som pålitelige knyttet til validitet.

4.7 Forskningsetiske vurderinger

Barns rett til deltakelse er et sentralt punkt både i FNs barnekonvensjon (1989), norsk menneskerettighetslovgivning (2003) og Norges Grunnlov (2014). På samme tid understrekes det i de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 1999), at barn har krav på beskyttelse som deltakere i forskning. Forskningsetiske vurderinger må derfor knyttes til forholdet mellom barns kompetanse og sårbarhet (Backe-Hansen, 2009). Det må også tas i betraktning at forskning om grupper som ikke selv kan målbære egne interesser, som barn, og ved at det innhentes sensitiv informasjon, kan utløse hjelpebehov og reaksjoner (Strandbu & Thørnblad, 2010). Fattigdom kan være et sensitivt tema. I Prosjektet *Barns*

levekår ble spørsmålene stilt på så åpne og nøytrale måter som mulig uten å forutsette at verken foreldre eller barn oppfattet seg selv som fattige (Sandbæk 2004, s. 30).

Innsamling av datamaterialet i avhandlingens to første artikler (artikkel 1 og 2) ble gjort i forbindelse med hovedprosjektet. I denne avhandlingen vil det derfor hovedsakelig være formidling av funn som kan være forskningsetisk problematisk, dersom noen av disse kan bidra til stigmatisering eller ytterligere marginalisering av informantene. Alle godkjenningene i hovedprosjektet ble håndtert av SSB. Hovedprosjektet ble meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). Både barna selv og deres foreldre måtte samtykke til deltakelse i hovedprosjektet (Sandbæk, 2004, 2009). Alle som ble kontaktet for intervju i hovedprosjektet ble nøye informert om at deltakelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Deltakerne ga i tillegg eksplisitt samtykke til at registeropplysninger kunne kobles til datamaterialet (Elstad, 2010a). I forkant av denne avhandlingen ble det sendt en ny søknad til NSD. NSD konkluderte med at dette prosjektet ikke var meldepliktig, siden databehandlingen kun inneholdt anonymisert informasjon uten mulighet for identifisering. Dette prosjektet var heller ikke meldepliktig til REK, da prosjektet ikke var tenkt å skulle gi ny kunnskap om helse og sykdom (Helseforskningsloven, 2008).

4.8 Diskusjon av sentrale metodologiske valg

Gjennom avhandlingen er det tatt en rekke metodologiske valg. Flere av disse valgene er drøftet underveis i kappen, og noen av de mest sentrale valgene vil bli

drøftet nærmere her. For det første kan valget av *fattigdomsmål* problematiseres. Bruk av både EUs og OECDs inntektsmål på fattigdom er omdiskutert, for eksempel stilles det spørsmål ved om slike mål alene fanger opp fattigdom (Hyggen et al., 2018). Dette ble også diskutert fra start til avslutning i prosjektet *Barns levekår*. Svakheter ved inntektsmålet på 60 prosent av medianinntekten, bidro også til at det ble benyttet en rekke levekårsvariabler og subjektive fattigdomsmål i prosjektet. (Sandbæk & Sture 2003, s.10). En forbruksbasert tilnærming til fattigdom kan være et alternativt mål, da denne gir fattigdom et materielt innhold og målet endres ikke selv om inntekt endres (Borgeraas, 2017). Samtidig har denne tilnærmingen andre svakheter, som for eksempel at forbruk også kan være basert på ulike valg.

Ved valg av fattigdomsmål er det viktig å redegjøre for styrker og svakheter ved målene som benyttes, som gjort i underkapittel 2.3.4. Til tross for svakheter, fant vi det betryggende å benytte data fra et prosjekt hvor utvalgene ble trukket av Statistisk sentralbyrå som også gjorde analyser av frafallet, samtidig som prosjektet gjorde grundige analyser av styrker og svakheter. Begrensningene ved 60 prosent av medianinntekten som mål har neppe endret seg mye i tiden som har gått. Fordelen ved dette målet er at det er brukt over lengre tid og gir mulighet for sammenlikning av utviklingen over tid innad i et land og mellom land i Europa gjennom offentlig statistikk og omfattende forskning som benytter samme mål. Dersom en benytter OECD sin fattigdomsgrense under 50 prosent av median, vil andelen som karakteriseres som fattige i Norge synke betraktelig (Borgeraas, 2017). Som beskrevet i underkapittel 2.3.4; Valg av fattigdomsmål, ønsket en i hovedprosjektet en videre definisjon for å favne bredere og følge barn og familier gjennom

undersøkellesperioden på 10 år. Ulike metoder kan nok gi noe ulike funn, men de sentrale funnene i avhandlingens to første artikler stemmer overens med mye annen fattigdomsforskning, som for eksempel hvilke grupper som identifiseres som fattige. I tillegg er det i avhandlingen benyttet inntektsmåling av lavinntekt på perioder over minimum 3 år, noe som ansees som et mer valid mål på (vedvarende) fattigdom enn målinger gjort for kun ett spesifikt år.

Selvoppfattet skolekompetanse som utfallsmål på resiliens, bør sees i sammenheng med annen forskning som beskriver hvordan barn gjør det på skolen i lys av andre utfallsmål og kunnskap om dropouts. Lav selvoppfattet skolekompetanse kan føre til dropouts fra skolen (Quiroga et al., 2013), noe som er funnet i flere studier (Fall & Roberts, 2012; Kung & Lee, 2015). Som beskrevet i underkapittel 2.3.8, kan selvoppfattet skolekompetanse knyttes til mestringsforventning. Positiv mestringsforventning ansees som en viktig motivasjonsfaktor relatert til skoleprestasjoner, noe som kan predikere akademisk suksess (Marsh et al., 2002). Samtidig må selvoppfattet skolekompetanse som utfallsmål sees innenfor visse grenser, tatt i betraktning funnene i avhandlingen knyttet til selvoppfattet skolekompetanse i det første delstudiet, der guttene i den eldste fattige aldersgruppen vurderte egen skolekompetanse som høyere enn jenters.

Et annen metodologisk refleksjon kan knyttes til konstruksjonen (operasjonaliseringen) av måleinstrumentene for *foreldrestiler* i avhandlingen. På tross av bred enighet om foreldrestilers relevans for barns utvikling, gjenstår likevel spørsmål til hvilke underliggende prosesser i foreldrestiler som påvirker barns utvikling. Andre spørsmål som kan stilles er hvilken sammenheng det er mellom

foreldrestiler og barns kulturelle bakgrunn og sist, men ikke minst, hvordan en best operasjonaliserer foreldrestiler (Darling & Steinberg, 1993). Imidlertid gjenspeiler ikke foreldrestilene nødvendigvis «allmenngyldige» foreldrestiler i en norsk kontekst (Elstad & Stefansen, 2014) og en kan heller ikke anta at spørsmålene ga det samme meningsinnholdet for alle (Malterud, 2003). Med utgangspunkt i en konstruktivistisk forståelse kan det ikke tas for gitt at samtlige barn i avhandlingen hadde den samme oppfattelsen av hvordan de ulike foreldrestilene skulle forstås. Dette kan innebære ulike fortolkninger av spørsmålene i tillegg til at flere kan ha svart basert på egen sosiale ønsketet ut fra faktorer som landbakgrunn og klassetilhørighet.

Det skal også tas i betraktning at svarene på foreldrestiler var subjektive, slik barna selv vurderte disse. Nettopp barn og unges egne vurderinger fremheves som viktige i barndomsstudier (Jonsson & Östberg, 2010; Sandbæk, 2009). Steinberg et al. (1991, s. 16) påpeker at barn og unges subjektive vurderinger av foreldrestiler samsvarer med bestemte mønstre av atferd og psykologisk fungering. Imidlertid fant studien deres forskjeller forbundet med den autoritative foreldrestilen der afrikanske-amerikanske og asiatisk-amerikanske ungdommer skilte seg ut fra andre etniske grupper, ved at den autoritative foreldrestilen i mindre grad hadde effekt på skoleprestasjoner. Da vi gjennomførte en tilfredsstillende instrumentvalidering (prinsipalkomponentanalyser) av avhandlingens benyttede foreldrestiler som beskrevet i underkapittel 4.4.2, ansees bruk av disse som en styrke. Avhandlingens analyser knyttet til foreldrestiler vurderes derfor som tilfredsstillende.

Det må også bemerkes at datamaterialet som ble benyttet i de to første artiklene er over ti år gammelt. Mye har skjedd siden den gang i forbindelse med

fattigdomsproblematikk i Norge, og nyere kunnskap om reelle levekår blant fattige barn i Norge og variasjoner innad i lavinntektsgrupper er ikke fullt ut belyst i avhandlingen. Ulikheten i befolkningen og forskjellene mellom de rikeste og de fattigste har økt (Aaberge & Stubhaug, 2018; Bakken, 2004; Geier & Grini, 2018). Også innvandrerbefolkningen i Norge som er overrepresentert blant de fattige (Epland & Kirkeberg, 2017), er tredoblet de siste 10 årene (Sandnes, 2017). Størst er økningen av innvandrere fra asiatiske land, etterfulgt av Øst-Europeiske land innen EU (SSB, 2019b). Imidlertid er det store forskjeller i vedvarende fattigdom i Norge på tvers av innvandrergrupper etter landbakgrunn (Bhuller & Brandsås, 2014, s. 218). Til tross for disse endringene, har gruppene som er overrepresentert blant de fattige vært uendret de siste årene (Epland & Kirkeberg, 2017; Herud & Naper, 2012). Samtidig har nyere norske studier bekreftet også andre sentrale funn i avhandlingen (se f.eks. Andresen & Meiland, 2019; Bakken & Hyggen, 2018; Backe-Hansen, Walhovd et al., 2014).

Andre metodologiske valg som er verdt å løfte frem, er relatert til det manglende skillet mellom *innvandrere* og *barn av innvandrere* i de to første studiene grunnet begrensninger i datasettet. Tilsvarende begrensninger ble også funnet i litteraturgjennomgangen i den tredje studien. Empiri viser til store kulturelle og sosiale forskjeller i tilpasning mellom gruppene (Colding, 2006). I tillegg påpekes noen av de sosiodemografiske variablene som foreldres yrke, som problematisert i underkapittel 4.3.3. Likevel ansees bruken av datasettet som en styrke. Det vises her til paneldesignet, representativiteten, multi-informant perspektivet og bruk av registerdata.

Det kan også virke som om det mangler konsensus om en felles *definisjon av resiliens* (Heller et al., 1999; Southwick et al., 2014). Khanlou og Wray (2014) fant i sin studie av resilienslitteratur lite konsensus og enighet om hva resiliensbegrepet konkret viser til og implikasjoner av ordet. Det eksisterer få standardiserte definisjoner av både risiko og resiliens og definisjon av risikogrupper (Luthar et al., 2000). Også begrepene tilpasning og kompetanse varierer vidt mellom ulike studier (Rutter, 1990). Dette kan ha sammenheng med en naturlig utvikling av forskningsfeltet i løpet av de siste 5-6 tiårene, der fokus flere ganger har endret seg over tid. I praksis er forståelsen av resiliens likevel viktig, da det ikke går dårlig med alle som utsettes for høy risiko og motgang i oppveksten (Masten, 2011, s. 500). Den senere tid har det vært en endring hos forskere, klinikere og politikere mot et ønske om å fremheve det positive fremfor kun å konsentrere seg om negative utfall og psykopatologi (Backe-Hansen, 2018; Mohaupt, 2009). Endringen kan kalles et paradigmeskifte der styrker, muligheter og ressurser i større grad enn tidligere verdsettes; omtalt som *the strength-based paradigm* (Masten, 2011, s. 501; Nuttgens, 2006, s. 337). De siste tiårene har det også vært et sterkere fokus på såkalte *resiliensfokuserende tiltak* (Skogen et al., 2018, s. 60). Det overordnede forskningsmessige perspektivet i avhandlingen som retter fokus mot resiliens og beskyttende faktorer, fremhever nettopp dette styrkebaserte resiliensperspektivet.

5. Resultater

Resultatene i avhandlingen er presentert i de tre artiklene. Resultatene belyser transaksjoner og prosesser mellom ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer både hos barnet selv og i systemene rundt barnet, i lys av det overordnede teoretiske perspektivet som er en økologisk forståelse av resiliens. Det overordnede forskningsspørsmålet var: Hvilke faktorer kan fremme skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko? For en oversikt over artiklene, teoretisk perspektiv i artiklene utover resiliens og hovedfunn fra hver artikkel, se tabell 3.

Tabell 3.

Oversikt over avhandlingens artikler, teoretisk perspektiv og hovedfunn

Artiklene	Teoretisk perspektiv utover resiliens	Artikkelens hovedfunn
<p><u>Artikkel 1</u> Does Poverty in a Scandinavian Welfare State Influence School Competence in Adolescents?</p>	<p>Esping-Andersens velferdsstatstypologi i makrosystemet</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn i den fattige gruppen har like høy selvpoppfattet skolekompetanse som sammenlikningsgruppen -Ungdom som bor med begge foreldre rapporterer høyere selvpoppfattet skolekompetanse enn ungdom som bor med en forelder eller i andre familiestrukturer -Gutter i den eldste fattige gruppen rapporterer høyere selvpoppfattet skolekompetanse enn jenter
<p><u>Artikkel 2</u> School Competence Among Adolescents in Low-Income Families: Does Parenting Style Matter?</p>	<p>Foreldrestiler i mikrosystemet</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ungdom fra lavinntektsgruppen med etnisk minoritetsbakgrunn rapporterer høyere selvpoppfattet skolekompetanse enn etnisk norsk ungdom -Ingen forskjeller i foreldrestiler, slik barna vurderer disse mellom gruppene -Høy grad av opplevd forsømmelse predikerer lav grad av selvpoppfattet skolekompetanse i begge gruppene
<p><u>Artikkel 3</u> Minority Children and Academic Resilience in the Nordic Welfare States</p>	<p>Bioøkologisk teori på individ- og systemnivå</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Beskyttende faktorer på individnivå viser hard jobbing på skolen, positiv innstilling til skolen og høye ambisjoner -Beskyttende faktorer på systemnivå viser støttende skoler/støttende skolesystemer og støttende nettverk inklusiv foreldrestøtte -Den nordiske velferdsstaten ser ut til å virke beskyttende for barn med etnisk minoritetsbakgrunn -Jenter har et større skoleengasjement enn gutter

5.1 Artikkel 1

Johnsen, A., Iversen, A.C., Lie, S.A. & Sandbæk, M. (2015). Does Poverty in a Scandinavian Welfare State Influence School Competence in Adolescents? *Poverty & Public Policy*, 7(3), 277-297. <https://doi.org/10.1002/pop4.106>

Den første artikkelen undersøker forholdet mellom fattigdom, foreldres sosioøkonomiske status (SØS) og ungdoms selvoppfattede skolekompetanse i Norge. Utover det økologiske resiliensperspektivet, er tilnærmingen satt inn i konteksten av Esping-Andersens (1990) velferdsstatstypologi og den sosialdemokratiske velferdsmodellen. Artikkelen omhandler en lavinntektsgruppe og en sammenlikningsgruppe. Lavinntektgruppen bestod av 261 ungdommer i aldersgruppen 12-18 år med en familieinntekt under 60 prosent av EUs fattigdomsgrense over en treårsperiode (2005-2007). Sammenlikningsgruppen bestod av 248 ungdommer i samme aldersgruppe som hadde en familieinntekt på tvers av alle inntektsgrupper. Selvoppfattet skolekompetanse ble målt fra ungdoms selvrapportering på Harters (1988) skala Self-Perception Profile for Adolescent.

Analysene i artikkel 1 viste at det ikke var forskjell i selvoppfattet skolekompetanse mellom ungdommer fra fattige familier sammenliknet med sammenlikningsgruppen. Da den fattige gruppen ble delt inn i en «norsk gruppe» og en «innvandrerguppe», viste det seg imidlertid at funnet knyttet til høyere selvoppfattet skolekompetanse kun var signifikant for innvandrerguppen. Oppsummert predikerte SØS selvoppfattet skolekompetanse for ungdom i fattige familier, men ulikt for gruppene. Lav SØS predikerte lav selvoppfattet

skolekompetanse for den norske fattige gruppen, men ikke for den fattige innvandrerguppen.

I tillegg rapporterte ungdom som bodde sammen med begge foreldre høyere selvoppfattet skolekompetanse enn ungdom som bodde med bare en forelder eller i andre familiestrukturer. Analysene viste også at fars utdanning hadde betydning for selvoppfattet skolekompetanse, men bare for de yngste ungdommene i sammenlikningsgruppen. Utover dette viste analysene at de eldste guttene i den fattige gruppen rapporterte høyere selvoppfattet skolekompetanse enn de eldste jentene i samme gruppe.

5.2 Artikkel 2

Johnsen, A., Bjørknes, R., Iversen, A.C. & Sandbæk, M. (2018). School Competence Among Adolescents in Low-Income Families: Does Parenting Style Matter? *Journal of Child and Family Studies*, 27(7), 2285-2294.
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1051-2>

I den andre artikkelen undersøkes det om det er forskjeller i selvoppfattet skolekompetanse blant ungdommer i fattige familier med etnisk norsk bakgrunn og ungdommer i fattige familier med etnisk minoritetsbakgrunn i Norge i lys av en støttende foreldrestil (støtte), en foreldrestil som monitorerer barna (innsyn) og en forsømmende foreldrestil (forsømmelse). Tilnærmingen er satt inn i en økologisk kontekst og omfatter proksimale prosesser og direkte transaksjoner i mikrosystemet knyttet til foreldrestiler. Selvoppfattet skolekompetanse ble målt med ungdoms selvrapportering på Harters (1988) skala Self-Perception Profile for Adolescent.

Hensikten med denne studien er tredelt: For det første undersøker studien om det er forskjeller i selvoppfattet skolekompetanse mellom fattige etniske norske ungdommer og fattige etniske minoritetsungdommer. For det andre undersøker studien om det er forskjeller i foreldrestiler mellom gruppene slik barna oppfatter det. For det tredje undersøker studien om foreldrestiler predikerer selvoppfattet skolekompetanse i de to gruppene. Utvalget i denne artikkelen bestod av 261 ungdommer med gjennomsnittsalder på 15 år fra fattige familier; 138 hadde etnisk norsk bakgrunn, mens 123 hadde etnisk minoritetsbakgrunn.

Hovedfunn fra artikkel 2 bekreftet et av funnene fra artikkel 1; at ungdom fra lavinntektsgruppen med etnisk minoritetsbakgrunn hadde høyere selvoppfattet skolekompetanse ($M = 16.1$) enn etnisk norsk ungdom fra samme gruppe ($M = 14.9$), $p = 0.002$. Det ble imidlertid ikke funnet forskjeller i foreldrestiler mellom gruppene. Det ble heller ikke funnet noen signifikant sammenheng mellom støtte og innsyn og selvoppfattet skolekompetanse. Derimot viste analysene at høy grad av forsømmelse predikerte lav selvoppfattet skolekompetanse i begge gruppene.

5.3 Artikkel 3

Johnsen, A., Ortiz-Barreda, G., Rekkedal, G. & Iversen, A.C. (2017). Minority Children and Academic Resilience in the Nordic Welfare States. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 13(4), 374-390.
<https://doi.org/10.1108/IJMHS-11-2015-0050>

I denne artikkelen undersøkes skoleprestasjoner definert som akademisk resiliens i lys av bioøkologisk teori (Bronfenbrenner, 1979, 2005). Målet er å oppsummere og

analysere empirisk forskning om beskyttende faktorer på individnivå og på systemnivå (mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet) som er knyttet til akademisk resiliens blant barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn. Det var 23 fagfellevurderte artikler inkludert i studien som omhandler etniske minoritetsbarn i aldersgruppen 12-18 år som går på skole i nordiske land.

Analysene i artikkel 3 viste at noen etniske minoritetsbarn presterte like godt eller bedre enn majoritetsbarn på skolen, på tross av at de hadde tilsvarende eller lavere sosioøkonomisk status som majoritetsbarna. Beskyttende faktorer på individnivå som ble identifisert var relatert til at etniske minoritetsbarn jobbet hardt, hadde en positiv innstilling til skolen og høye skoleambisjoner. Selv om studien ikke fokuserte på kjønnsforskjeller, viste analysene at de etniske minoritetsguttene strevde i større grad enn de etniske minoritetsjentene. Jentene utmerket seg ved at de brukte mer tid på lekser enn guttene og ved at de hadde et sterkere skoleengasjement. På systemnivå viste analysene at faktorer som virket beskyttende i mikro- og makrosystemet var støttende skoler og støttende skolesystemer i tillegg til støttende nettverk inklusiv foreldrestøtte. Funnene kan tyde på at den nordiske velferdsstaten med sitt godt utviklede velferdssystem kan fremstå som en beskyttende faktor og moderere negative effekter av lav SØS på skoleprestasjoner blant etniske minoritetsbarn.

6. Diskusjon

Avhandlingens overordnede formål har vært å bidra med kunnskap om hvilke faktorer som kan fremme skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko. Det overordnede teoretiske perspektivet i avhandlingen var resiliens. Funnene diskuteres i forhold til resiliens på individ- og systemnivå og Bronfenbrenners (1979; 2005) bioøkologiske teori og modell. Relevant empiri trekkes også inn. I tråd med resiliensperspektivet, har avhandlingen også belyst risikofaktorer som kan hemme skoleprestasjoner. Innledningsvis diskuteres avhandlingens hovedfunn fra de tre artiklene. Diskusjonen av hovedfunnene avsluttes med en *oppsummerende diskusjon*. Avslutningsvis reflekterer jeg over hvilke implikasjoner hovedfunnene kan ha for både politikk, praksis og videre forskning.

6.1 Avhandlingens hovedfunn

Det er fem sentrale hovedfunn i avhandlingen som jeg vil fremheve. Dette er:

- (1) Barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn presterer like godt eller bedre på skolen som majoritetsbarna som deltok i studiene, målt ved selvoppfattet skolekompetanse og akademisk resiliens.
- (2) Familiestruktur har betydning for skoleprestasjoner i en norsk kontekst ved at ungdom som bor med begge foreldre rapporterer høyere selvoppfattet skolekompetanse enn ungdom som bor med en forelder eller i andre familiestrukturer.
- (3) Kjønn har betydning for skoleprestasjoner (selvoppfattet skolekompetanse og akademisk resiliens) i en nordisk kontekst ved at jenter presterer bedre på skolen enn gutter, selv om gutter kan vurdere prestasjonene sine høyere enn den faktiske prestasjonen.

(4) En forsømmende foreldrestil predikerer lavere selvoppfattet skolekompetanse både blant fattige etniske norske barn og fattige etniske minoritetsbarn.

(5) Den skandinaviske velferdsmodellen ser ut til å moderere negative effekter av lav sosioøkonomisk status knyttet til skoleprestasjoner blant etniske minoritetsbarn i Norge og i Norden, men ikke blant fattige majoritetsbarn.

6.1.1 Selvoppfattet skolekompetanse og akademisk resiliens: Barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn gjør det like bra eller bedre på skolen som majoritetsbarn

I den første artikkelen viste analysene at selvoppfattet skolekompetanse hos barn og unge ikke ser ut til å bli påvirket av om familien hører til i den fattige gruppen. Det er imidlertid viktig å framheve at dette funnet kan skyldes at det var en overrepresentasjon av barn med etnisk minoritetsbakgrunn i den fattige gruppen. Når en delte utvalget inn i en «norsk gruppe» og en «innvandrerguppe», hadde den fattige innvandrerguppen signifikant høyere selvoppfattet skolekompetanse enn den fattige gruppen med norsk bakgrunn. Vi fant ikke tilsvarende signifikant forskjell i sammenligningsgruppen. En slik forståelse understøttes av funn fra artikkel 2 som viste at barn fra fattige familier med etnisk minoritetsbakgrunn hadde høyere selvoppfattet skolekompetanse enn fattige barn med etnisk norsk bakgrunn. Som vist i artikkel 2 var den gjennomsnittlige skåren på selvoppfattet skolekompetanse signifikant høyere for i gruppen barn med etnisk minoritetsbakgrunn enn i gruppen barn med etnisk norsk bakgrunn ($p=0,002$). Det interessante her er ikke at resultatet var signifikant, men hvor stor effekten var. Dersom to grupperes gjennomsnitt er på 0.2 standardavvik eller mer, ansees forskjellen som triviell selv om resultatet er

signifikant (Aron et al., 2009). Standardavviket i dette tilfellet var på rundt 2.8 med en effektstørrelse på 0,429. I praksis er denne forskjellen i selvoppfattet skolekompetanse av en viss betydning (Cohen, 1992a, 1992b) og funnet kan derfor sies å være av forskningsmessig interesse. Det må imidlertid bemerkes at funnet ikke kan generaliseres til alle etniske minoritetsgrupper, da annen forskning har vist store forskjeller i skoleprestasjoner innad blant ulike etniske minoritetsgrupper både nasjonalt (Bakken & Hyggen, 2018; Dæhlen & Rugkåsa, 2018; Ulriksen et al., 2015) og internasjonalt (Colding, 2006; Gong et al., 2015). SØS-bakgrunn, landbakgrunn, språkkunnskaper samt omstendigheter rundt migrasjonen kan bidra til å forstå ulikheter innenfor gruppen av mennesker med etnisk minoritetsbakgrunn (Mc Andrew et al., 2015). Nyere resultater fra Norge viser at særlig norskfødte barn av innvandrere fra noen landområder i Asia gjør det spesielt bra på skolen (Hermansen, 2017) i tillegg til norskfødte barn av innvandrere fra EU (Steinkellner, 2017).

Det hevdes at fattigdom kan «gå i arv» mellom generasjoner (Epland & Kirkeberg, 2010; Lorentzen & Nielsen, 2008), og det samme hevdes om skoleprestasjoner. Foreldre med lav SØS og lav utdanning kan mene at middels karakterer er godt nok, og overføre sitt verdisystem og sine holdninger til skole til neste generasjon (Støren & Helland, 2010). Imidlertid kan foreldre også mene at skole og høyere utdanning er viktig og således blir et annet verdisystem overført. Sistnevnte kan sees i sammenheng med proksimale prosesser mellom barnet og familien som fremstår som beskyttende der det er en kollektiv enighet om at skole og utdanning er viktig. Slike synspunkter kan relateres til Bronfenbrenners makrosystem og til ulike kulturer og subkulturer, så vel som til betydningen av familiens

verdisystem på systemnivå i resiliensteori. Studier fra Norge viser at innvanderforeldre (og særlig de som selv ikke har hatt mulighet til å ta utdanning i sitt opprinnelsesland) ser ut til å oppmuntre sine barn til å benytte alle muligheter i vertslandet for å fullføre gratis utdanning (Fekjær & Leirvik, 2011; Støren, 2011).

I tråd med annen empiri (Fekjær, 2007; Hegna, 2010; Hyggen et al., 2018) viste funnene at fattigdom og lav SØS har mindre betydning for skoleprestasjoner blant barn og unge med minoritetsbakgrunn enn for barn og unge fra majoritetsfamilier i Norge og andre nordiske land. Leirvik (2014) og Moodod (2004, s. 100) forklarer dette med etnisk kapital, som inneholder tre dimensjoner: relasjoner, normer og håndhevelse av normene. Det hevdes at *etnisitet* tilfører en tilleggsdimensjon som ikke dekkes av mer allmenne og velkjente teorier (Li, 2018, s. 472), der det argumenteres for at etnisk kapital brukes som en ressurs for å oppnå bedre skoleprestasjoner (Khattab, 2018; Lee & Zhou, 2014; Leirvik, 2014). Lauglo (1999) mener at etniske minoritetsbarn kan ha et *mer-driv* i skolesammenheng som beskrevet i artikkel 1, noe som Bakken og Hyggen (2018) omtaler som *utdanningsdriv*. Disse «drivene» peker på dynamiske beskyttelsesfaktorer på individnivå som mestringsforventning, høye ambisjoner og positive holdninger til skole og utdanning (Benard, 2017), noe som er identifisert hos resiliente barn (Alva, 1991; Zolkoski & Bullock, 2012).

Litteraturgjennomgangen i artikkel 3 viste tilsvarende beskyttelsesfaktorer på individnivå. Etniske minoritetsbarn jobbet hardt, hadde positive holdninger til skole og de hadde høye skoleambisjoner. I lys av resiliensteori kan disse faktorene relateres til kritisk bevissthet, autonomi og problemløsningsferdigheter. På systemnivå viste

litteraturgjennomgangen i artikkel 3 beskyttelsesfaktorer for barn med etnisk minoritetsbakgrunn som støttende nettverk som inkluderte støttende foreldre, i tillegg til støttende skoler og skolesystem. Støttende skoler og støttende skolesystem kan koples til beskyttende strukturer i makrosystemet, såvel som til beskyttelsesfaktorer i mikrosystemet.

6.1.2 Familiestrukturs betydning for skoleprestasjoner

Analysene viste at barn som bodde sammen med begge foreldrene hadde høyere selvoppfattet skolekompetanse sammenliknet med barn som bodde i andre familiestrukturer. Funnet var signifikant for både barn fra fattige familier og barn fra familier med inntekt på tvers av alle inntektsgrupper (artikkel 1). Avhandlingens funn relatert til familiestruktur og skoleprestasjoner er i tråd med både nasjonal og internasjonal forskning (Lauglo, 2014; Gähler & Palmtag, 2015; Santin & Sicilia, 2016; F. Steele et al., 2009). Funnet kan gi grunn til bekymring når empirien viser at fattige barn i Norge ofte vokser opp i familier med en enslig forsørger (Nadim & Nilsen, 2009). Dette var imidlertid ikke tilfelle for flertallet av de fattige barna med etnisk minoritetsbakgrunn i artikkel 2 sammenliknet med de fattige majoritetsbarna ($p < 0.001$).

Funnet knyttet til familiestruktur må videre ses i lys av påstander om at den skandinaviske velferdsstaten kan være med å opprettholde sosiale ulikheter. Underreguleringen av både barnetrygd og sosialhjelpssatser rammer hardest de barna som har mest behov for bedre økonomiske oppvekstvilkår som barn i fattige familier. Samtidig kan funnet antyde at familiestruktur kan ha større effekt på

skoleprestasjoner enn inntekt *per se* i en skandinavisk kontekst for fattige barn. Dette kan blant annet forklares i den sosiale kapitalen som to foreldre i felleskap representerer (Coleman, 1990). På tross av en proaktiv familierpolitikk (Esping-Andersens, 1990), kan dette funnet likevel indikere at den norske velferdsmodellen ikke har en god nok kompenserende fordelingsprofil.

6.1.3 Betydningen av kjønn for skoleprestasjoner

Analysene viste sentrale kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Selv om stadig flere fullfører videregående opplæring i Norge (SSB, 2020), er det likevel grunn til bekymring for andelen som faller fra. Særlig påpekes overrepresentasjonen i dropouts blant etniske minoritetsgutter sammenliknet med jenter og andre gutter uavhengig av utdanningsprogram (Steinkellner, 2017, s. 94). I NOU (2019: 3) *Nye sjanser - bedre læring* - hevdes det at kjønn (i dette tilfellet å være gutt) kan fremstå som en stabil risikofaktor. Analysene i artikkel 1 fant imidlertid at gutter i den eldste aldersgruppen oppfattet sin skolekompetanse som høyere enn jenters. Det vises her til jenters lave selvtillit sammenliknet med gutters (NOU 2019: 3), noe som kan være med å forklare funnet. Flere studier peker i samme retning; gutter vurderer egne skoleprestasjoner som høyere enn jenters, og særlig er dette funnet i matematikk (Cvencek et al., 2011; Gunderson et al., 2012). Imidlertid viser studier både fra Norge (Bakken, 2010; NOU 2019: 3) og andre land (Gray et al., 2004; Hannover & Kessels, 2011) at jenter har bedre reelle skoleprestasjoner enn gutter. Funnene viste videre at kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner kan være større for etniske minoritetsbarn enn for majoritetsbarn, i guttenes disfavør (artikkel 3).

En mulig forklaring kan være at gutter og jenter blir møtt ulikt av omgivelsene (Rutter, 1990; Støren & Helland, 2010). Ifølge bioøkologisk teori relateres dette til den omliggende kulturen og subkulturer i et samfunn. Eksempler her er kjønnsstereotyper. I dette perspektivet er ikke kjønn i seg selv nødvendigvis en risikofaktor, men måten omgivelsene ser på og behandler barnet. Et fenomen som beskriver dette er «the stereotype threat» (C. Steele, 1997). Fenomenet viser til at etniske minoritetsgutter i større grad møter stereotyper som «bråkmakere», «gjengmedlem» og «mulig kriminell», mens etniske minoritetsjenter på sin side oppfattes som ofre for kulturelle normer og undertrykkende foreldre, eller som den flinke hardtarbeidende jenta (Støren & Helland, 2010). Slike stereotyper har vist seg å ha en direkte effekt på akademisk motivasjon og prestasjon (Thoman et al., 2013) og kan være med å forklare hvorfor kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner kan være større for etniske minoritetsbarn enn for majoritetsbarn i guttenes disfavør. På den ene siden kan kjønn være en risikofaktor knyttet til skoleprestasjoner som beskrevet om stabile risikofaktorer på individnivå i resiliensteori og egenskaper ved barnet som omtalt i bioøkologisk teori. På den andre siden fungerer biologi i samspill med sosiale forhold (Bjerrum Nielsen, 2017). Dette samspillet mellom barnet med sine egenskaper og miljøet rundt med sine egenskaper er helt sentralt i bioøkologisk teori (Nuttman-Shwartz, 2012).

6.1.4 Foreldrestilers betydning for skoleprestasjoner

Analysene viste ikke forskjeller i foreldrestiler, slik barna vurderte det, mellom gruppen fattige norske barn med etnisk norsk bakgrunn og gruppen fattige barn med

etnisk minoritetsbakgrunn. Avhandlingens analyser fant heller ikke at foreldrestilene støtte eller innsyn predikerte selvoppfattet skolekompetanse. Disse foreldrestilene forbindes med den autoritative foreldrestilen (Baumrind, 1989), som påstås å fremme skoleprestasjoner (Evenhaug & Hallen, 1992; Turner et al., 2009). Funnet er ikke i samsvar med annen forskning som har vist at foreldrestilen *støtte* fremmer skoleprestasjoner (Ratelle et al., 2018; Pinguart, 2016; Spera, 2006). Også forskning på foreldrestilen *innsyn*, viser at denne foreldrestilen fremmer barns skoleprestasjoner (Moon et al., 2020). Det kan være flere mulige forklaringer på at ulike studier har ulike resultat. Det er flere måter å måle foreldrestiler på (se f.eks. Buri, 1991; Reitman et al., 2002; Schludermann & Schludermann, 1970), der bruk av ulike måleinstrumenter kan gi ulike funn. Ulike funn kan også skyldes at studier kommer fra ulike land og ulike kulturer, i tillegg at størrelsen på utvalgene og informantens alder kan spille inn.

Analysene i artikkel 2 viste imidlertid at foreldrestilen forsømmelse predikerte selvoppfattet skolekompetanse i begge lavinntektsgruppene; høy grad av forsømmelse viste lav selvoppfattet skolekompetanse. Dette kan indikere at en forsømmende foreldrestil er en større risikofaktor for barns selvoppfattede skolekompetanse enn både lav grad av foreldrestøtte og lav grad av foreldreinnsyn i en norsk kontekst. Andre studier har også funnet at forsømmende foreldrestiler forbindes med negative utviklingsutfall (Garcia & Serra, 2019), og særlig relatert til skoleprestasjoner (Majumder, 2016).

Som belyst kan en forsømmende foreldrestil påvirke barn og unge negativt på flere utviklingsområder (Norman et al., 2012; Panetta et al., 2014). Andre

foreldrestiler der foreldre har høye forventninger til sine barn, har spesielt vist seg å ha positiv innvirkning på barns skoleprestasjoner. Disse forventningene påstås å ha sterkere effekt enn SØS-bakgrunn (Garg et al., 2007) og er ifølge resiliensteori en prediktor for barns skoleprestasjoner (Masten, 2006). Den direkte sammenheng påstås å være forbundet med familieklimaet og kommunikasjonen i familien (Guo et al., 2018). Det kan tenkes at foreldre som har høye forventninger snakker med barna om dette, noe som kan bidra til utvikling av barns autonomi og mestringsforventning. Slikt sett illustrerer dette at foreldrestiler og påvirkning på barns skoleprestasjoner er en dynamisk, toveis prosess. I lys av Bronfenbrenners (1979) teori må en også se på hvordan foreldrestiler påvirker og påvirkes i samspill med andre i meso- og eksosystemet. I mesosystemet vises det til hvordan foreldrestiler påvirker barns skoleprestasjoner, samtidig som skolen påvirker familien og familiens samspill (Bronfenbrenner, 1986). Dette kan relateres til Bronfenbrenners (2005) proksimale prosesser og de direkte transaksjoner mellom barn og foreldre over tid, der transaksjonene influeres av faktorer i det omliggende samfunnet rundt barnet og familien. I eksosystemet påpekes særlig foreldres arbeidsplass som sentralt for barns skoleprestasjoner (Bronfenbrenner, 1986). Blant fattige familier er det en overrepresentasjon av foreldre utenfor arbeidslivet (Epland & Kirkeberg, 2017), og forskning viser en sammenheng mellom ens yrke og SØS (Muntaner et al., 2013).

Studier påpeker en sammenheng mellom foreldrestiler og fattigdom (Rosen et al., 2018; Spano et al., 2017) og barns skoleprestasjoner og foreldres SØS-bakgrunn (Bøe, 2015). Imidlertid ble det ikke funnet noen sammenheng mellom barns selvoppfattede skolekompetanse og foreldres SØS-bakgrunn hos fattige barn med

etniske minoritetsbakgrunn (artikkel 1). Dette kan trolig forklares i kulturelle faktorer og kan igjen aktualisere spørsmålet om hvorvidt SØS har samme betydning for familier med etnisk minoritetsbakgrunn sammenliknet med majoritetsfamilier med henblikk på skoleprestasjoner.

Selv om avhandlingen ikke fant forskjeller i foreldrestiler mellom de fattige barna med etnisk norsk bakgrunn og de fattige barna med etnisk minoritetsbakgrunn (artikkel 2), må kulturelle forskjeller og ulike forståelser av foreldrestiler tas i betraktning. Den vestlige foreldrestilen mest kjent som den autoritative er ikke universell. En type foreldrestil som kan oppleves som negativ i en bestemt sosial og kulturell kontekst, kan oppfattes som det motsatte i en annen kontekst. Det hevdes for eksempel at den autoritære foreldrestilen praktiseres annerledes i asiatiske kulturer enn i vestlige (Tang et al., 2018). Foreldre i asiatiske kulturer benytter i større grad tilbaketrekking av varme og følelsmessig tilnærming som respons på uønsket atferd i tråd med Sears et al. (1957) sin «love-oriented» foreldrestil, mens kontroll og dominans som respons på uønsket atferd mer forbindes med den vestlige praktiseringen av en autoritær foreldrestil (Tang et al., 2018). Studier har funnet store forskjeller i foreldrestiler både mellom nasjoner (Fekjær & Birkelund, 2007), mellom ulike etniske grupper (Fekjær, 2007; Kao & Thompson 2003; Modood, 2004) og mellom ulike kulturer (Selin, 2013).

En mulig forklaring på hvorfor analysene ikke viste forskjeller i foreldrestiler mellom barn med etnisk norsk bakgrunn og barn med etnisk minoritetsbakgrunn, kan være den heterogene sammensetningen av utvalget i avhandlingen. En slik sammensetning gjelder også for etniske minoritetsgrupper i Norge (Sandnes, 2017),

noe som også gjaldt utvalget i artikkel 1 og 2. I innvandrerbefolkningen i Norge, er det et variert mangfold knyttet til ulike foreldrestiler (Hollekim, 2016). Informantene i avhandlingen var fra ulike verdensdeler, i tillegg til at det var en blanding av både innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Foreldrestiler varierer i tillegg betraktelig mellom ulike etniske grupper (Chao 1994, 2001). Spørsmålene knyttet til foreldrestiler kan dessuten ha blitt besvart av noen med utgangspunkt i en forventning om hva som oppfattes som «akseptable» foreldrestiler i en norsk kontekst.

Som illustrert i resiliensteori og som beskrevet i Baumrinds foreldrepraksistypologi, belyser avhandlingen hvor avgjørende foreldrestiler kan være for barns utviklingsutfall (Borge, 2010; Khoo et al., 2006; Masten, 2006). Foreldrestiler der foreldrene oppleves som støttende, relateres til det emosjonelle klimaet rundt måten foreldre er foreldre på (Blaasvær & Baiju, 2018). Familiens og foreldres betydning for utviklingsutfall påpekes også i bioøkologisk teori og i artikkel 2. Støttende foreldre ble i tillegg funnet som beskyttelsesfaktor i artikkel 3.

6.1.5 Kan den skandinaviske velferdsstaten moderere effekten av lav sosioøkonomisk status på skoleprestasjoner blant etniske minoritetsbarn?

Avhandlingen reiser spørsmål ved om den skandinaviske velferdsstatsmodellen kan moderere sosioøkonomiske utfordringer som etniske minoritetsbarn fra fattige familier møter knyttet til skoleprestasjoner, sammenliknet med land med andre velferdsmodeller. Den skandinaviske modellen med inkluderende opplæring for alle nedfelt i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), kombinert med tidlig skolestart og med noen av verdens beste offentlige velferdsordninger, kan fremstå som beskyttende

for etniske minoritetsbarn i Norge og således fremme skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko.

Som Bakkens (2009) studie viser, økte etniske minoritetsbarns skoleprestasjoner noe etter innføring av Reform 97. Dette kan tyde på at disse barna kan ha profittert på tidlig skolestart. Reisel og Brekke (2010) poengterer at høyere skoleprestasjoner hos etniske minoritetsbarn i Norge sammenliknet med skoleprestasjoner hos etniske minoritetsbarn i USA, kan tilskrives den velutbygde norske velferdsstaten på makronivå som beskrevet i Esping-Andersens (1990) velferdsstatstypologi. Mens USA med sin liberale velferdsmodell befinner seg på den ene enden av spektrumet, befinner de skandinaviske landene med sin sosialdemokratiske velferdsmodell seg på den andre enden (Waglé, 2013). Som analysene viser i artikkel 3, ble det på systemnivå identifisert faktorer som støttende skoler og støttende skolesystem. Støttende skoler med støttende og omsorgsfulle lærere i mikrosystemet kan koples til «resilient society» (Khoo et al., 2006) og «community resilience» (Kaasbøll et al., 2018; Murray & Zautra, 2012). Samtidig kan støttende skolesystemer gjenkjennes i makrosystemet i bioøkologisk teori gjennom lovverk og politiske føringer. Også foreldres og familiens kollektive holdninger og verdisystem (Oh & Chang, 2014; Sen et al., 2013) kombinert med beskyttende lokalsamfunn er faktorer som hevdes å fremme skoleprestasjoner (Kaasbøll et al., 2018; Ungar et al., 2015).

For barn fra fattige familier med etnisk norsk bakgrunn viser imidlertid funnene at den skandinaviske velferdsstaten i mindre grad ser ut til å moderere negative effekter av lav SØS relatert til skoleprestasjoner. Sosial ulikhet virker i

særdeleshet å slå negativt ut for barn i norske fattige familier sammenliknet med barn fra fattige familier med etnisk minoritetsbakgrunn. Med sosial ulikhet vises det til at noen individer og grupper i samfunnet har tilgang til flere goder og muligheter enn andre (Kojan, 2011, s. 2). Disse ulikhetene kan også sees i sammenheng med Bronfenbrenners makrosystem i relasjon til den omliggende kulturen. Det er godt dokumentert at skoleprestasjoner påvirkes av barnets sosiale bakgrunn, der lav SØS forbindes med dårligere skoleprestasjoner (Bøe, 2015; Ulriksen et al., 2015; Rosen et al., 2018). Det hevdes at foreldre og hjemmet spiller en avgjørende rolle når det gjelder å stimulere og utvikle barns grunnleggende ferdigheter og kunnskapsområder som skal læres i skolesystemet (Heggen et al., 2013). Dette er også i tråd med bioøkologisk teori som beskriver hvordan barnet påvirker og påvirkes gjennom transaksjonene med signifikante andre på samme arena i mikrosystemet.

I familier med høy SØS lærer barn et elaborert eller utvidet språk som i større grad passer sammen med skolens språk. De lærer seg tidligere enn andre barn abstrakte begrep slik at de lettere tilegner seg teoretisk kunnskap (Bernstein, 1975). Andre påpeker at det er skolen og selve skolesystemet samt familiens klasseposisjon med økonomiske begrensninger og inntektsusikkerhet som må endres for å redusere eller utjevne sosiale forskjeller i skoleprestasjoner (Bakken, 2014; Goldthorpe & McKnight, 2006). I dette perspektivet må funnet i avhandlingen om etniske minoritetsbarns høye selvoppfattede skolekompetanse og akademisk resiliens, knyttes til andre forklaringer enn foreldres SØS-bakgrunn og klasseposisjon. Det foreslås at skoleprestasjonene som er bedre enn forventet blant etniske minoritetsbarn i avhandlingen, kan forklares med beskyttelsesfaktorer på individ- og systemnivå.

6.1.6 Oppsummerende diskusjon

Basert på avhandlingens overordnede problemstilling; *hvilke faktorer kan fremme skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko*, har avhandlingens identifisert faktorer både på individ- og systemnivå som kan fremme skoleprestasjoner, målt i selvoppfattet skolekompetanse og akademisk resiliens. Oppsummert viste funnene at barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn presterer like godt på skolen eller bedre enn majoritetsbarn.

Avhandlingens analyser viste også at barn som bodde sammen med begge foreldrene hadde høyere selvoppfattet skolekompetanse sammenliknet med barn som bodde i andre familiestrukturer. McLanahan (1997) fremhever at familier med to foreldre har en sterkere sosial kontroll sammenliknet med familier med enslige foreldre. Dette blir igjen påvirket av og forbundet med foreldrestiler assosiert med resiliens og skoleprestasjoner (Masten & Coatsworth, 1998). I tillegg viste analysene at kjønn har betydning for selvoppfattet skolekompetanse, der gutter vurderte sine skoleprestasjoner som høyere enn jenters (artikkel 1). Imidlertid hadde etniske minoritetsjenter størst skoleengasjement sammenliknet med både majoritets- og minoritetsgutter når en ser på akademisk resiliens (artikkel 3). Samtidig er den samlede kunnskapen om årsaker til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner svak (NOU 2019: 3, s. 74). McCreary og Chrisler (2010) påpeker at forskning på kjønn og kjønns betydning for utviklingsutfall inneholder store mangler. I denne sammenheng kan for mye fokus på kjønn føre til at betydningen av andre sosiale kategorier, som sosial klasse og etnisitet, blir oversett (Bjerrum Nielsen & Henningsen, 2018, s. 23). I motsatt fall hevdes det at måleinstrumenter benyttet i ulike studier i liten grad tar

hensyn til kjønn. I tillegg hevdes det at en rekke studier mangler tolkning av effektstørrelser eller effektstørrelsene tillegges større betydning enn de har (McCreary & Chrisler, 2010). Dette er i tråd med annen forskning (Backe-Hansen, Walhovd et al., 2014; Rosten, 2015; Dzamarija, 2016).

Den forsømmende foreldrestilen predikerte lav selvoppfattet skolekompetanse hos begge gruppene med barn fra fattige familier. Høy grad av forsømmelse er forbundet med lave skoleprestasjoner hos barn uavhengig av etnisitet (García & Gracia, 2009). Flere hevder at etnisk kapital fungerer som en ressurs for å oppnå bedre skoleprestasjoner (Khattab, 2018; Lee & Zhou, 2014; Leirvik, 2014). En kan derimot stille spørsmål til om etnisk kapital kan gi mindre heldige konsekvenser på andre områder enn skoleprestasjoner, eksempelvis relatert til barn og unges autonomi. Spørsmålet knyttes til at enkelte innvandrerforeldre i sin foreldreutøvelse kan benytte både makt, autoritet og sosial kontroll for å fremme barns skoleprestasjoner for å kompensere for familiens lave SØS (Leirvik, 2014). Imidlertid må barns utviklingsutfall knyttet til foreldrestiler sees i sammenheng med den etniske og kulturelle konteksten der sosialiseringprosessen finner sted (García & Gracia, 2013), selv om avhandlingen ikke fant forskjeller i foreldrestiler mellom norske og etniske minoriteter.

Funnene viste dessuten at lav SØS og fattigdom ser ut til å påvirke negativt skoleprestasjoner, målt i selvoppfattet skolekompetanse for barn og unge fra fattige familier med etnisk norsk bakgrunn i større grad enn for barn og unge fra fattige familier med etnisk minoritetsbakgrunn. I denne sammenheng påpekes det at den skandinaviske velferdsstaten i seg selv kan fremstå som en beskyttelsesfaktor og

fremme selvoppfattet skolekompetanse og akademisk resiliens. Imidlertid tyder funnene på at velferdsstaten ikke har samme beskyttende effekt på fattige majoritetsbarn som for fattige minoritetsbarn. En mulig forklaring til at barn fra fattige familier i Norge med innvandrerbakgrunn gjør det bedre enn forventet ut fra sin sosioøkonomiske status, kan være at mange innvandrergrupper er «vant til å klare seg med mindre», og den norske velferdsmodellen omtales som raus (Hyggen et al., 2018, s. 180). Imidlertid kan det tenkes at det er andre forhold som kan forklare hvorfor etniske minoritetsbarn gjøre det bedre enn forventet på skolen. Sen et al. (2013) peker på et felles verdisystem i familien der både barn og foreldre har en delt oppfatning av at skole og utdanning er viktig.

6.2 Avsluttende refleksjoner om implikasjoner av funnene

Hovedmålet med avhandlingen har vært å bidra med kunnskap om hvilke faktorer som kan fremme skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko. Hovedfunn viser at barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn klarer seg bedre enn forventet målt i høy selvoppfattet skolekompetanse og akademisk resiliens, på tross av en oppvekst i fattigdom og ved å inneha en etnisk minoritetsstatus. Funnene knyttes til dynamiske beskyttelsesfaktorer på individnivå som positive holdninger og høye ambisjoner til skole, og at de jobber hardt på skolen. Funnene knyttes også til faktorer i mikro- og makrosystemet som støttende skoler og støttende skolesystemer, i tillegg til støttende nettverk inklusiv foreldrestøtte. Dessuten viste funnene at den skandinaviske velferdsstaten i seg selv kan fremstå som en beskyttelsesfaktor for etniske minoritetsbarn. I tråd med annen forskning, fremhever avhandlingen også

foreldrestilers betydning for barn og unges utviklingsutfall. Det påpekes hvordan en forsømmende foreldrestil er av særlig betydning for hvordan barn og unge oppfatter egen skolekompetanse, uavhengig av etnisk bakgrunn.

Funnene har flere implikasjoner. For politiske beslutningstakere vises det særlig til den negative konsekvensen av fattigdom på skoleprestasjoner til majoritetsbarn. Basert på at det var en større andel av majoritetsbarna som bodde i familier med enslige foreldre eller i andre familiestrukturer, kan selektive tiltak i makrosystemet spesifikt rettet mot denne gruppen være et prioritert område i tillegg til universelle skoletiltak. I tråd med både internasjonalt og nasjonalt lovverk (barnelova, barnevernloven og barnekonvensjonen) legges det til grunn at det er foreldrene i kraft av sitt foreldreansvar som har hovedansvaret for barns utvikling og omsorg (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s.7). Likevel, foreldre kan avhengig av hvor de befinner seg (jfr. kronosystemet) ha behov for støtte, kunnskap og trening for å kunne tilegne seg adekvate foreldrestiler (Hollekim et al., 2016, s. 58) i en norsk kontekst. Offentlige myndigheter har også et medansvar for å sikre barns oppvekstvilkår (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s. 22). Selv om det anbefales videre forskning på foreldreveiledningsprogram og effekt av disse (Bråten & Sønsterudbråten, 2016), har tidligere kunnskapsoppsummeringer vist at slike program har vært virksomme (Reedtz et al., 2011). Spørsmål av relevans i denne sammenheng er om slike program vil ha særlig effekt dersom en ikke i tillegg iverksetter tiltak som kan redusere risikofaktorer forbundet med fattigdom som kan påvirke foreldrestiler. Det vises her til stress, belastninger, utenforskap og sosialt stigma.

For praksisfeltet vil jeg i tråd med Fløtten og Grødem (2014) påpeke

viktigheten av helhetlige tiltak rundt barn og foreldre i fattige familier, der tiltak koordineres og rettes mot alle familiemedlemmene samtidig på flere områder. Dette betinger at det foreligger strukturer i lokalsamfunnet som fremmer et fungerende tverrfaglig- og tverrsektorielt samarbeid mellom de ulike mikrosystemene og enkeltaktørene rundt utsatte barn og unge (Helsetilsynet, 2009; Riksrevisjonen, 2013-2014). Når det gjelder implikasjoner knyttet til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, anbefales praksisfeltet å ha et særlig fokus på disse forskjellene, og især knyttet til etniske minoritetsgutters skoleprestasjoner. Avhandlingen har i denne sammenheng belyst hvordan kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn kan påvirke barn og unges skoleprestasjoner.

Avhandlingen belyser avslutningsvis at det er et kunnskapshull på området akademisk resiliens i nordiske land. De identifiserte beskyttelsesfaktorene knyttet til akademisk resiliens hos etniske minoritetsbarn, foreslås utforsket videre på andre sårbare grupper av barn og unge. En av disse gruppene er fattige etnisk norske barn og især gutter fra fattige familier. En annen sårbar gruppe der videre forskning på akademisk resiliens foreslås, er barn og unge i barnevernfeltet uavhengig av etnisk bakgrunn.

Avhandlingen gir et viktig kunnskapsbidrag om beskyttelsesfaktorer som kan fremme skoleprestasjoner, der spesielt funnene knyttet til akademisk resiliens påpekes. Kunnskapen kan ha relevans for arbeid med å bedre skoleprestasjoner for alle barn og unge, men særlig blant de som er i risiko.

Referanser

- Aaberge, R., Bhuller, M., Langorgen, A. & Mogstad, M. (2010). The distributional impact of public services when needs differ. *Journal of Public Economics*, 94(9-10), 549-562. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.06.004>
- Aaberge, R. & Stubhaug, M. (2018, 14. september). *Formuesulikheten øker* (SSB Analyse 18). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/formuesulikheten-oket>
- Aadnesen, B. N. & Hærem, E. (2014). Informasjonsbearbeiding og konklusjon. I B. N. Aadnesen & E. Hærem (Red.), *Barnevernets undersøkelse* (s. 166-187). Stavanger: Universitetsforlaget.
- Aalaei, Y. (2017). Den gode barndom - også for barn i fattige familier? Om barnefattigdom i Norge og retten til deltakelse i fritidsaktiviteter. *Idunn*, 15(3), 239-256. <https://doi.org/10.18261/issn.0809-9553-2017-03-05>
- Aalen, O. O. (Red.), Frigessi, A., Moger, T. A., Scheel, I., Skovlund, E. & Veierød, M. B. (2006). *Statistiske metoder i medisin og helsefag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Adamson, P. (2012). *Measuring Child Poverty: New league tables of child poverty in the world's rich countries* (Innocenti Report Card 10). UNICEF Innocenti Research Centre, Florence. <https://www.unicef-irc.org/publications/660-measuring-child-poverty-new-league-tables-of-child-poverty-in-the-worlds-rich-countries.html>
- Alsaker, F. D., Dundas, I. & Olweus, D. (1991). *A growth curve approach to the study of parental relations and depression in adolescence*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic journal of behavioral sciences*, 13(1), 18-34. <https://doi.org/10.1177/07399863910131002>
- Andersen, T. L. & Wang, J. H. (2003). *Konjunkturbarometeret* (Rapporter 10). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200310/rapp_200310.pdf
- Andersson, E. (2004). From valley of sadness to hill of happiness: the significance of surroundings for socioeconomic career. *Urban Studies in Science Education*, 41(3), 641-659. <https://doi.org/10.1080/0042098042000178726>
- Andresen, S. & Meiland, S. (2019). Being poor from a children's point of view. The potential of childhood theory and qualitative methods for child poverty research: Findings from two qualitative studies of poverty in Germany. *Children and Youth Services Review*, 97(februar), 94-99. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.07.010>
- Andvig, E., Lyberg, A. & Gonzalez, M. T. (2013). Erfaringer med å bo i egen bolig ved langvarige psykiske helseproblemer: En scoping review. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 10(2), 115-128. https://www.idunn.no/tph/2013/02/erfaringer_med_aa_bo_i_egen_bolig_ved_langvarige_psykiske_he

- Anthony, E. J. & Cohler, B. J. (1987). *The invulnerable child*. New York: Guilford Press.
- Anvik, C. H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid* (NF Rapport 13). Nordlandsforskning. https://nordlandsforskning.no/sites/default/files/files/Rapport_13_2012.pdf
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2008-2009). *Handlingsplan mot fattigdom - status 2008 og styrket innsats 2009. Vedlegg til St.prp. nr. 1 (2008-2009) - statsbudsjettet 2009*. https://www.regjeringen.no/contentassets/7ff2e9506b874b9a987dcc1134e454b6/hplan_2008_fattigdom.pdf
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2002-2003). *St.meld. nr. 6 (2002-2003). Tiltaksplan mot fattigdom*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-6-2002-2003-/id196483/sec1>
- Arksey H. & O'Malley, L. (2005) Scoping studies: Towards a Methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Armsden, G. C. & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454. <https://doi.org/10.1007/bf02202939>
- Arntzen, A. (2002). Operationalisation of class. Theoretical and empirical considerations. *Nordic Journal of Epimediology*, 12(1), 11-17. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/norepid/article/viewFile/500/470>
- Aron, A., Aron, E. N. & Coups, E. J. (2009). *Statistics for Psychology* (5. utg.). Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Augustine, J. M. (2014). Maternal Education and the Unequal Significance of Family Structure for Children's Early Achievement. *Social Forces*, 93(2), 687-718. <https://doi.org/10.1093/sf/sou072>
- Azad, G., Blacher, J. & Marcoulides, G. (2014). Longitudinal Models of Socio-Economic Status: Impact on Positive Parenting Behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 38(6), 509-517. <https://doi.org/10.1177/0165025414532172>
- Backe-Hansen, E. (2004). *Barn og unges håndtering av vanskelige livsvilkår. Kunnskapsbidrag fra 36 studier av barnefattigdom* (NOVA Rapport 12). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/4884?show=full>
- Backe-Hansen, E. (2009). *Barn*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Backe-Hansen, E. (2018, 20. februar). Noen barnevernsbarn lykkes mot alle odds. Hva skiller dem fra de det ikke går så bra med? *Forskning.no*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-velferdsstat/2018/02/lei-av-elendighetsforskning-om-barnevernet>
- Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristoffersen, L. B. & Hvinden, B. (Red.) (2014). *Barnevern i Norge 1990-2010. En longitudinell studie*. (NOVA Rapport 9). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5074>

- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering* (NOVA Rapport 5). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/6437>
- Bakken, A. (1998). *Ungdomstid i storbyen* (NOVA Rapport 7). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5003>
- Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1), 83-91. <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1142/1011>
- Bakken, A. (2008). Nye tall om ungdom. Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8(1), 85-93. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1090>
- Bakken, A. (2009). Nye tall om ungdom. Tidlig skolestart og skoleprestasjoner for språklige minoritets elever. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9(1), 79-89. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1060>
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år. Kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning* (NOVA Rapport 9). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5005>
- Bakken, A. (2014). *Sosial ulikhet i skolerresultater - en oppsummering av NOVA's forskning, Notat 30. april 2014*. Oslo: NOVA
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 10). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5117>
- Bakken, A. & Danielsen, K. (2011). *Gode skoler - gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler* (NOVA Rapport 10). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5020>
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskoleskolekarakterer* (NOVA Rapport 7). NOVA. https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/5045/5587_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* (NOVA Rapport 1). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/1254>
- Banarjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3(1). <http://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1178441>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy - Toward a unifying theory and behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <http://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FN's konvensjon om barnets rettigheter: vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991*. Barne- og familiedepartementet.

- https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7).
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2008). *Om menn, mansroller og likestilling* (Meld. St. 8 (2008)).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-8-2008-2009-/id539104/sec1>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018). *Barn som lever i fattigdom. Rapport om arbeidet med regjeringens strategi 2015-2017*.
<https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004373>
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100).
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Barnová, S. (2018). Risk and Protective Factors in the Life of Youth in Relation to Resilience. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 52(1), 50-59.
<https://doi.org/10.2478/papd-2018-0001>
- Barrera, M., Prelow, H. M., Dumka, L. E., Gonzales, N. A., Knight, G. P., Michaels, M. L., . . . Tein, J. (2002). Pathways from family economic conditions to adolescents' distress: Supportive parenting, stressors outside the family, and deviant peers. *Journal of Community Psychology*, 30(2), 135-152.
<https://doi.org/10.1002/jcop.10000>
- Barstad, A. & Sandvik, L. (2015). *Deltaking, støtte, tillit og tilhørighet. En analyse av ulikhet i sosiale relasjoner med utgangspunkt i leveårsundersøkelsene* (Rapporter 51). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/deltaking-stotte-tillit-og-tilhorighet>
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi-2 approximations. Series B-Statistical Methodology. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16(2), 296-298.
<https://www.jstor.org/stable/2984057>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6032134/>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. I A. D. Pick (Red.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 7, s. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth Society*, 9(3), 239-267.
<https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. I W. Damon (Red.), *Child Development Today and Tomorrow* (s. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I R. M. Lerner, A. C. Peterson & J. Brooks-Gunn (Red.), *Encyclopedia of adolescence* (s. 746-758). New York, NY: Garland Publishing, Inc.

- Bekken, W., Dahl, E. & van Der Wel, K. (2018a). *Barnefattigdom, helse og livssjanser. Hva kan kommunene gjøre? Noen tilnærminger* (OsloMet Rapport 1). Fakultet for samfunnsvitenskap/Institutt for sosialfag, OsloMet - storbyuniversitetet.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/91/90>
- Bekken, W., Dahl, E. & van Der Wel, K. (2018b). *Unge i risiko for å bli stående utenfor: hva kan norske kommuner gjøre? Noen tilnærminger* (OsloMet Rapport 4). Fakultet for samfunnsvitenskap/Institutt for sosialfag, OsloMet - storbyuniversitetet.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/93/92>
- Bekkehus, M. (2012). Familierisiko og atferdsvansker; årsak og virkninger. *Psykologi i kommunen*, 47(2), 3-8.
<http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Familierisiko-og-atferdsvansker-Bekkehus.pdf>
- Benard, B. (1991, 1. august). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Portland, OR: Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335781.pdf>
- Benard, B. (1995, 1. august). Fostering resilience in children. ERIC Digest (ED386327). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386327.pdf>
- Benard, B. (2017, 1. juni). *From Risk to Resiliency: What Schools Can Do*. Iowa. Department of Education.
<https://www.educateiowa.gov/documents/learner-supports/2017/06/risk-resiliency-what-schools-can-do-0>
- Berg, B., Lauritzen, K. & Valenta, M. (2007). *Tillit på prøve. Undersøkelse om etikk, mangfold og etnisk diskriminering i Sør-Trøndelag politidistrikt*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Berggren, C. (2013). The influence of gender, social class and national background on education and work career? *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3), 135-144. <https://doi.org/10.2478/njmr-2013-0005>
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Keegan Paul.
- Bhuller, M. & Aaberge, R. (2010). *Vedvarende økonomisk fattigdom blant innvandrere. En empirisk analyse for perioden 1993-2007* (Rapporter 32). Statistisk sentralbyrå.
https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201032/rapp_201032.pdf
- Bhuller, M. & Brandsås, E. E. (2013). Fattigdomsdynamikk blant innvandrere: en empirisk analyse for perioden 1993-2011 (Rapporter 40). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/attachment/138814?ts=14134c8fc28>
- Bhuller, M. & Brandsås, E. E. (2014). Fattig i fjor - fattig i år? Tilstandsavhengighet i innvandrerfattigdom. *Søkelys på arbeidslivet*, 2014, 3(31), 209-228.
https://www.idunn.no/spa/2014/03/fattig_i_fjor_-_fattig_i_aar_tilstandsavhengighet_i_innvan
- Biddle, B. J. (2014). *The Unacknowledged Disaster: Youth Poverty and Educational Failure in America*. The University of Missouri, Columbia, Missouri, USA: Sense Publishers.

- Birkelund, G. E. & Mastekaasa, A. (2009). *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bjerrum Nielsen, H. (2017, 25. februar). *Når gutter fremstilles som «tapere», ringer alarmklokkene langt høyere enn når jenter er «taperne»*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/voeGj/naar-gutter-fremstilles-som-tapere-ringer-alarmklokkene-langt-hoeyere>
- Bjerrum Nielsen, H. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress - paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42, 6-28.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- Bjørknes, R., Kjølbli, J., Manger, T. & Jakobsen, R. (2012). Parent Training Among Ethnic Minorities: Parenting Practices as Mediators of Change in Child Conduct Problems. *National Council on Family Relations*, 61(1), 101-114.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00683.x>
- Blaasvær, N., & Baiju, N. (2018). *Sammenhenger mellom foreldrestiler og utfall hos barn: Systematisk litteratursøk med sortering* (Rapport 2018). Folkehelseinstituttet, Område for helsetjenester, Klynge for vurdering av tiltak.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/sammenhenger-mellom-foreldrestiler-og-utfall-hos-barn-rapport-2018.pdf>
- Blondal, K. S. & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 729-749.
https://www.researchgate.net/publication/43531748_Parenting_practices_and_school_dropout_A_longitudinal_study
- Bonesmo Fredriksen, K. (2012). Income Inequality in the European Union. *OECD Economics Department Working Papers*, No. 952, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/5k9bdt47q5zt-en>
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling* (2. utg.). Gran: Gyldendal Norsk Forlag.
- Borgeraas, E. M. (2017). *Forbruksbasert fattigdomsmål. Forbrukstilnærming til barnefattigdom* (SIFO Prosjektnotat 7). Forbruksforskningsinstituttet SIFO, Høgskolen i Oslo og Akershus.
<https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/5978/PN7-2017%20Forbrukstiln%C3%83%C2%A6rming%20til%20barnefattigdom%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Borgna, C. & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298-313.
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>
- Borsch, A., Montgomery, C., Gauffin, K., Eide, K., Heikkilä, E. & Jervelund, S. (2019). Health, education and employment outcomes in young refugees in the Nordic countries. *European Journal of Public Health*, 47(7), 735-747.
<https://doi.org/10.1177/1403494818787099>
- Bragdø, A. & Spjelkavik, Ø. (2013). *Individuell oppfølging av unge i ferd med å havne utenfor skole og arbeid* (AFI Rapport 9). Arbeidsforskningsinstituttet.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/download/93/92/>

- Brien, S. E., Lorenzetti, D. L., Lewis, S. Kennedy, J. & Ghali, W. A. (2010). Overview of a formal scoping review on health system report cards. *Implementation Science*, 5(1), 2-12. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-2>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human-development - Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. I P. Moen, G. H. Elder, Jr. & K. Lüscher (Red.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (s. 619-647). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10176-018>
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. I A. E. Kazdin (Red.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 3, s. 129-133). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10518-046>
- Bronfenbrenner, U. (2001). Human Development, The Bioecological Theory of Human Development. I N. Smelser & P. Baltes (Red.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (s. 6963-6970). New York: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. I U. Bronfenbrenner (Red.), *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* (s. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.568>
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 993-1028). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Bråten, B. & Sønsterudbråten, S. (2016). *Foreldreveiledning - virker det? En kunnskapsstatus* (FAFO Rapport 29). FAFO. <http://www.forebygging.no/Kunnskapsoppsummeringer/--2016/Foreldreveiledning--virker-det-En-kunnskapsstatus/>
- Buri, J. R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_13
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, T. (2015). *Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling: Familiestressmodellen og familieinvesteringsperspektivet*. Bergen/RKBV - Vest: Helsedirektoratet.

- Bøe, T., Dearing, E., Stormark, K. & Zachrisson, H. (2018). Subjective Economic Status in Adolescence: Determinants and Associations with Mental Health in the Norwegian Youth@Hordaland Study. *Journal of family and economic issues*, 39(2), 323-336. <https://doi.org/10.1007/s10834-017-9553-4>
- Bøe, T., Sivertsen, B., Heiervang, E., Goodman, R., Lundervold, A. J. & Hysing, M. (2014). Socioeconomic Status and Child Mental Health: The Role of Parental Emotional Well-Being and Parenting Practices. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 705-715. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9818-9>
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., . . . Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854. <https://doi.org/10.1126/science.1072290>
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding: Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111-1120. <https://doi.org/10.2307/1131308>
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72(6), 1832-1843. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00381>
- Chen, P. C., Li, M. N. & Yang, D. C. (2015). A Study of Number Sense Performance among Low-SES Students, New Immigrant Children, and Typical Learners in Grades Four Through Six. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 11(3), 455-468. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1345a>
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N. & Greenwald, A. G. (2011). Math-Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82(3), 766-779. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- Choi, Y., Kim, Y. S., Kim, S. Y. & Park, I. K. (2013). Is Asian American parenting controlling and harsh? Empirical testing of relationships between Korean American and Western parenting measures. *Asian American Journal of Psychology in Africa*, 4(1), 19-29. <https://doi.org/10.1037/a0031220>
- Christle, C. A., Harley, D. A., Nelson, C. M. & Jones, K. (2001). *Promoting resilience in children: What parents can do - Information for families*. Center for Effective Collaboration and Practice. https://mafiadoc.com/promoting-resilience-in-children-what-parents-can-do_5c65f7be097c47cd178b4596.html
- Clausen, S. E. (2008). Barns selvoppfatning av egen kompetanse og ferdigheter. I M. Sandbæk (Red.), *Barns levekår. Familiens inntekt og barns levekår over tid* (NOVA Rapport 7) (s. 194-211). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/4961>
- Closson, L., Darwich, L., Hymel, S. & Waterhouse, T. (2014). Ethnic Discrimination Among Recent Immigrant Adolescents: Variations as a Function of Ethnicity and School Context. *Journal of Research on Adolescence*, 24(4), 608-614. <https://doi.org/10.1111/jora.12089>
- Cohen, J. (1992a). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Cohen, J. (1992b). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. <http://www.jstor.org/stable/20182143>

- Colding, B. (2006). Ethnicity, gender and vocational education in Denmark. *International Journal of Manpower*, 27(4), 342-357. <https://doi.org/10.1108/01437720610679205>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., Kastner, M. & Moher, D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(12), 1291-1294. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013>
- Conger, K. J., Reuter, M. A. & Conger, R. D. (2000). The role of economic pressure in the lives of parents and their adolescents: The family stress model. I L. J. Crockett & R. K. Silbereisen (Red.), *Negotiating adolescence in times of change* (s. 201-223). Cambridge: Cambridge University Press.
- Côté, S. & Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *Revue Européenne De Psychologie Appliquée*, 61(3), 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.05.003>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design*. California: Sage Publications.
- Cummings, E. M., Davies, P. T. & Campbell, S. B. (2000). *Developmental Psychology and Family Process. Theory, Research, and Clinical Implications*. New York - London: The Guilford Press.
- Dahl, E., Bergsli, H. & van der Wel, K. A. (2014). *Sosial ulikhet i helse: en norsk kunnskapsoversikt*. Fakultet for samfunnsfag/Sosialforsk. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. <http://hdl.handle.net/20.500.12199/738>
- Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011). I E. F. Major (Red.) *Bedre føre var - Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (Rapport 1). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2011/bedre-fore-var---psykisk-helse-hels/>
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Dauderstädt, M. (2018). Disposable Income Inequality, Cohesion and Crisis in Europe. I R. M. Carmo, C. Rio & M. Medgyesi (Red.), *Reducing Inequalities. A Challenge for the European Union?* (s. 13-30). Lisbon, Paris, Budapest: Palgrave Macmillan.
- Dearing, E. (2008). Psychological Costs of Growing Up Poor. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 324-332. <https://doi.org/10.1196/annals.1425.006>
- Dearing, E., Zachrisson, H. D. & Mykletun, A. (2011). Fattigdommens konsekvenser for utvikling og psykisk helse. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(8), 785-787. http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=150060&a=3
- DeVore, E. R. & Ginsburg, K. R. (2005). The protective effects of good parenting on adolescents. *Current opinion in Pediatrics*, 17(4), 460-465. <https://pdfs.semanticscholar.org/5d09/c3b0848096c5755ebbd1beac7d3bafd4b0df.pdf>

- Dickson, M., Gregg, P. & Robinson, H. (2016). Early, Late or Never? When Does Parental Education Impact Child Outcomes? *The Economic Journal*, 126(596), 184-231. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12356>
- Dimitrova, R., Chasiotis, A. & van de Vijver, F. (2016). Adjustment Outcomes of Immigrant Children and Youth in Europe. *European Psychologist*, 21(2), 150-162. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000246>
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8(juli), 1193-1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Dowling, M. (1999). Social exclusion, inequality and social work. *Social Policy & Administration*, 33(3), 245-261. <https://doi.org/10.1111/1467-9515.00149>
- Dronkers, J. (1994). The changing effects of lone parent families on the educational-attainment of their children in a European welfare-state. *Sociology-the Journal of the British Sociological Association*, 28(1), 171-191. <https://doi.org/10.1177/0038038594028001011>
- Dryer, R., Henning, M. A., Tyson, G. A. & Shaw, R. (2016). Academic Achievement Performance of University Students with Disability: Exploring the Influence of Non-academic Factors. *International journal of disability, development, and education*, 63(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1130217>
- Duncan, G. J., Morris, P. A. & Rodrigues, C. (2011). Does Money Really Matter? Estimating Impacts of Family Income on Young Children's Achievement With Data From Random-Assignment Experiments. *Developmental Psychology*, 47(5), 1263-1279. <https://doi.org/10.1037/a0023875>
- Duncan, L. E. & Peterson, B. E. (2010). Gender and Motivation for Achievement, Affiliation -Intimacy, and Power. I J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Red.), *Handbook of Gender Research in Psychology* (Vol. 2, s. 41-62). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1467-5_3
- Dzamarija, M. T. (Red.) (2016). *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn. Demografi, utdanning og inntekt* (Rapporter 23). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/273616?ts=1562bfcd488>
- Dæhlen M. & Rugkåsa, M. (2018). Early school leaving in the care population- Differences by country of origin. *Child & Family Social Work*, 23(4), 717-725. <https://doi.org/10.1111/cfs.12468>
- Dølvik, J., Fløtten, T., Hippe, J. M. & Jordfald, B. (2015). *The Nordic model towards 2030. A new chapter?* (FAFO Rapport 7). FAFO - NordMod 2030. <http://www.faf.no/images/pub/2015/20412.pdf>
- Edwards, A. & Downes, P. (2013). *Alliances for inclusion: Cross-sector policy synergies and inter-professional collaboration in and around schools, an independent report authored for the European Commission*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3066.5205>
- Ejræns, M. & Larsen, J. (2013). Fattigdommens årsager. *Dansk Sociologi*, 24(1), 27-45. <https://doi.org/10.22439/dansoc.v24i1.4343>

- Ekren, R. (2014). *Sosial reproduksjon av utdanning?* (Samfunnsspeilet 5) (s. 20-24). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/210120?ts=14a1afdd738>
- Elstad, J. I. (2010a). *Om datafilen BarnAnalyse2009.sav - kort introduksjon. Skrevet av Jon Ivar, 23.-24.januar 2010.* Oslo: NOVA.
- Elstad, J. I. (2010b). Spørreskjemaundersøkelsens fallgruber. I D. Album, M. N. Hansen & K. Widerberg (Red.), *Metodene våre. Eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning* (s. 155-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, J. I. & Stefansen, K. (2014). Social Variations in Perceived Parenting Styles among Norwegian Adolescents. *Child Indicators Research*, 7(3), 649-670. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9239-5>
- Elstad, J. I. & Ugreninov, E. (2010). Design, data og variabler. I M. Sandbæk & A. W. Pedersen (Red.), *Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier. En panelstudie 2000-2009* (NOVA Rapport 10) (s. 37-58). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5008>
- Epland, J. (2018, 3. april). Flere barn i husholdninger med vedvarende lavinntekt. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/flere-barn-i-husholdninger-med-vedvarende-lavinntekt>
- Epland, J. & Kirkeberg, M. I. (2010). *Inntektsmobilitet mellom generasjoner. Går økonomiske levekår i arv?* (Samfunnsspeilet 3) (s. 8-13). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/gaar-okonomiske-levekaar-i-arv>
- Epland, J. & Kirkeberg, M. I. (2015, 5. februar). Utvikling i vedvarende lavinntekt. Flere økonomisk utsatte barn. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/flere-okonomisk-utsatte-barn>
- Epland, J. & Kirkeberg, M. I. (2017, 28. februar). *Ett av ti barn tilhører en husholdning med vedvarende lavinntekt.* Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/ett-av-ti-barn-tilhorer-en-husholdning-med-vedvarende-lavinntekt>
- Epland, J. & Norman, T. M. (2020, 4. mars). *Nesten 111 000 barn vokser opp med vedvarende lave husholdningsinntekter.* Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/nesten-111-000-barn-vokser-opp-med-vedvarende-lave-husholdningsinntekter>
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism.* Princeton: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. (2000). The sustainability of welfare states into the twenty-first century. *International Journal of Health Services*, 30(1), 1-12. <https://doi.org/10.2190/h6pn-9r5j-md9x-p10t>
- Esping-Andersen, G. (2015). Welfare regimes and social stratification. *Journal of European Social Policy*, 25(1), 124-134. <https://doi.org/10.1177/0958928714556976>
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.2.77>

- Evans, G. W. & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(4), 1238-1248. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00469>
- Evans, G. W. & Kim, P. (2013). Childhood Poverty, Chronic Stress, Self-Regulation, and Coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43-48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>
- Evenhaug, O. & Hallen, D. (1992). *Barne- og ungdomspsykologi. Revidert utgave*. Oslo: Gyldendal.
- Evensen, M., Lyngstad, T. H., Melkevik, O. & Mykletun, A. (2016). The Role of Internalizing and Externalizing Problems in Adult Educational Attainment: Evidence from Sibling Comparison using Data from the Young HUNT Study. *European Sociological Review*, 32(5), 552-566. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw001>
- Fall, A. M. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fekjær, S. N. (2007). New differences, old explanations - Can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background? *Ethnicities*, 7(3), 367-389. <https://doi.org/10.1177/1468796807080234>
- Fekjær, S. N. & Birkelund, G. E. (2007). Does the ethnic composition of upper secondary schools influence educational achievement and attainment? A multilevel analysis of the Norwegian case. *European Sociological Review*, 23(3), 309-323. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm003>
- Fekjær, S. N. & Leirvik, M. (2011). Silent Gratitude: Education among Second-Generation Vietnamese in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(1), 117-134. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2011.521365>
- Fløtten, T. (Red.) (2009). *Barnefattigdom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fløtten, T. & Grødem (2014). *Helhelige tiltak mot barnefattigdom: en kunnskapsoppsummering* (FAFO Rapport 18). FAFO. <https://fafo.no/images/pub/2014/20365.pdf>
- Fløtten, T., Hansen, I. L. S., Grødem, A. S., Grønningsæter, A. & Nielsen, R. A. (2011). *Kunnskap om fattigdom i Norge. En oppsummering* (FAFO Rapport 21). FAFO. https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20212.pdf
- Fløtten, T. & Hansen, I. L.S. (2018). *Fra deltakelse til mestrings*. *Evaluering av nasjonal tilskuddsordning mot barnefattigdom* (FAFO Rapport 4). FAFO. <https://fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/fra-deltakelse-til-mestrings-2>
- Fløtten, T. & Nielsen, R. A. (2015). Barnefattigdom. En kunnskapsoppsummering. I Barne-, likestillings- og Inkluderingsdepartementet, *Barn som lever i fattigdom. Regjeringens strategi (2015 - 2017)* (s. 90-114). https://www.regjeringen.no/contentassets/ff601d1ab03d4f2dad1e86e706dc4fd3/barn-som-lever-i-fattigdom_q-1230-b.pdf

- Flåte, S., Lagestrøm, B. & Wedde, E. (2004). *Barns levkår i lavinntektsfamilier. Dokumentasjonsrapport* (Notater 13). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat_200413/notat_200413.pdf
- Fosse, E. (2013). The politics of poverty in Norway. *Social Alternatives*, 32(1), 31-35. https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/961ef4/TN_cdi_proquest_journals_1447238870
- Franklin, P., Tsujimoto, K. C., Lewis, M. E., Tekok-Kilic, A. & Frijters, J. C. (2018). Sex differences in self-regulatory executive functions are amplified by trait anxiety: The case of students at risk for academic failure. *Personality and Individual Differences*, 129, 131-137. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.03.019>
- Fraser, M. W., Richman, J. M. & Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131-143. <https://doi.org/10.1093/swr/23.3.131>
- Friborg, O. (2010, 1. oktober). *Resiliens*. Universitetet i Tromsø. <http://uit-psyk.net/art10/Resiliens.pdf>
- Frøseth, M. W. & Vibe, N. (2014). *Fem år etter grunnskolen. Kompetanseoppnåelse i videregående opplæring og overgangen til høyere utdanning og arbeid før og etter Kunnskapsløftet* (NIFU Rapport 3). NIFU. <https://www.nifu.no/publications/1122580/>
- Galloway, T. A., Gustafsson, B., Pedersen, P. J. & Österberg, T. (2015). Immigrant Child Poverty - The Achilles Heel of the Scandinavian Welfare State. In T. I. Garner & K. S. Short (Red.), *Measurement of Poverty, Deprivation, and Economic Mobility* (s. 185-219). Bingley: Emerald Group Publishing.
- García, F. & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19435170>
- García, F. & Gracia, E. (2013). The Indulgent Parenting Style and Developmental Outcomes in South European and Latin American Countries. I H. Selin (Red.), *Parenting Across Cultures: Childrearing, Motherhood and Fatherhood in Non-Western Cultures* (s. 419-434). Dordrecht: Springer.
- Garcia, O. F. & Serra, E. (2019). Raising Children with Poor School Performance: Parenting Styles and Short- and Long-Term Consequences for Adolescent and Adult Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1089. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071089>
- Garg, R., Melanson, S. & Levin, E. (2007). Educational Aspirations of Male and Female Adolescents from Single-Parent and Two Biological Parent Families: A Comparison of Influential Factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 1010-1023. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9137-3>
- Garnezy, N., Masten, A. S. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111. <https://doi.org/10.2307/1129837>
- Geier, P. & Grini, K. H. (2018, 29. oktober). *Brattere trapp til lønnsstoppen* (SSB Analyse 2018). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/brattere-trapp-til-lonnstoppen>

- Gilligan, R. (2000). Adversity, Resilience and Young People: the Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences. *Children & Society*, 14(1), 37-47. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00149.x>
- Gitmark, H. (2016). *Ulikhet - Utvikling, drivere og konsekvenser* (Perspektivnotat). *Agenda*.
<https://tankesmienagenda.no/uploads/documents/post/Perspektivnotat-Ulikhet-Hannah-Gitmark.compressed.pdf>
- Gjelsvik, B. (2007). Forebygging og resiliens. I A. I. H. Borge (Red.), *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv* (s. 27-38). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gong, X. P., Marchant, G. & Cheng, Y. S. (2015). Family factors and immigrant students' academic achievement An Asian and Hispanic comparison study. *Asian Education and Development Studies*, 4(4), 448-459.
<https://doi.org/10.1108/aeds-01-2015-0002>
- Gorard, S. & See, B. H. (2009). The impact of socio-economic status on participation and attainment in science. *Studies in Science Education*, 45(1), 93-129.
<https://doi.org/10.1080/03057260802681821>
- Gordon, I. & Monastiriotis, V. (2006). Urban Size, Spatial Segregation and Inequality in Educational Outcomes. *Urban Studies*, 43(1), 213-236.
<https://doi.org/10.1080/00420980500409367>
- Goldthorpe, J. H. & McKnight, A. (2006). Mobility and Inequality. I S. L. Morgan, D. B. Grusky & G. S. Fields (Red.), *The economic basis of social class: Frontiers of Research in Sociology and Economics* (s. 109–136). California: Stanford University Press.
- Gray, J., Peng, W. J., Steward, S. & Thomas, S. (2004). Towards a typology of genderrelated school effects: some new perspectives on a familiar problem. *Oxford Review of Education*, 30(4), 529-550.
<https://doi.org/10.1080/0305498042000303991>
- Grunnloven (2014). Kunngjøring av redigert versjon av Grunnloven kap. E. og F. (FOR-2014-06-20-778). <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2014-06-20-778>
- Grünfeld, L., Salvanes, K. G., Hvide, H., Jensen, T. B. & Skogstrøm, J. F. (2016). *Selvstendige næringsdrivende i Norge. Hvem er de og hva betyr de for fremtidens arbeidsmarked?* (Menon Publikasjon 14). Menon Economics.
<https://www.menon.no/wp-content/uploads/2016-14-SN-rapport-til-NHO.pdf>
- Grødem, A. S. (2008). Metode, design og frafall. I M. Sandbæk (Red.), *Barns levekår: familiens inntekt og barns levekår over tid* (NOVA Rapport 7) (s. 19-29). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/4961>
- Grøgaard, J. B. & Arnesen, C. Å. (2016). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 16(2), 42-68.
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1893>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundersen, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2012). The Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-Related Math Attitudes. *Sex Roles*, 66(3-4), 153-166. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9996-2>

- Guo, X., Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Liu, J., Jiang, K. & Luo, L. (2018). Gender Differences in How Family Income and Parental Education Relate to Reading Achievement in China: The Mediating Role of Parental Expectation and Parental Involvement. *Frontiers in Psychology*, 9, 783-783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00783>
- Gähler, M. & Palmtag, E.-L. (2015). Parental Divorce, Psychological Well-being and Educational attainment: Changed Experience, Unchanged Effect among Swedes born 1892-1991. *Social Indicators Research*, 132(2), 601-623. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0768-6>
- Hadfield, K. & Ungar, M. (2018). Family resilience: Emerging trends in theory and practice. *Journal of Family Social Work*, 21(2), 81-84. <http://dx.doi.org/10.1080/10522158.2018.1424426>
- Hagborg, W. J. (1993). The Rosenberg Self-Esteem scale and Harter's Self-Perception profile for adolescents: a concurrent validity study. *Psychology in the Schools*, 4(2), 132-136. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199304\)30:2<132::AID-PITS2310300205>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199304)30:2<132::AID-PITS2310300205>3.0.CO;2-Z)
- Hakovirta, M. & Kallio, J. (2016). Children's Perceptions of Poverty. *Child Indicators Research*, 9(2), 317-334. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9315-5>
- Halvorsen, E. B. (2006). Er kunnskapsløftet et løft for minoritetsspråklige elever? *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 5(90), 415-426. http://www.idunn.no/npt/2006/05/er_kunnskapsloftet_et_loft_for_minoritetsspraklige_elever
- Halvorsen, K. (2011). Teori: Måling og omfang av barnefattigdom. I S. Seim & H. Larsen (Red.), *Barnefattigdom i et rikt land. Kunnskapsoppsummering om fattigdom og eksklusjon blant barn i Norge*. Rapport på oppdrag av Arbeids- og velferdsdirektoratet (HiO Rapport 10) (s. 33-62). Sosialforsk, Høgskolen i Oslo. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/560/193>
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Are Boys Left Behind at School? Reviewing and Explaining Education-Related Gender Disparities. *Zeitschrift Fur Pädagogische Psychologie*, 25(2), 89-103. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000039>
- Hansen, K. Y., Rosen, M. & Gustafsson, J. E. (2011). Changes in the Multi-Level Effects of Socio-Economic Status on Reading Achievement in Sweden in 1991 and 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 197-211. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.554700>
- Hansen, T. (2010a). Barns opplevelse av familieøkonomien og egne materielle ressurser. I M. Sandbæk & A. W. Pedersen (Red.), *Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier. En panelstudie 2000-2009* (NOVA Rapport 10) (s. 175-184). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5008>
- Hansen, T. (2010b). Selvpoppfattet kompetanse og følelse av kontroll. I M. Sandbæk & A. W. Pedersen (Red.), *Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier. En panelstudie 2000-2009* (NOVA Rapport 10) (s. 207-229). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5008>

- Harju, A. & Thorød, A. B. (2011). Child Poverty in a Scandinavian Welfare Context-From Children's Point of View. *Child Indicators Research*, 4(2), 283-299. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9092-0>
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Hatlevik, O. E., Thronsdén, I. & Loi, M. (2015). Kapittel 4. Norske elevers digitale ferdigheter i et internasjonalt perspektiv. I O. E. Hatlevik & I. Thronsdén (Red.), *Læring av IKT. Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013* (s. 79-91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Utarbeidd av Peder Haug. Noregs forskingsråd. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1cruloh/BIBSYS_ILS71509417650002201
- Hauser, R. M. (1994). Measuring Socioeconomic Status in Studies of Child Development. *Child Development Perspectives*, 65(6), 1541-1545. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00834.x>
- Heath, A. & Brinbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-305. <https://doi.org/10.1177/1468796807080230>
- Heath, A., Rethon, C. & Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 211-235. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>
- Heberle, A. E., Kaplan-Levy, S. A., Neuspiel, J. M. & Carter, A. S. (2018). Young children's reasoning about the effects of poverty on people experiencing it: A qualitative thematic analysis. *Children and Youth Services Review*, 86, 188-199. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.036>
- Hegna, K. (2010). Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 89-104. <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1049>
- Heggen, K., Helland, H. & Lauglo, J. (2013). *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heller, S. C., Larrieu, J. A., D'Imperio, R. & Boris, N. W. (1999). Research on resilience to child maltreatment: Empirical considerations. *Child Abuse & Neglect*, 23(4), 321-338. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00007-1)
- Helseforskningsloven. (2008). Lov om medisinsk og helsefaglig forskning (LOV-2008-06-20-44). <http://www.lovdatab.no/all/hl-20080620-044.html>
- Helsetilsynet. (2009). *Rapport fra Helsetilsynet 5/2009. Utsatte barn og unge - behov for bedre samarbeid. Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2008 med kommunale helse-, sosial- og barneverntjenester til utsatte barn*. https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastering/Publicasjoner/rapporter/2009/helsetilsynetrapport5_2009.pdf/
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2006-2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller* (Meld. St. 20. (2006-2007)).

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-20-2006-2007-/id449531/>
- Henry, K. L., Cavanagh, T. M. & Oetting, E. R. (2011). Perceived Parental Investment in School as a Mediator of the Relationship Between Socio-Economic Indicators and Educational Outcomes in Rural America. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9), 1164-1177. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9616-4>
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C.-K., Hinz, E. & Masten, A. S. (2012). Early Reading Skills and Academic Achievement Trajectories of Students Facing Poverty, Homelessness, and High Residential Mobility. *Educational Researcher*, 41(9), 366-374. <https://doi.org/10.3102/0013189X12445320>
- Hermansen, A. S. (2017). Et egalitært og velferdsstatlig integreringsparadoks? Om sosioøkonomisk integrering blant innvandrere og deres etterkommere i Norge. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 1(1), 15-34. <https://doi.org/10.18261/ISSN.2535-2512-2017-01-02>
- Herrenkohl, E. C., Herrenkohl, R. C. & Egolf, B. (1994). Resilient early school-age children from maltreating homes: Outcomes in late adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(2), 301-309. <https://doi.org/10.1037/h0079517>
- Herud, E. & Naper, S. (2012). *Fattigdom og levekår i Norge - Status 2012* (NAV Rapport 1). NAV. <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/kunnskap/analyser-fra-nav/nav-rapportserie/nav-rapporter/fattigdom-og-levekar-i-norge-status-2012>
- Hesjedal, E., Hetland, H. & Iversen, A. C. (2015). Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work Research*, 20(4), 437-445. <https://doi.org/10.1111/cfs.12093>
- Heyder, A. & Kessels, U. (2017). Boys Don't Work? On the Psychological Benefits of Showing Low Effort in High School. *Sex Roles*, 7(1-2), 72-85. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0683-1>
- Hobæk, T. (1993). *Justering av partielt frafall i arbeidskraftundersøkelsene* (AKU) (Notater 1993/34). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/a/histstat/not/not_9334.pdf
- Hoyer, I. & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 22-36. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722984>
- Hollekim, R. (2016). *Contemporary discourses on children and parenting in Norway. An empirical study based on two cases* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bora. <http://bora.uib.no/handle/1956/15251>
- Hollekim, R., Anderssen, N. & Daniel, M. (2016). Contemporary discourses on children and parenting in Norway: Norwegian Child Welfare Services meets immigrant families. *Children and Youth Services Review*, 60(01), 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.11.004>
- Holsen, I., Iversen, A. C. & Smith, B. H. (2009). Universal Social Competence Promotion Programme in School: Does it Work for Children with Low Socio-

- Economic Background? *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(2), 51-60. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715704>
- Horwath, J. (2007). *Child neglect: identification and assessment*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hyggen, C., Brattbakk, I. & Borgeraas, E. (2018). *Muligheter og hindringer for barn i lavinntektsfamilier. En kunnskapsoppsummering* (NOVA Rapport 11). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5129?show=full>
- Høydahl, E. (2008). *Vestlig og ikke-vestlig - ord som ble for store og gikk ut på dato* (Samfunnsspeilet 4) (s. 66-69). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/vestlig-og-ikke-vestlig-ord-som-ble-for-store-og-gikk-ut-paa-dato>
- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T. & Stormark, K. M. (2010). Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child & Family Social Work*, 15(3), 307-314. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00672.x>
- Jackson, S. & Cameron, C. (2011). *Final report of the YIPPEE project WP12. Young people from a public care background: pathways to further and higher education in five European countries*. London: Thomas Coram Research Unit Institute of Education, University of London, UK.
- Jakobsen, M. D., Horgen, E. H. & Næsheim, H. (2012). *Personer på velferdsytelser og utenfor arbeidslivet* (Rapporter 40). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201240/rapp_201240.pdf
- Johnsen, A., Bjørknes, R., Iversen, A. C. & Sandbæk, M. (2018). School Competence Among Adolescents in Low-Income Families: Does Parenting Style Matter? *Journal of Child and Family Studies*, 27(7), 2285-2294. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1051-2>
- Johnsen, A., Iversen, A. C., Lie, S. A. & Sandbæk, M. (2015). Does Poverty in a Scandinavian Welfare State Influence School Competence in Adolescents? *Poverty & Public Policy*, 7(3), 277-297. <https://doi.org/10.1002/pop4.106>
- Johnsen, A., Ortiz-Barreda, G., Rekkedal, G. & Iversen, A. C. (2017). Minority children and academic resilience in Scandinavian welfare states. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 13(4), 374-390. <https://doi.org/10.1108/IJMHS-11-2015-0050>
- Jones, G. & Lafreniere, K. (2014). Exploring the Role of School Engagement in Predicting Resilience Among Bahamian Youth. *Journal of Black Psychology*, 40(1), 47-68. <https://doi.org/10.1177/0095798412469230>
- Jonsson, J. O. & Östberg, V. (2010). Studying Young People's Level of Living: The Swedish Child-LNU. *Child Indicators Research*, 3(1), 47-64. <https://doi.org/10.1007/s12187-009-9060-8>
- Kaasbøll, J., Melby, L. & Lassemo, E. (2018). *Resiliente og helsefremmende lokalsamfunn. En kunnskapsoppsummering* (SINTEF Rapport 00502). SINTEF Teknologi og samfunn, Helsetjenesteforskning. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/2504549>
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(desember), 401-415. <http://doi.org/10.1007/bf02291817>

- Kaiser, H. F. (1974). Index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(mars), 31-36.
<http://doi.org/10.1007/bf02291575>
- Kao, G. & Thompson, J. S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 417-442.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100019>
- Kauppinen, T. M. (2008). Schools as mediators of neighbourhood effects on choice between vocational and academic tracks of secondary education in Helsinki. *European Sociological Review of Economic Studies*, 24(3), 379-391.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcn016>
- Kerr, M., Stattin, H. & Özdemir, M. (2012). Perceived parenting style and adolescent adjustment: Revisiting directions of effects and the role of parental knowledge. *Developmental Psychology*, 48(6), 1540-1553.
<https://doi.org/10.1037/a0027720>
- Khanlou, N. & Wray, R. (2014). A Whole Community Approach toward Child and Youth Resilience Promotion: A Review of Resilience Literature. *International Journal of Mental Health Addiction*, 12(1), 64-79.
<https://doi.org/10.1007/s11469-013-9470-1>
- Khattab, N. (2018). Ethnicity and higher education: The role of aspirations, expectations and beliefs. *Ethnicities*, 18(4), 457-470.
<http://doi.org/10.1177/1468796818777545>
- Khoo, E., Nygren, L. & Hyvönen, U. (2006). Resilient society or resilient children? A comparison of child welfare service orientations in Sweden and Ontario, Canada. I R. Flynn, P. Dudding & J. Barber (Red.), *Promoting resilience in child welfare*. Edited by Robert J. Flynn, Peter M. Dudding, and James G. Barber (s. 72-93). Canada: University of Ottawa Press.
- Kiernan, K. E. & Mensah, F. K. (2011). Poverty, family resources and children's early educational attainment: the mediating role of parenting. *British Educational Research Journal*, 37(2), 317-336.
<https://doi.org/10.1080/01411921003596911>
- Kirui, D. K. & Kao, G. (2018). Does generational status matter in college? Expectations and academic performance among American second generation college students. *Ethnicities*, 18(4), 571-602.
<https://doi.org/10.1177/1468796818777542>
- Klein, R. A., Kufeldt, K. & Rideout, S. (2006). Resilience theory and its relevance for child welfare practice. I R. Flynn, P. Dudding & J. Barber (Red.), *Promoting resilience in child welfare*. Edited by Robert J. Flynn, Peter M. Dudding, and James G. Barber (s. 34-51). Canada: University of Ottawa Press.
- Kline, P. (1999). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. New York: Methune.
- Kloep, M. & Hendry, L. B. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kojan, B. H. (2011). *Klasseblikk på et barnevern i vekst* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.
<http://hdl.handle.net/11250/267808>
- Kojan, B. H. & Fauske, H. (2011). Et klasseperspektiv på barnevernets familier. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 14(2), 95-109.

- https://www.academia.edu/4515302/Et_klasseperspektiv_p%C3%A5_barnevernets_familier
- Kristofersen, L. B. (2010). Fritid og sosial deltakelse. I M. Sandbæk & A. W. Pedersen (Red.), *Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier. En panelstudie 2000-2009* (NOVA Rapport 10) (s. 165-174). NOVA.
<https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5008>
- Kristofersen, L. B. (2019). *Barnefattigdom og barn i lavinntektsfamilier. Begrepsdrøfting og forskningskunnskap* (NOVA Notat 2). NOVA.
<https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/1304/NOVA-Notat-2-2019-Barnefattigdom-og-barn-i-lavinntekstfamilier.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kung, H. Y. & Lee, C. Y. (2015). Influence of Academic Achievement and Dropout on Economically Disadvantaged Students: An Investigation of the «Context-Self-Action-Result» Self-System Model of Motivational Development. *Journal of Research in Education Sciences*, 60(4), 55-92.
[http://doi.org/10.6209/jories.2015.60\(4\).03](http://doi.org/10.6209/jories.2015.60(4).03)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Utdanningslinja* (Meld. St. 44 (2008-2009)).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>
- Kvello, Ø. (2013). Bioøkologisk teori. Personer og systemer i gjensidig påvirkning. I K. Ragnheidur & Ø. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 139-158). Trondheim: Akademika.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Trondheim: Gyldendal Akademisk.
- LaFont, S. R., Brondolo, E., Dumas, A. K., Lynk, N. C. & Gump, B. B. (2018). The development and initial validation of the child perceived discrimination questionnaire. *International Journal of Culture and Mental Health*, 11(2), 208-219. <https://doi.org/10.1080/17542863.2017.1356337>
- Lahelma, E., Lundberg, O., Manderbacka, K. & Roos, E. (2001). Changing health inequalities in the Nordic countries? *Scandinavian Journal of Public Health*, 29(1), 1-5.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/14034948010290011301>
- Lakind, D. & Atkins, M. S. (2018). Promoting positive parenting for families in poverty: New directions for improved reach and engagement. *Children and Youth Services Review*, 89(Juni), 34-42.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.04.019>
- Lauglo, J. (1999). Working Harder to make the Grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools. *Journal of Youth Studies*, 2(1), 77-100.
<https://doi.org/10.1080/13676261.1999.10593025>
- Lauglo, J. (2014). Family Structure as Social Capital for Education? *Hungarian Educational Research Journal*, 4(1), 20-28.
https://www.researchgate.net/publication/270494208_Family_Structure_as_Social_Capital_for_Education

- Lee, J. & Zhou, M. (2014). The Success Frame and Achievement Paradox: The Costs and Consequences for Asian Americans. *Race and Social Problems*, 6(1), 38-55. <https://doi.org/10.1007/s12552-014-9112-7>
- Leirvik, M. S. (2014). *Mer enn klasse: Betydningen av «etnisk kapital» og «subkulturell kapital» for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/39842/dravhandling-leirvik.pdf?sequence=1>
- Lervag, A. & Melby-Lervag, M. (2009). Muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 4(93), 264-279. <http://www.idunn.no/npt/2009/04/art06>
- Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances. I I. Olkin, S. G. Ghurye, W. Hoeffding, W. G. Madow & H. B. Mann (Red.), *Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling* (Vol. 1, s. 278-292). Stanford, California: Stanford University Press.
- Li, Y. (2018). Against the odds? - A study of educational attainment and labour market position of the second-generation ethnic minority members in the UK. *Ethnicities*, 18(4), 471-495. <https://doi.org/10.1177/1468796818777546>
- Liberatos, P., Link, B. G. & Kelsey, J. L. (1988). The measurement of social class in epidemiology. *Epidemiologic Reviews*, 10(1), 87-121. <http://doi.org/10.1093/oxfordjournals.epirev.a036030>
- Lorentzen, T. & Nielsen, R. A. (2008). *Går fattigdom i arv? Langtidseffekter av å vokse opp i familier som mottar sosialhjelp* (FAFO Rapport 14). FAFO. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/gar-fattigdom-i-arv>
- Lundberg, O., Yngwe, M., Stjärne, M., Björk, L. & Fritzell, J. (2008). *The Nordic experience: Welfare states and public health* (NEWS). Stockholm: Stockholm University/ Karolinska Institutet.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62(3), 600-616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01555.x>
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development. A synthesis of research across five decades. I D. Cicetti & D. J. Cohen (Red.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaption* (2. utg., s. 739-795). New York: Wiley.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar, S. S., Crossman, E. J. & Small, P. J. (2015). Resilience and Adversity. I R. M. Lerner (Red.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7. utg., s. 1-40). New York: Wiley.
- Luthar, S. S. & Zelazo, L. B. (2003). Research in resilience: An integrative review. I S. S. Luthar (Red.), *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 510-550). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. I E. M. Hetherington (Red.), *Socialization, personality and social development* (Vol. 4, s. 1-101). New York: Wiley.

- Majumder, M. A. (2016). The Impact of Parenting Style on Children's Educational Outcomes in the United States. *Journal of family and economic issues*, 37(1), 89-98. <https://doi.org/10.1007/s10834-015-9444-5>
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (2. utg.). Osterøy: Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (NIFU Rapport 13). NIFU. <https://www.nifu.no/publications/968544/>
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011) Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576876>
- Marsh, H., Ellis, L. & Craven, R. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.3.376>
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring «everyday» and «classic» resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. I M. C. Wang & E. W. Gordon (Red.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (s. 3-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic - Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>
- Masten, A. (2003). Commentary: Development psychopathology as a unifying context for mental health and education models, research, and practice in schools. *School Psychology Review*, 32(2), 169-173. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/961ef4/TN_cdi_proquest_journals_219645311
- Masten, A. S. (2006). Promoting resilience in development: A general framework for systems of care. I R. Flynn, P. Dudding & J. Barber (Red.), *Promoting resilience in child welfare*. Edited by Robert J. Flynn, Peter M. Dudding, and James G. Barber (s. 3-17). Canada: University of Ottawa Press.

- Masten, A. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493-506. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000198>
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradović, J., Long, J. D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1071-1094. <https://doi.org/10.1017/S0954579404040143>
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmazy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradović, J., Long, J. D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1071-1094. <https://doi.org/10.1017/S0954579404040143>
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. Lessons From Research on Successful Children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., . . . Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec* [Innvandrerstudenters utdanningsmessige prestasjoner: Ti år med forskning og intervensjon blant innvandrerstuderter fra Quebec]. Montreal, QC: Presses de l'Université de Montreal.
- McCreary, D. R. & Chrisler, J. C. (2010). Introduction. I J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Red.), *Handbook of Gender Research in Psychology* (Vol. 2, s. 1-16). New York: Springer Science.
- McLanahan, S. (1997). Parent Absence or Poverty: Which Matters More? I G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Red.), *Consequences of Growing Up Poor* (s. 35-48). New York: Russel Sage Foundation.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.53.2.185>
- Menneskerettsloven. (2003). Lov om endringer i menneskerettsloven mv. (innarbeiding av barnekonvensjonen i norsk lov) (LOV-2003-08-01-86). <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2003-08-01-86>
- Miech, R. A. & Hauser, R. M. (2001). Socioeconomic status and health at midlife: A comparison of educational attainment with occupation-based indicators. *Annals of Epidemiology*, 11(2), 75-84. [https://doi.org/10.1016/s1047-2797\(00\)00079-x](https://doi.org/10.1016/s1047-2797(00)00079-x)
- Modood, T. (2004). Capitals, ethnic identity and educational qualifications. *Culture Trends*, 13(2), 87-105. <https://doi.org/10.1080/0954896042000267170>

- Moè, A. (2018). Mental rotation and mathematics: Gender-stereotyped beliefs and relationships in primary school children. *Learning and Individual Differences*, 61(januar), 172-180. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.002>
- Mohaupt, S. (2009). Review Article: Resilience and Social Exclusion. *Social Policy and Society*, 8(1), 63-71. <https://doi.org/10.1017/S1474746408004594>
- Moon, S. S., Kim, Y. J. & Parrish, D. (2020). Understanding the Linkages Between Parental Monitoring, School Academic Engagement, Substance Use, and Suicide Among Adolescents in U.S. *Child & Youth Care Forum*, 49(6), 953-968. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09570-5>
- Motti-Stefanidi, F. & Asendorpf, J. B. (2012). Perceived discrimination of immigrant youth living in Greece: How does group discrimination translate into personal discrimination? *European Psychologist*, 17(2), 93-104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000116>
- Motti-Stefanidi, F. & Masten, A. S. (2017). A Resilience Perspective on Immigrant Youth Adaptation and Development. I N. Cabrera & B. Leyendecker (Red.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (s. 19-34). Cham: Springer.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V. & Asendorpf, J. B. (2018). Immigrant youth acculturation and perceived discrimination: Longitudinal mediation by immigrant peers' acceptance/rejection. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59(november-desember), 36-45. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.03.001>
- Mueller, C. W. & Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development Perspectives*, 52(1), 13-30. <https://doi.org/10.2307/1129211>
- Mullainathan, S. & Shafir, E. (2013). *Scarcity: Why having too little means so much*. New York: Henry Holt.
- Muntaner, C., Ng, E., Vanroelen, C., Christ, S. & Eaton, W. W. (2013). Social Stratification, Social Closure, and Social Class as Determinants of Mental Health Disparities. I C. S. Aneshensel, J. C. Phelan & A. Bierman (Red.), *Handbooks of Sociology and Social Research* (2. utg., s. 204-227). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Murray, K. & Zautra, A. (2012). Community Resilience: Fostering Recovery, Sustainability, and Growth. I M. Ungar (Red.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (s. 337-346). New York, NY: Springer.
- Nadim, M. & Nielsen, R. A. (2009). *Barnefattigdom i Norge. Omfang, utvikling og geografisk variasjon* (FAFO Rapport 38). FAFO. https://www.faf.no/media/com_netsukii/20128.pdf
- NESH. (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. NESH publikasjon 1999. <https://www.etiNESHkkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J. & Vos, T. (2012). The Long-Term Health Consequences of Child Abuse, Emotional Abuse, and

- Neglect: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLOS Medicine*, 9, Artikkel e1001349. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001349>
- NOU 2009: 10. (2009). *Fordelingsutvalget*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2011: 7. (2011). *Velferd og migrasjon - den norske modellens framtid*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- NOU 2012: 5. (2012) *Bedre beskyttelse av barns utvikling. Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- NOU 2014: 14. (2014). *Fagskolen - et attraktivt utdanningsvalg*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2017: 2. (2017). *Integrasjon og tillit*. Oslo: *Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet.
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Novotny, J. S. (2011). Academic Resilience: Academic Success as Possible Compensatory Mechanism of Experienced Adversities and Various Life Disadvantages. *New Educational Review*, 23(1), 91-101. https://tner.polsl.pl/dok/volumes/tner_1_2011.pdf
- Nuttgens, S. (2006). On becoming strength based in service delivery and program culture. I R. Flynn, P. Dudding & J. Barber (Red.), *Promoting resilience in child welfare*. Edited by Robert J. Flynn, Peter M. Dudding, and James G. Barber (s. 337-351). Canada: University of Ottawa Press.
- Nuttman-Shwartz, O. (2012). Macro, Meso, and Micro-perspectives of Resilience During and After Exposure to War. I M. Ungar (Red.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (s. 415-424). New York, NY: Springer.
- Nyarko, K. (2013). Parenting Styles and Children's Academic Performance. I H. Selin (Red.), *Parenting Across Cultures: Childrearing, Motherhood and Fatherhood in Non-Western Cultures* (s. 411-417). Dordrecht: Springer.
- Nygård, O. (2017). Early tracking and immigrant optimism: a comparative study of educational aspirations among students in disadvantaged schools in Sweden and the Netherlands. *Comparative Migration Studies*, 5(Art. 20),1-18. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0063-1>
- OECD. (2012). *Untapped Skills. Realizing the potential of immigrant students. Programme for International Student Assessment. Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264172470-en>
- OECD. (2013). *OECD Framework for Statistics on the Distribution of Household Income, Consumption and Wealth*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264194830-en>
- OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>

- Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2001). Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. *Nordisk psykologi*, 53(3), 209-222.
<https://doi.org/10.1080/00291463.2001.11863997>
- Oh, S. & Chang, S. J. (2014). Concept Analysis: Family Resilience. *Open Journal of Nursing*, 4(13), 980-990. <https://doi.org/10.4236/ojn.2014.413105>
- Olweus, D. (2012). *Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd – personalveiledning*, Bergen: Uni Research ved RKBV Vest, Uni Helse.
- Onatsu-Arvilommi, T. P. & Nurmi, J. E. (1997). Family background and problems at school and in society: The role of family composition, emotional atmosphere and parental education. *European Journal of Psychology of Education*, 12(3), 315-330. <http://www.jstor.org/stable/23420049>
- Oulhote Y. & Grandjean, P. (2016). Association Between Child Poverty and Academic Achievement. *JAMA Pediatrics*, 170(2), 179-180.
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.3856>
- Panetta, S. M., Somers, C. L., Ceresnie, A. R., Hillman, S. B. & Partridge, R. T. (2014). Maternal and Paternal Parenting Style Patterns and Adolescent Emotional and Behavioral Outcomes. *Marriage & Family Review*, 50(4), 342-359. <http://doi.org/10.1080/01494929.2013.879557>
- Parker, P. D., Van Zanden, B. & Parker, R. B. (2018). Girls get smart, boys get smug: Historical changes in gender differences in math, literacy, and academic social comparison and achievement. *Learning and Instruction*, 54(april), 125-137.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.002>
- Pedersen, W. (1992). Foreldrerelasjoner målt med PBI, mental helse og atferdsavvik hos ungdom. *Nordisk psykologi*, 44(4), 241-255.
<https://doi.org/10.1080/00291463.1992.10637070>
- Penner, E. K. (2018). Early parenting and the reduction of educational inequality in childhood and adolescence. *The Journal of educational research*, 111(2), 213-223. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1246407>
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M. & Cortes, R. (2009). Academic Resilience Among Undocumented Latino Students. *Hispanic journal of behavioral sciences*, 31(2), 149-181.
<https://doi.org/10.1177/0739986309333020>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Khalil, H., Parker, D. & Baldini, S. C. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 141-146.
<https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000050>
- Pickren, W. E. (2014). What Is Resilience and How Does It Relate to the Refugee Experience? Historical and Theoretical Perspectives. I L. Simich & L. Andermann (Red.), *Refuge and Resilience: Promoting Resilience and Mental Health among Resettled Refugees and Forced Migrants*. *International Perspectives on Migration* (Vol. 7, s. 7-26). Montreal: Springer.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, Mass: Belknap Press.
- Pinquant, M. (2016). Associations of Parenting Styles and Dimensions with Academic Achievement in Children and Adolescents: A Meta-analysis.

- Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Pinquart, M. & Kauser, R. (2018). Do the Associations of Parenting Styles With Behavior Problems and Academic Achievement Vary by Culture? Results From a Meta-Analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 75-100. <https://doi.org/10.1037/cdp0000149>
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2004). *Nursing research Principles and methods*. New York, Australia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Prevatt, F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 469-480. <https://doi.org/10.1348/026151003322535174>
- Pripp, A. H. (2016). Vi trenger likestilte forskningsmetoder. *Fagutvikling*, 104(9), 56-58. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2016.58624>
- Pripp, A. H. (2018). Validitet. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 13(4. september). <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0398>
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S. & Morin, A. J. S. (2013). Early Adolescent Depression Symptoms and School Dropout: Mediating Processes Involving Self-Reported Academic Competence and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552-560. <https://doi.org/10.1037/a0031524>
- Raaum, O., Salvanes, K. G. & Sørensen, E. Ø. (2006). The neighbourhood is not what it used to be. *The Economic Journal*, 116(508), 200-222. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01053.x>
- Ratelle, C., Morin, A., Guay, F. & Duchesne, S. (2018). Sources of evaluation of parental behaviors as predictors of achievement outcomes. *Motivation and Emotion*, 42(4), 513-526. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9692-4>
- Reedtz, C., Handegård, B. H. & Mørch, W.-T. (2011). Promoting positive parenting practices in primary care: outcomes and mechanisms of change in a randomized controlled risk reduction trial. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(2), 131-137. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00854.x>
- Regjeringen. (2016). *Fritidserklæringen*. https://www.regjeringen.no/contentassets/42fc032208724215886755da5d165f1e/folder_fritidserklaeringen.pdf
- Reisel, L. & Brekke, I. (2010). Minority Dropout in Higher Education: A Comparison of the United States and Norway Using Competing Risk Event History Analysis. *European Sociological Review*, 26(6), 691-712. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp045>
- Reitman, D., Rhode, P., Hupp, S. A. & Altobello, C. (2002). Development and validation of the parental authority questionnaire – revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 119-127. <https://doi.org/10.1023/A:1015344909518>
- Reutter, L. I., Stewart, M. J., Veenstra, G., Love, R., Raphael, D. & Makwarimba, E. (2009). «Who do they think we are, anyway?»: Perceptions of and responses to poverty stigma. *Qualitative Health Research*, 19(3), 297-311. <https://doi.org/10.1177/1049732308330246>

- Revolv, M. K. (2016, 2. februar). *Økende sosiale forskjeller mellom utdanningsgrupper*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/okende-sosiale-forskjeller-mellom-utdanningsgrupper>
- Riksrevisjonen. (2013-2014). *Riksrevisjonens undersøkning av barnefattigdom* (Dokument 3:11). <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2013-2014/dok3-201314-011.pdf>
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Rose, G. (1981). Strategy of prevention: lessons from cardiovascular disease. *British Medical Journal*, 282(6279), 1847-1851. <https://doi.org/10.1136/bmj.282.6279.1847>
- Rosen, M. L., Sheridan, M. A., Sambrook, K. A., Meltzoff, A. N. & McLaughlin, K. A. (2018). Socioeconomic disparities in academic achievement: A multi-modal investigation of neural mechanisms in children and adolescents. *Neuroimage*, 173(juni), 298-310. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.02.043>
- Rosten, M. R. (2015). «Nest siste stasjon, linje 2»: *Sted, tilhørighet og unge voksne i Groruddalen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Bibliotek katalogen. Nr. 541. Objekt-ID 71534219950002201. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1uq0rbp/BIBSYS_ILS71534219950002201
- Russel, S. T., Crockett, L. J. & Chao, R. K. (2010). Introduction: Asian American Parenting and Parent-Adolescent Relationships. I S. T. Russell, L. J. Crockett, & R. K. Chao (Red.), *Asian American Parenting and Parent-Adolescent Relationships. Advancing Responsible Adolescent Development* (s. 1-16). New York, NY: Springer.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. I M. W. Kent & J. E. Rolf (Red.), *Primary prevention in psychopathology: Social competence in children* (Vol. 8, s. 49-74). Hanover, Australia: University Press of New England.
- Rutter, M. (1989). Isle of Wight revisited: Twenty-five years of child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(5), 633-653. <https://doi.org/10.1097/00004583-198909000-00001>
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. I J. Rolf, A. Masten, D. Cicetti, K. Nüchterlein & S. Weintraub (Red.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (s. 181-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Rutter, M. (2012a). Resilience: Causal Pathways and Social Ecology. I M. Ungar (Red.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (s. 33-41). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_3

- Rutter, M. (2012b). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344.
<https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Rutter, M. & Silberg, J. (2002). Gene-environment interplay in relation to emotional and behavioral disturbance. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 463-490.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135223>
- Sameroff, A. J. (2009). The transactional model. I A. Sameroff (Red.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (s. 3-21). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Sandbæk, M. (1998). Competence and Risk factors in Norwegian client and non-client children. *Childhood*, 5(4), 421-436.
<https://doi.org/10.1177/0907568298005004005>
- Sandbæk, M. (2004). Barn i inntektsfattige familier. I M. Sandbæk (Red.), *Barns levekår. Hva betyr familiens inntekt?* (NOVA Rapport 4) (s. 15-31). NOVA.
<https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/4878>
- Sandbæk, M. (2008). Barn i inntektsfattige familier - andre datainnsamling. I M. Sandbæk (Red.), *Barns levekår: familiens inntekt og barns levekår over tid* (NOVA Rapport 7) (s. 19-29). NOVA.
<https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/4961>
- Sandbæk, M. (2009). Family Income and Children's Perception of Parental Support and Monitoring. *Social Policy & Society*, 8(4), 516-526.
<http://doi.org/10.1017/S1474746409990091>
- Sandbæk, M. (2010). Barn i inntektsfattige familier - tredje datainnsamling. I M. Sandbæk & A. W. Pedersen (Red.), *Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier. En panelstudie 2000-2009* (NOVA Rapport 10) (s. 19-36). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5008>
- Sandbæk, M. (2013). Child Poverty in a Rich Welfare State. *Child Indicators Research*, 6(1), 53-69. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9157-3>
- Sandbæk, M. & Pedersen, A. W. (2010). *Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier. En panelstudie 2000-2009* (NOVA Rapport 10). NOVA.
<https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5008>
- Sandbæk, M. & Sture, C. (2003). *Barns levekår. Teoretiske perspektiver på familiens betydning for barns hverdag* (Skriftserie 9). Oslo: NOVA, Norske Kvinners Sanitetsforening.
- Sandnes, T. (2017). Befolkningsgruppe i stadig endring. I T. Sandnes (Red.), *Innvandrere i Norge 2017* (s. 9-15) (Statistiske analyser 155). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/332154?ts=162901a1050>
- Santin, D. & Sicilia, G. (2016). Does family structure affect children's academic outcomes? Evidence for Spain. *Social Science Journal*, 53(4), 555-572.
<https://doi.org/10.1016/j.soscij.2016.04.001>
- Sarti, A., Schalkers, I. & Dedding, C. (2015). «I am not poor. Poor children live in Africa»: Social identity and children's perspectives on growing up in contexts

- of poverty and deprivation in the Netherlands. *Children & Society*, 29(6), 535-545. <https://doi.org/10.1111/chso.12093>
- Schludermann, E. & Schludermann, S. (1970). Replicability of factors in children's report of parent behavior (CRPBI). *Journal of Psychology*, 76(2), 239-249. <https://doi.org/10.1080/00223980.1970.9916845>
- Schon, I. (2006). *Risk and resilience. Adaption in changing times*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. & Levin, H. (1957). *Patterns of Child Rearing*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Selin, H. (Red.) (2013). *Parenting Across Cultures: Childrearing, Motherhood and Fatherhood in Non-Western Cultures*. Dordrecht: Springer.
- Sen, H., Yavuz-Muren, H. M. & Yagmurlu, B. (2013). Parenting: The Turkish Context. I H. Selin (Red.), *Parenting Across Cultures: Childrearing, Motherhood and Fatherhood in Non-Western Cultures* (s. 174-192). Dordrecht: Springer.
- Shahmirzadi, S. E., Shojaeizadeh, D., Taghdisi, M. H., Mohammadi, E., Majlesi, F. & Sadeghi, R. (2017). The Exploration of Protective Factors on Prevention Working Children's Substance Abuse. *International Journal of Pediatrics-Mashhad*, 5(9), 5655-5666. <https://doi.org/10.22038/IJP.2017.23644.1993>
- Sirin, S. R. (2005). Socio-economic status and academic achievement: A meta-analytic review of research 1990-2000. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://www.jstor.org/stable/3515987>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). Faglig selvpoppfatning predikerer læring. *Spesialpedagogikk*, 9, 8-19. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%209%202005.pdf>
- Skogen, J. C, Smith, O. R. F, Aarø, L. E, Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt* (Rapport 2018). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2018/barn-og-unges-psykiske-helse-forebyggende-og-helsefremmende-folkehelse-tilta/>
- Sletten, M. A. (2011a). Limited Expectations? How 14-16-Year-Old Norwegians in Poor Families Look at Their Future. *Young*, 19(2), 181-218. <https://doi.org/10.1177/110330881001900204>
- Sletten, M. A. (2011b). *Å ha, å delta, å være en av gjengen. Velferd og fattigdom i et ungdomsperspektiv* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/15158>
- Slicker, E. K., Picklesmier, B. K., Guzak, A. K. & Fueller, D. K. (2005). The relationship of parenting style to older adolescent life-skills development in the United States. *Young*, 13(3), 227-245. <https://doi.org/10.1177/1103308805054211>

- Snyder, J. & Patterson, G. R. (1987). Family interaction and delinquent behavior. I H. C. Quay (Red.), *Handbook of Juvenile delinquency* (s. 216-243). New York, NY: Wiley.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2005). *Sosial- og helsedirektoratets handlingsplan mot sosiale ulikheter i helse. Gradientutfordringen*. Oslo: Forfatter.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C. & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 1-14.
<https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Spano, R., David, M. A., Jeffries, S. R. & Bolland, J. M. (2017). Family Matters: Examining Child Abuse and Neglect as Family Dysfunction for Minority Youth Living in Extreme Poverty. *Violence and Victims*, 32(6), 1063-1078.
<https://doi.org/10.1891/0886-6708.Vv-d-16-00076>
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456-490. <https://doi.org/10.1177/0272431606291940>
- Spicker, P., Leguizamon, S. A. & Gordin, D. (2006). *Poverty. An international glossary*. London & New York: CROP International studies in poverty research.
- Sroufe, L. A. & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 17-29. <https://doi.org/10.2307/1129832>
- Staer, T. & Bjørknes, R. (2015). Ethnic disproportionality in the child welfare system: A Norwegian national cohort study. *Children and Youth Services Review*, 56(september), 26-32.
<https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2015.06.008>
- Stake, J. E. & Eisele, H. (2010). Gender and Personality. I J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Red.), *Handbook of Gender Research in Psychology, Vol. 2: Gender Research in Social and Applied Psychology* (s. 19-40). Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1467-5_2
- Statistisk sentralbyrå. (2019a, 30. desember). *Inntekts- og formuesstatistikk for husholdninger*.
<https://www.ssb.no/statbank/table/09593/tableViewLayout1/?loadedQueryId=10021621&timeType=top&timeValue=1>
- Statistisk sentralbyrå. (2019b, 5. mars). *Landbakgrunn for innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. 2019*. <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 22. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Steele, C. (1997). A threat in the air: how stereotypes shape intellectual identity and performance. *The American Psychologist*, 52(6), 613-629.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>

- Steele, F., Sigle-Rushton, W. & Kravdal, Ø. (2009). Consequences of Family Disruption on Children's Educational Outcomes in Norway. *Demography*, 46(3), 553-574. <https://doi.org/10.1353/dem.0.0063>
- Stefansen, K. (2004). Barns skolehverdag: Prestasjoner, sosiale relasjoner og trivsel. I M. Sandbæk (Red.), *Barns levekår. Hva betyr familiens inntekt* (NOVA Rapport 11). (s. 89-108). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/4878>
- Steinberg, L., Mounths, N. S., Lamborn, S. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1), 19-36. <https://psycnet.apa.org/record/1992-38819-001>
- Steinkellner, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? I T. Sandnes (Red.), *Innvandrere i Norge 2017* (s. 78-94) (Statistiske analyser 155). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/332154?ts=162901a1050>
- Strand, M. & Fosse, E. (2011). Tackling health inequalities in Norway: applying linear and non-linear models in the policy-making process. *Critical Public Health*, 21(3), 373-381. <https://doi.org/10.1080/09581596.2010.492210>
- Strandbu, A. & Thørnblad, R. (2010). «Sårbare» barn som deltakere i kvalitativ forskning. *Forskningsetikk og etisk forskning. Barn*, 28(1), 27-41. Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU.
- Støren, L. A. & Helland, H. (2010). Ethnicity differences in the completion rates of upper secondary education: How do the effects of gender and social background variables interplay? *European Sociological Review*, 26(5), 585-601. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp041>
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712-749. <https://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/004/293/TCR%202009.pdf>
- Szobiová, E. (2015). Creativity in organizational environment. *Acta Technologica Dubnicae*, 5(2), 69-79. <https://doi.org/10.1515/atd-2015-0065>
- Tang, J., Li, N., Sandoval, J. R. & Liu, Y. (2018). Parenting Styles and Academic Motivation: A Sample from Chinese High Schools. *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), 3395-340. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1164-7>
- Tarasenko, Y. N. & Schoenberg, N. E. (2017). Self-perceived Income Sufficiency and Self-reported Income Level among a Health Inequity Population. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 28(2), 812-828. <https://doi.org/10.1353/hpu.2017.0076>
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Theron, L. C. & Engelbrecht, P. (2012). Caring Teachers: Teacher - Youth Transactions to Promote Resilience. I M. Ungar (Red.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (s. 265-280). New York, NY: Springer.

- Thoman, D. B., Smith, J. L., Brown, E. R., Chase, J. & Lee, J. Y. K. (2013). Beyond performance: A motivational experiences model of stereotype threat. *Educational Psychology Review*, 25(2), 211-243. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9219-1>
- Thorød, A. B. (2008). Sosial eksklusjon. I M. Sandbæk (Red.), *Barns levekår. Familiens inntekt og barns levekår over tid* (NOVA Rapport 10) (s. 212-236). NOVA. http://www.nova.no/asset/3379/1/3379_1.pdf
- Thorød, A. B. (2017). Network Dilemmas. Supplements when Income Doesn't Cover Family Expenses. *Nordic Social Work Research*, 7(2), 168-179. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2017.1321036>
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom: A survey of household resources and standards of living*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Trieu, Q. & Jayakody, R. (2019). Ethnic Minority Educational Success: Understanding Accomplishments in Challenging Settings. *Social Indicators Research*, 145(2), 663-701. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1900-9>
- Turner, E. A., Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0073>
- Ulriksen, R., Sagatun, A., Zachrisson, H. D., Waaktaar, T. & Lervåg, A. (2015). Social Support and Socioeconomic Status Predict Secondary Students' Grades and Educational Plans Indifferently Across Immigrant Group and Gender. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 357-376. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965792>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Ungar, M. (2011). The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M. (2012). Social Ecologies and Their Contribution to Resilience. I M. Ungar (Red.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (s. 13-31). New York, NY: Springer.
- Ungar, M., Ghazinour, M. & Richter, J. (2013). Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348-366. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12025>
- Ungar, M., Theron, L., Liebenberg, L., Tian, G. X., Restrepo, A., Sanders, J., Munford, R. & Russell, S. (2015). Patterns of individual coping, engagement with social supports and use of formal services among a five-country sample of resilient youth. *Global Mental Health*, 2, E21. <https://doi.org/10.1017/gmh.2015.19>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Karakterstatistikk for grunnskolen 2014-15*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/karakterstatistikk/analyse-av-karakterstatistikk-for-grunnskolen-20142015.pdf>

- Valset, K. (2014). Ungdom utsatt for omsorgssvikt - hvordan presterer de på skolen? I E. Backe-Hansen, C. Madsen, L. B. Kristoffersen & B. Hvinden (Red.), *Barnevern i Norge 1990-2010. En longitudinell studie* (NOVA Rapport 9) (s. 120-160). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/5074>
- Van Campen, K. S. & Russel, S. T. (2010). *Cultural Differences in Parenting Practices: What Asian American Families Can Teach Us* (Vol. 2, Nr. 1). Frances McClelland Institute for Children, Youth, and Families Research Link. <https://mcclellandinstitute.arizona.edu/researchlink>
- van Geel, M. & Vedder, P. (2011). The Role of Family Obligations and School Adjustment in Explaining the Immigrant Paradox. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(2), 187-196. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9468-y>
- Vihriälä, V. (2014). The Nordic model - challenges and reform needs. I T. Valkonen & V. Vihriälä (Red.), *The Nordic model - challenged but capable of reform* (s. 301-357). Helsinki: Norden.
- Villund, O. (2005). *Yrkesdata for selvstendige næringsdrivende. Dokumentasjonsrapport* (Notater 43). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/yrkesdata-for-selvstendig-naeringsdrivende>
- Voelkl, K. E. (2012). School Identification. I S. L. Christensen, A. L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research of Students Engagement* (s. 193-218). Minneapolis, MN, USA - Athens, GA, USA - Wellington, New Zealand: Springer.
- Waaktaar, T., Christie, H. J., Borge, A. I. H. & Torgersen, S. (2004). Building youths' resilience within a psychiatric outpatient setting: Results from a pilot clinical intervention project. *Psychological Reports*, 94(1), 363-370. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.1.363-370>
- Wadsworth, M. E. & Ahlqvist, J. A. (2015). Inequality Begins Outside the Home: Putting Parental Educational Investments into Context. I P. R. Amato, A. Booth, S. M. McHale & J. Van Hook (Red.), *Families in an Era of Increasing Inequality* (s. 95-103). Switzerland: Springer.
- Waglé, U. R. (2013). The Welfare State. I U. R. Waglé (Red.), *The Heterogeneity Link of the Welfare State and Redistribution* (s. 45-78). Cham: Springer
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. I M. C. Wang & E. W. Gordon (Red.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (s. 45-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wichstrøm, L. (1995). Harters self-perception profile for adolescents - reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*, 65(1), 100-116. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6501_8
- Wilhelmsen, M. (2010). *Undersøkelsen om barn og unges levekår 2009. Dokumentasjonsrapport* (Notater 31). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/undersokelse-om-barn-og-unges-levokaar-2009>
- Willig, A. C. (1985). A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education. *Review of Educational Research*, 55(3), 269-318. <https://doi.org/10.3102/00346543055003269>

- With, M. L. & Thorsen, L. R. (2018). *Materielle og sosiale mangler i den norske befolkningen. Resultater fra Levekårsundersøkelsen EU-SILC* (Rapport 7). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/attachment/339727?ts=161bdb9a620>
- Yasui, M. & Dishion, T. J. (2007). The Ethnic Context of Child and Adolescent Problem Behavior: Implications for Child and Family Interventions *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(2), 137-179. <https://doi.org/10.1007/s10567-007-0021-9>
- Yeung, W. J., Linver, M. R. & Brooks-Gunn, J. (2008). How Money Matters for Young Children's Development: Parental Investment and Family Processes. *Child Development*, 73(6), 1861-1879. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00511>
- Ytrehus, S. (2004). *Fattige barn i Norge. Hvem er de og hvor bor de?* (FAFO Rapport 442). FAFO. https://www.faf.no/media/com_netsukii/445.pdf
- Zhang, L. W. & Han, W. J. (2017). Poverty Dynamics and Academic Trajectories of Children of Immigrants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(9), 1076. <https://doi.org/10.3390/ijerph14091076>
- Zolkoski, S. M. & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review* 34(12), 2295-2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>
- Øia, T. (2011). Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater (NOVA Rapport 9). NOVA. http://www.nova.no/asset/4604/1/4604_1.pdf
- Øia, T., Grødem, A. S. & Krange, O. (2006). Fattige innvandrerbarn (NOVA Rapport 16). NOVA. <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/4925>

Artikel I

Does Poverty in a Scandinavian Welfare State Influence School Competence in Adolescents?

Anja Johnsen^{1*}, Anette Christine Iversen¹, Stein Atle Lie²,
and Mona Sandbæk³

¹Department of Health Promotion and Development, University of Bergen, Bergen, Norway

²Department of Clinical Dentistry, University of Bergen, Bergen, Norway

³University College in Oslo and Akershus, University of Bergen, Bergen, Norway

This study aims to investigate the relationship between poverty, parental socioeconomic status, and adolescent self-perceived school competence. The study is a prospective cohort study in which the low-income group consists of 261 adolescents 12–18 years of age whose family income was below the EU poverty line in 2005–2007, whereas the control group consists of 248 adolescents 12–18 years of age whose family income was drawn from all income groups. School competence was assessed from adolescents' self-reports. This study finds no significant difference in school competence between the low-income and the control group. However, when splitting the low-income group into (a) "Norwegian adolescents" and (b) "Immigrant adolescents," the "Immigrant adolescents" reported school competence similar to the control group. The "Norwegian adolescents" in the low-income group reported the lowest school competence. To test whether age influences school competence, adjusted linear models were run for the sample when grouped into adolescents 12–15 years and adolescents 16–18 years of age. Among the younger adolescents in the comparison group, having a father with higher education was positively related to school competence. Of those 16–18 years of age, boys in the low-income group exhibit higher school competence than girls.

KEY WORDS: school competence, socioeconomic status, poverty, welfare system, adolescents

In modern society, education plays an important role in adolescent lives by directing life paths and acting as an important foundation for successful socialization into adulthood because education is directly related to occupation, career, and standard of living (Hojer & Johansson, 2012; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 1997). For disadvantaged children, schools also serve an important function for teaching coping skills in the present, in addition to leading to later educational and work opportunities (Stefansen, 2004). Academic achievement at school may thus promote resilience in vulnerable children (Gilligan, 2007; Novotny, 2011).

Poverty is a significant risk factor for educational failure, as exemplified in dropout rates and underperformance at school later in childhood (Henry, Cavanagh, & Oetting, 2011). On average, children growing up in poverty are

characterized by poorer linguistic and cognitive development and exhibit lower levels of school achievement than children and young people from more affluent families (Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Townsend (1979) defines poverty as a multidimensional phenomenon: "Individuals, families and groups in the population can be said to be in poverty when they lack the resources to obtain the types of diet, participate in the activities and have the living conditions and amenities which are customary, or at least widely encouraged or approved, in the societies to which they belong. Their resources are so seriously below those commanded by the average individual or family that they are, in effect, excluded from ordinary living patterns, customs, and activities" (p. 31). Townsend's definition may be understood to indicate that there is a clear division between people living in poverty and people not living in poverty (Sandbaek, 2013). However, poverty is neither a fixed nor a clearly definable state (Niemietz, 2010). The European Union (EU) classifies poverty relatively by setting an income threshold that is 60 percent below the median national income. Relative poverty thus refers to an economic situation that clearly differs from what is common in the community (Elstad & Ugreninov, 2010). Nevertheless, tagging a poverty line to median income does not necessarily anchor poverty in its social context (Niemietz, 2010). In this matter, Roelen and Notten (2013) highlight the need for a specific child focus in poverty debates and in policy.

Several studies claim that persistent poverty is more harmful than transient poverty because the former implies greater economic deprivation than the latter, and persistent poverty is more harmful to younger children than to older children (Duncan & Brooks-Gunn, 2000; Duncan, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1994; Najman et al. 2009). Contrary to these studies, a recent study limited to Norway (Sandbæk & Pedersen, 2010) did not find differences in outcomes such as deprivation and social exclusion among children who had experienced long-lasting poverty compared with those experiencing poverty for only a short period of time. Regardless of whether poverty was short or long term, both poverty groups were found to be at greater risk for living condition problems than average children (Harju & Thorod, 2011). Furthermore, relative poverty may have a causal impact on adolescents' subjective health, such as sleeplessness, stomach pain, back pain, and feeling generally in poor spirits (Elstad & Pedersen, 2012). Elstad and Pedersen found that adolescents living in relative poverty in Norway had significantly worse subjective health than adolescents from average families. In addition, Elstad (2010) found that differences in subjective self-reported health among adolescents living in relative poverty compared with those from average families increased with age. Harju and Thorod (2011) posit that this result may indicate that late teens who are experiencing poverty are more vulnerable than younger children. Such late adolescents may feel pressure to take economic responsibility in the family because they are capable of earning money, and some thus contribute to the family by supplying younger siblings with clothes and other necessities, for example.

The Norwegian low-income threshold is among the highest in Europe after controlling for differences in national price levels. The last decade has witnessed

renewed attention to poverty in Norway, with a particular focus on children in poverty (Sandbaek, 2013). Consequently, a number of Norwegian studies have been conducted that highlight the living conditions of children (Fløtten, Hansen, Grødem, Grønningseter, & Nielsen, 2011; Sandbæk & Pedersen, 2010; Sletten, 2011).

Norway is frequently referred to as representative of the Scandinavian welfare state model (Esping-Andersen, 1990). Norway and other Scandinavian countries, such as Denmark and Sweden, have a proactive family welfare system (Breivik & Olweus, 2006), in which the public sector is the dominant force in offering health and social services (Fosse, 2009), such as free or subsidized health care and free municipal schooling. Of Norwegian children in primary schools, 98 percent are enrolled in the public municipal schools (Elstad & Stefansen, 2014). In addition to free schooling, the Norwegian school system is inclusive, as is the right to a customized education adapted to the individual abilities and needs of children (Ministry of Education and Research, 1998; UNICEF, 2012). In addition, Norway provides children's allowances, transitional benefits, unemployment benefits, and cash support to parents for each child under 2 years old if the child does not have day care (Ministry of Children Equality and Social Inclusion, 1998). In particular, the Nordic welfare states are known for the extensive range of their public services (SSB, 2010). Consequently, Backe-Hansen (2004) argues that poverty in Nordic countries is not comparable with poverty in other developed countries, such as the United States (Aaberge, Bhuller, Langorgen, & Mogstad, 2010), in which such services typically must be paid for by the families themselves from disposable family income (UNICEF, 2012). Previous studies show that the public services in Norway have significant income-distributional effects (Aaberge & Langorgen, 2006; Aaberge et al., 2010), which may support Backe-Hansen's argument.

Although Norway is considered to be among the more egalitarian countries in the world with respect to income inequalities (Elstad & Stefansen, 2014; OECD, 2011) and despite its substantial offering of public services, 7.7 percent of Norwegian households experienced long-term poverty during the period from 2009 to 2011 (SSB, 2013), which encompasses approximately 74,300 children (Herud & Naper, 2012). Children who grow up in poverty in Norway frequently live in single-parent multiple-sibling households in which the parent has a low educational level. In addition, children whose main provider belongs to an ethnic minority are more likely to be poor than children with a main provider who is Norwegian (Herud & Naper, 2012; Nadim & Nielsen, 2009; Ytrehus, 2004), and these children of ethnic minorities are also more likely to experience long-term poverty than children of the ethnic majority (Øia, Grødem, & Krange, 2006; SSB, 2010). Thus, Harju and Thorod (2011) found that few children in low-income families in Norway and Sweden experience a lack of necessities, such as food, clothing, and housing. Nevertheless, they suggest that these children are nonetheless frequently loaded with more burdens, worries, and responsibilities than children from more affluent families. Furthermore, children from low-income families are at greater risk of dropping out of school because of the risk of

being bullied and of social exclusion (Ridge, 2007). Compared with their peers, these children from low-income families are excluded to a greater extent from participating in leisure activities, going to the cinema with friends, going on vacation, and participating in school activities (Harju & Thorod, 2011).

Socioeconomic status (SES) is a composite measure that includes income, education, and occupation (Dutton & Levine, 1989). Sirin (2005) conducted a meta-analysis that reviews the literature on SES and academic achievement in journal articles published from 1990 to 2000 and finds a medium to strong relationship between SES and achievement. Similar results are found in recent studies that show that social disparities remain and are maintained in schools in Europe (Dumont, Maaz, Neumann, & Becker, 2014). Neuman and colleagues (2014) examined the achievement development of students with different social backgrounds during primary or secondary school, and their review included both German and international studies with longitudinal designs. Their findings are mixed, and a large number of the studies indicated that differences in achievement increased during periods of schooling. These studies are consistent with findings from the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) Programme for International Student Assessment (PISA) that investigated school achievement in 15 European Union member states and showed that students with higher SES in each country performed better than those with lower SES (Martins & Veiga, 2010). Additionally, the same relationship between children's grades and parental educational level is found in most Norwegian schools. Although the Norwegian school system is a proponent of the ideals of equality and social cohesion, major differences remain in school competence between students with higher SES and lower SES (Bakken, 2009a). This inequality has increased over recent years, and the greatest socioeconomic inequality in Norway is reported for girls (Bakken & Elstad, 2012).

Self-perceived school competence is associated with doing well at school (Akey, 2006) and is positively related to school performance and self-reported grades (Felder-Puig et al., 2012). Self-perceived school competence is also positively related to academic initiative (Danielsen, Breivik, & Wold, 2011), which is consistent with self-efficacy and highlights the extent to which a student believes that he has the opportunity to manage his own tasks and goals (Bandura, 1997). Self-perceived school competence may be measured both by how individuals *report on their characters* and the extent to which adolescents perceive themselves as competent *compared with others* (Kristofersen, 2010). How children perceive themselves and their environment may play a key role in shaping their behavior (Rutter, 1989). Positive self-perceptions predict favorable outcomes in areas such as academic achievement (Marsh, Ellis, & Craven, 2002). Thus, numerous studies use children's self-perception to measure academic success (Bouchey & Harter, 2005; Cole, Jacquez, & Maschman, 2001; Chamorro-Premuzic, Harlaar, Greven, & Plomin, 2010; Hughes & Ensor, 2011; Spinath & Spinath, 2005). This study measures self-perceived school competence in the way that adolescents perceive it *compared with others*, or, more precisely: How do adolescents from low-income families perceive their school competence compared

with adolescents from average families? Few studies have been conducted that identify the relationship between poverty and self-perceived school competence in adolescents growing up in poverty in a Scandinavian welfare state. The aim of the present article is to explore the relationship between poverty, SES, and adolescents' self-perceived school competence. More specifically, the aim is to investigate the following: (a) whether there are differences among adolescents from low-income families and adolescents from average families regarding self-perceived school competence; (b) whether parental SES predicts self-perceived school competence for adolescents from low-income families and adolescents from average families; and (c) whether gender, immigrant background, age, and family structure influence self-perceived school competence in the two groups.

Methods

Participants

The present study employs data from the *Children's Level of Living—The Impact of Family Economy for Children's Lives* study, which was undertaken by Norwegian Social Research (NOVA) in cooperation with the Norwegian Women's Public Health Association (Sandbæk & Pedersen, 2010) and is a prospective cohort study. A low-income group (the case sample) and a comparison group (the control sample) were selected in 2000 based on income statistics from Statistics Norway (SSB). The low-income group consisted of children and their families with equalized income less than 60 percent of the national median in 2000, and the comparison group came from children and their families who had income from across the distribution spectrum (Elstad & Ugreninov, 2010). The study utilized a multi-informant perspective and included both parents' and children's reports. For children participating in the study, both parents and the child had to consent to the child's participation (Sandbæk, 2004, 2009). There were three rounds of interviews; the first round was in 2003. In this year, the parents were giving consent on behalf of the youngest children, aged 6–9 years. In the latter interviews (2006 and 2009), all the children were interviewed in addition to the parents. The study combined data from national registers, computer-assisted interviews (CAI), and self-administered forms from parents and children; the data from the national registers contained information regarding parents' income and education. For further details on data collection, see, for example, Flåte et al. (2004) and Wilhelmsen (2010).

The original sample in the present article consisted of 1,263 adolescents who were between 12 and 18 years of age and their families who participated in the 2009 survey, which represented 70.3 percent of all those participating in the first round in 2003 (69 percent of the low-income group and 80 percent of the comparison group). However, a few children had just turned 19 years when they were interviewed in 2009. Because they were few and had just turned 19 years, they were merged with the age group 18 in the original dataset (Elstad &

Ugreninov, 2010). Ninety-nine children and their families in the original case sample who lived in households with NOK 400,000 or more in gross financial assets on average over the 2000–2002 periods were excluded from the analysis of the 2009 data because it was not reasonable to classify households with substantial assets in cash equivalents as economically “poor” (Elstad & Ugreninov, 2010). Elstad and Ugreninov studied poverty in this same sample over several years and found that, by 2009, only 29.9 percent of the original low-income sample drawn by Statistics Norway in 2000 in the present study continued to have income less than 60 percent of the median. For the sampling in 2000, families/households experiencing poverty for only a short period of time were included—even if they were “poor” only in that particular year. The study has a panel design with the development in income in the low-income group measured by a variable called “upward mobility.” This refers to families who were below the poverty line when Statistics Norway drew the samples in 2000, but above the poverty line in the following years. The present article is based on survey data collected in 2009, and only adolescents from the low-income group with family median disposable income below the poverty line during the three-year 2005–2007 period are included ($n = 261$), in addition to adolescents from the comparison group. The low-income group in the present article included only families/households experiencing “long-term” poverty measured as having a stable low income below the poverty line *during the last available income period* (between 2005 and 2007) provided from Statistics Norway. The comparison group remained the same sample size ($n = 248$). Table 1 provides a description of the sample.

Variables

Self-Perceived School Competence was the dependent variable measured with the Scholastic Competence subscale from Harter’s Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA; Harter, 1988). We used the Norwegian revised edition from Wichstrom (1995). The scale consists of five items, such as “I am late at finishing my homework” and “I think I am as smart as other children my age.” The items were responded to on a 4-point scale: 1 = Describes me very well to 4 = Describes me very poorly. Responses to positively worded items were reversed such that high scores indicated high school competence. A sum score was created by adding responses to the five items that had a range of 5–20 and Cronbach’s $\alpha = .74$, which was similar to what was found in Clausen (2008). In this study, we typically refer to self-perceived school competence as “school competence.” The independent variables in all the analyses were dichotomous (categorical) variables.

*Poverty*¹ was defined as income less than 60 percent of the national median disposable income during the three-year period from 2005 to 2007 and constitutes the low-income group.

Socioeconomic status was measured by parental occupation,² father’s education, and mother’s education,³ in addition to income, during the 2005–2007 period.

Immigrant background was obtained from register data. The original variable made a distinction between Norwegians/western immigrants, on the one hand, and nonwestern immigrants, on the other; the original variable also assigned a value of 1 to the former category and 2 to the latter. In the present study, we recoded the variable by defining “Norwegians” as those children born in Norway to two parents who were each born in Norway ($n = 138$) and defining all others as having “immigrant background” ($n = 123$) (i.e., all children born outside of Norway and all children with at least one parent born outside of Norway); this study assigned a value of 1 to Norwegians and 2 to those with immigrant background. Thus, this study did not distinguish western from nonwestern immigrants.

Family structure was measured with the question “Who lives with the child?” from the *questionnaires to the parents*. The original variable consisted of 10 values: 1 = both parents, 2 = mother and stepfather, 3 = father and stepmother, 4 = single mother, 5 = single father, 6 = foster mother, 7 = foster father, and 8 = foster parents. We recoded this variable into a dichotomous variable, where 1 = children not living with both parents (i.e., original values 2 to 8) and 2 = children living with both parents (i.e., original value 1).

Statistical Analyses

The analysis was performed in several stages. First, chi-square tests (χ^2) were performed to test whether there were any differences between the low-income and the comparison group regarding gender, age, immigrant background, and family structure. Second, we performed *t*-tests to explore whether self-perceived school competence significantly differed between the low-income and the comparison group. Sociodemographic variables with more than two categories were recoded into dichotomous variables. Levene’s test for equality of variances was used to decide whether *t*-tests with equal or unequal variances should be reported. Multiple regression analysis was performed to explore the association between multiple independent variables and school competence. In these adjusted analyses, SES, gender, immigration status, and family structure were included by performing mutual adjustment for the variables. All analyses were undertaken separately for the low-income and the comparison group. In addition, analyses were undertaken in which adolescents 12–15 years of age were separated from those who were 16–18 years of age. Analyses were performed using SPSS version 20.00. The findings that had fewer than 10 participants for each independent variable are not presented in the *t*-tests. For those variables not presented, we performed separate analyses in the adjusted linear models (only for age group 16–18 years). *P*-values less than 0.05 were considered significant. All the tests are two-tailed.

Results

Table 1 presents a description of the low-income group and the comparison group. There was no significant difference between the low-income and the

Table 1. Sample Summary 2009

	Low-Income Group (n)	Percent	Comparison Group (n)	Percent	χ^2
Gender					$p = 0.71$
Females	128	50.8	118	47.6	
Males	132	49.2	130	52.4	
Immigration					$p < 0.001^{***}$
Norwegian	138	52.9	223	89.9	
Immigrant	123	47.1	25	10.1	
Age					$p < 0.01^{**}$
12–15	167	64.0	123	49.6	
16–18	94	36.0	125	50.4	
Family structure					$p = 0.22$
Both parents	164	67.5	153	62.2	
Other family structures	79	32.5	93	37.8	

Note: The numbers are not always 261/248 due to missing elements. $***p < 0.001$ and $**p < 0.01$.

comparison group regarding gender and family structure. However, there was a significant difference between the low-income and the comparison group with respect to age and immigration, whereas the low-income group consisted of greater numbers of younger adolescents (64 percent of those 12–15 years of age and 36 percent of those 16–18 years of age) compared with the comparison group (50 percent of those 12–15 years of age and 50 percent of those 16–18 years of age); $\chi^2 = 10.74$, $df = 1$, and $p = 0.001$. In addition, there were significantly more immigrants in the low-income group than in the comparison group (47.1 and 10.1 percent, respectively); $\chi^2 = 84.63$, $df = 1$, and $p < 0.001$.

School Competence and SES

There was no significant difference in the mean school competence between the low-income ($M = 15.64$; $SD = 2.72$) and the comparison group ($M = 15.85$; $SD = 2.50$). Table 2 shows results from the bivariate analysis for the low-income and the comparison group separately. The results indicate that an immigrant background was significantly associated with higher self-perceived school competence in the low-income group ($p < 0.005$), whereas there was no significant difference in self-perceived school competence between minorities and natives in the comparison group ($p = 0.616$). Living with both parents was positively related to higher self-perceived school competence in both groups. This finding was statistically significant in the comparison group ($p = 0.027$) and borderline significant in the low-income group ($p = 0.058$) (Table 2). Having a father with university/college education was significantly associated with higher school competence for the comparison group ($p = 0.002$) but not for the low-income group. No significant relationship was observed between parental occupation and school competence in either the low-income ($p = 0.588$) or the comparison group ($p = 0.132$). The results show that there was no significant gender difference observed in self-perceived school competence for either the low-income group

Table 2. Independent Sample *t*-tests Comparing Mean Scores in School Competence on Demographics and SES—Both Age Groups

Variable	Low Income				Comparison			
	<i>n</i>	Mean	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	Mean	<i>SD</i>	<i>p</i>
DEMOGRAPHIC								
Gender				0.071				0.572
Males	107	15.98	2.77		105	15.75	2.58	
Females	105	15.30	2.64		97	15.95	2.42	
Immigration category				0.005*				0.616
Norwegian	113	15.16	2.69		181	15.82	2.49	
Immigrant	100	16.19	2.67		21	16.11	2.66	
Family structure				0.058				0.027*
One parent/other	62	15.13	2.83		68	15.30	2.66	
Both parents	138	15.93	2.71		133	16.13	2.39	
SES								
Occupation				0.588				0.132
Lower education occupation	101	15.48	2.85		66	15.52	2.74	
Higher education occupation	22	15.84	2.76		104	16.13	2.24	
Education								
Father's education				0.835				0.002**
None to secondary school	156	15.52	2.69		120	15.45	2.47	
University/college	33	15.63	3.12		73	16.53	2.21	
Mother's education				0.983				0.126
None to secondary school	160	15.46	2.67		108	15.66	2.63	
University/college	20	15.44	2.36		82	16.21	2.21	

Note: ** $p < 0.01$ and * $p < 0.05$.

($p = 0.071$) or the comparison group ($p = 0.572$). Furthermore, no significant association was observed between mother's education and self-perceived school competence in any of the groups (low income: $p = 0.983$, comparison: $p = 0.126$) (Table 2).

However, when groups were split into the groups aged 12–15 and 16–18, gender was significantly related to self-perceived school competence in the low-income group aged 16–19 years; that is, being a boy ($M = 16.70$; $SD = 3.14$) was positively related to school competence compared to being a girl ($M = 14.58$; $SD = 2.10$; $p = 0.001$). Additionally, having a mother with a university/college education was significantly related to school competence in the older comparison group ($p = 0.044$; not shown).

Table 3 shows the results from regression analysis for the low-income and comparison group separately. When other variables were controlled for, living with both parents was no longer significant in either of the groups. However, father's education was significantly related to school competence in the adjusted linear model of the comparison group ($p = 0.007$).

Father's education remained significant in the adjusted linear model in the comparison group, and even when other variables were controlled for ($p = 0.009$) (Table 3).

When separating the two age groups, father's education remained significant only in the youngest age group ($p = 0.017$) in the adjusted linear model (Table 4).

Table 3. Adjusted Linear Model Predicting School Competence From SES Controlled for Gender, Immigration Background, Family Structure, and Age Group

Variables	Low Income (<i>n</i> = 101)			Comparison (<i>n</i> = 162)		
	B	SE B	<i>p</i>	B	SE B	<i>p</i>
SES (unadjusted)						
Occupation	0.587	0.793	0.461	−0.172	0.438	0.695
Education—father	0.643	0.753	0.395	1.120	0.409	0.007**
Education—mother	−0.392	1.076	0.717	0.305	0.456	0.504
SES (adjusted)						
Occupation	0.586	0.812	0.473	−0.205	0.447	0.647
Education—father	0.571	0.763	0.456	1.086	0.410	0.009**
Education—mother	−0.408	1.067	0.703	0.347	0.457	0.499
Gender	−0.810	0.588	0.172	0.338	0.368	0.360
Immigration category	0.989	0.654	0.134	0.693	0.630	0.273
Family structure	0.669	0.626	0.288	0.278	0.406	0.495
Age group	−0.327	0.628	0.603	−0.305	0.366	0.406

Note: The model explains approximately 8.9 percent of the variance in school competence (R^2) in the low-income group, whereas it explains approximately 8.7 percent in the comparison group. ** $p < 0.01$ and * $p < 0.05$.

Discussion

In the present article, we investigate the relationship between poverty, parental SES, and adolescent school competence. Furthermore, we investigate whether SES predicts adolescent self-perceived school competence and whether gender, immigrant background, age, and family structure influence this relationship. First, the main finding indicates that there is no significant difference in mean school competence between the low-income and the comparison group. This finding is not consistent with other Scandinavian studies that suggest children from families with higher SES perform better than children from families with lower SES (Hansen, Rosen, & Gustafsson, 2011; Lauglo, 2008;). However, we suggest that the finding is influenced by the large number of adolescents with ethnic minority background in the low-income group. Norwegian studies suggest that immigrant children with lower SES are a more diverse group than children born to Norwegian parents, and as a consequence, low SES may not have the same negative impact on most minority children's school achievement in the Norwegian context compared to the natives with low SES (Fekjær, 2007). In addition, the finding may be influenced by the Norwegian active and supporting welfare state, which might modify social variations in living conditions (Elstad & Stefansen, 2014). Studies show that the relationship between parental education and children's school achievement is weaker for minority children in Nordic countries than for their peers (Jonsson & Rudolphi, 2011; SSB, 2011) compared with findings, for example, in the United States. Other studies claim that differences in school competence in Norway among those with lower SES compared with those students from families with higher SES continue to increase with few exceptions (Bakken & Elstad, 2012).

Table 4. Adjusted Linear Model Predicting School Competence From SES Controlled for Gender, Immigration Background, and Family Structure

Variables	Age Group 12–15						Age Group 16–18					
	Low Income (n = 67)			Comparison (n = 80)			Low Income (n = 62)			Comparison (n = 83)		
	B	SE B	p	B	SE B	p	B	SE B	p	B	SE B	p
SES (unadjusted)												
Occupation	0.042	0.997	0.967	-0.277	0.627	0.660				-0.045	0.621	0.943
Education—father	0.425	1.046	0.686	1.563	0.610	0.012*				0.645	0.551	0.246
Education—mother	0.105	1.379	0.939	-0.195	0.664	0.770				0.854	0.633	0.181
SES (adjusted)												
Occupation	-0.129	1.022	0.900	-0.223	0.638	0.728				-0.147	0.634	0.818
Education—father	0.336	1.043	0.749	1.493	0.612	0.017*				0.660	0.554	0.238
Education—mother	0.287	1.362	0.834	-0.105	0.676	0.878				0.901	0.643	0.165
Gender	-0.148	0.743	0.843	0.690	0.555	0.218				0.091	0.493	0.854
Immigration category	0.778	0.822	0.348	1.153	0.932	0.220				0.538	0.761	0.482
Family structure	1.287	0.817	0.121	-0.109	0.598	0.865				0.458	0.833	0.585

Note: For the age group 12–15 years, the model explains approximately 8.1 percent of the variance (R^2) in school competence in the low-income group and 12.9 percent in the comparison group, whereas in the age group 16–18 years, the model explains 14.3 percent of the variance in school competence for the low-income group and 9.4 percent of the variance in school competence in the comparison group. * $p < 0.05$.

The next finding shows, when separating the ethnic Norwegian adolescents and the adolescents with immigrant background in the low-income group, that immigrant background was positively related to higher school competence in the unadjusted analysis, whereas having ethnic Norwegian background in the low-income group was not related to higher school competence. According to Breen and Goldtorpe (1997), children of less advantaged families require higher levels of expectations of success before taking the step to the next level of education compared with children from more affluent families. Some disadvantaged native children in Norway who have parents with lower educational levels may think that mediocre grades are “good enough,” which will affect studying efforts and further the social distribution of educational achievement (Storen & Helland, 2010). Consequently, these children may have lower educational aspirations, which will have the effect of maintaining their parents’ marginal social position. However, such lower educational aspirations may not be common among adolescents with immigrant backgrounds in Norway; on the contrary, adolescents in Norway with immigrant backgrounds from “nonwestern” countries are characterized by having high educational aspirations (Bakken & Sletten, 2000; Lauglo, 1996). Lauglo (1999) claims that children with immigrant backgrounds from “nonwestern” countries value school more and work harder than native children to earn better grades, which he calls the “harder drive.” Thus, the finding related to adolescents with immigrant backgrounds from the low-income group performing at the same level as the comparison group may strengthen the hypothesis that SES is of less importance to ethnic minorities in a Scandinavian welfare state compared to natives.

Third, the findings show that family structure was significantly related to school competence in both the low-income group and the comparison group, although this finding was not significant in either group when other variables were controlled for. In addition to parental education, growing up in a two-parent family has stronger effects on educational attainment (Rumbaut, 2008). Adolescents in both groups living with both parents reported higher school competence than adolescents living in other family structures. The findings regarding family structure are supported by other Norwegian studies investigating children’s outcomes and different family structures (Bakken, 2004; Breivik & Olweus, 2006; Lauglo, 2008). Hansen (2010) found that children in low-income families living with both parents reported that their school competence was significantly higher than children living with single parents, with stepparents, or in other family structures. In the present study, 85 percent of the immigrant children in the original low-income sample drawn in 2000 lived with both parents, whereas 60 percent of children in the Norwegian low-income sample lived with both parents (Øia et al., 2006). We suggest that living with both parents in a Scandinavian welfare state is a protective factor that may further contribute to mitigate the negative effects of poverty. Chan and Coo (2011) suggest that family structure has a greater effect than SES on parenting. Elstad and Stefansen (2014) emphasize that immigrant families in Norway may have implemented parenting practices that might contribute to

understanding some of the relationship between parenting and school competence; thus, differences in parenting styles may also have an impact on school competence.

Next, the results showed that the father's education was the only component in SES that was significantly related to school competence in the youngest age group—both in the low-income group and in the comparison group—when other variables are controlled for. Iversen (2005) refers to several studies that claim that education is the most important component in SES (Arntzen, 2002; Miech & Hauser, 2001). Notably, the present study showed that the mother's education was only significantly related to school competence in the comparison group for the older adolescents, but the relationship disappeared when other variables were controlled for. However, other studies suggest that the mother's educational level might be stronger than the father's in relation to their children's school competence (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 1997; Hango, 2007). Thus, both parents' educational level is strongly connected (Bakken, 2009b; Kalmijn, 1991).

Furthermore, no relationship between parental occupation and school competence was found. Nevertheless, the best way to measure how occupation reflects an actual contribution to economic well-being has been debated for decades (Davies, 1952; Entwisle & Astone, 1994).

Finally, males in the low-income group reported higher school competence in the oldest age group than females, which is not consistent with the pattern in western countries during the last decade in which girls perform better than boys (Bakken & Elstad, 2012). Flynn and colleagues (2013) found in their study on the educational success of young people in care that girls experienced greater educational success than boys. However, Herbert and Stipek (2005) found gender differences in math competencies, where girls rated themselves lower than boys rated themselves. Thus, the researchers suggest that girls—particularly those from low-income families—were less self-confident or more modest than their actual performance suggests they should be. In this study, we might suggest that our findings indicate that gender influences the relationship among poverty, SES, and school competence in older adolescents. More precisely, our study shows that boys from the low-income group report higher self-perceived school competence than girls. Although boys may perceive themselves as more competent than girls—particularly in mathematics (Berg & Klinger, 2009)—they actually perform at the same level and have identical grades (Fennema & Hart, 1994; Wigfield & Eccles, 2002). Thus, this finding might be a general bias related to boys in that they may be more self-confident than the more modest girls in the low-income group in this study, which is similar to girls in previous studies. We found no gender differences in self-perceived school competence for the comparison group.

To summarize, we suggest that poverty appears to have the most negative effect on school competence for the ethnic Norwegian adolescents from the low-income group compared with both the control group and the adolescents with immigrant background from the low-income group.

Strengths and Limitations

The strength of the present study is its multi-informant perspective, with information from both parents and adolescents in addition to register data. Furthermore, the data are collected from a national and representative study that includes a panel design. The limitations of this study are related to some of its sociodemographic variables, such as parental occupation in SES. It would be more accurate to measure occupation separately for mothers and fathers instead of only for the parent who was interviewed. Immigrant background and classification of immigrants are other limitations in the dataset. Statistics Norway operated with different classification variables during the data collection period, and information regarding immigrant background was limited in the dataset to the continent they migrated from and did not identify specific countries. Based on this issue, this study approached the matter by stringently dividing it. For instance, the dataset operated with “western immigrants” as constituting part of the “Norwegian” set, but the present study did not.

Another limitation was the size of the sample used in the present study. By selecting only those who were below the poverty line during the last data collection, the possibility of making a Type 1 or a Type 2 error increased. However, this type of error was handled by running separate analyses excluding independent variables with small n where required. Additionally, “self-employed” as an occupation (value 9) was coded as “occupation that demanded lower education.” The self-employed in Norway are overrepresented in primary occupations (e.g., farmers, fishermen, and craftsmen) and particularly underrepresented in occupations requiring a college education (e.g., teachers and nurses; SSB, 2005). However, this situation may not hold for all the self-employed parents in this study.

Furthermore, using self-perceived school competence and not actual grades is another issue in this study. Thus, we ran correlation analyses and sum scores to compare self-perceived school competence and self-reported grades in Norwegian, mathematics, and English. The findings show that self-reported grades correlated at the 0.01 level with the SPPA scale (not shown). Accordingly, self-reported school competence may contain inaccuracies. Cole and colleagues (2012) investigate the accuracy of self-reported grades compared with institution-reported grades and found that self-reported grades functioned similarly to institution-reported grades. However, they also found that most students were overreporting; thus, the frequency of over-reporting tends to be identical across the spectrum of students. When interpreting our results, it is important to underscore that the design used in the present study compares adolescents from “poor” families with adolescents from across the distribution. Consequently, the difference between the two groups may be smaller than if one compared the poorest with the richest section of the population.

Conclusion and Implications

The present study does not find overall differences in school competence between adolescents in poor families compared to adolescents in the general population. The results may be understood in relation to the fact that adolescents with immigrant background are overrepresented among the poor families in Norway. Adolescents with immigrant background report higher school competence than Norwegian adolescents in the present study. However, it is not common in these types of studies in Norway to specially investigate ethnicity, and we suggest that such studies should include ethnic background to a greater extent. Furthermore, this study shows a relationship between self-perceived school competence and family structure (living with two parents), having an immigrant background, being a boy (for the low-income group), and having a father who has higher education. Thus, this article suggests that the welfare state with all its financial benefits may modify certain socioeconomic disadvantages that adolescents from low-income families experience in relation to school competence. In addition, different parental styles in different family structures should be investigated further in relation to self-perceived school competence. The role of parental investment has frequently been invoked as an explanatory mechanism when investigating the influence of distal or proximal factors related to child outcomes (McLoyd, 1998). We suggest that further research on the relationship between adolescent school competence and different types of parenting in low-income families in a Scandinavian welfare state is required.

Conflicts of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

Authors' Contributions

A.J. was the main author of the manuscript. She was responsible for the first and the last drafting of the manuscript. She has, in addition to writing the manuscript, performed the statistical analysis and revised the manuscript when given essential critical content from the coauthors. A.C.I. was the second author. She has made substantial contributions in drafting the manuscript and reading it critically in addition to giving important intellectual content through the whole process from the first draft to the latter. S.A.L. participated in the statistical analysis in cooperation with AJ. In addition, he has participated in the work by being involved in the manuscript during the whole process, reading and giving substantial contributions especially related to the statistical analysis. M.S. was the project manager and has made substantial contributions participating in the design. She has additionally revised the manuscript critically and has been involved in the manuscript reading and giving substantial intellectual content during the whole writing process.

Acknowledgments

We gratefully acknowledge NOVA for the collected data material we obtained regarding the present study. Further, we acknowledge Lyderhorn Children's Welfare, which funded the study, and the financial support from the Wøyen Foundation.

Notes

1. The original low-income group was selected based on income information in 2000. The present study only includes participants in the low-income group living in families/households with median disposable income below the poverty line (< 60 percent of the median national income) during the period of 2005–2007 and refers to poverty only in this three-year period of time.
2. Parental occupation was measured with a question from the questionnaire to the parents: "What kind of occupation do you have?" There were originally the following nine values: 1 = Special worker or Unskilled worker; 2 = Skilled worker/craftsman/foreman; 3 = Subordinate officer, e.g., Store, Public employee; 4 = Academic officer, e.g., Nurse, Technician, Teacher; 5 = Leadership position in public or private sector; 6 = Driver; 7 = Farmer, Forest owner, Fisherman; 8 = Academic profession, e.g., Engineering, Lawyer, Doctor; and 9 = Self-employed. We recoded this variable into the following: 1 = occupation not demanding higher education, which consisted of the original values 1, 2, 3, 6, 7, and 9; and 2 = occupation that demands higher education, which consisted of values 4, 5, and 8.
3. Father's education consisted in the original dataset of the following five values: 0 = Unknown, no education, 1 = Up to middle school, 2 = Basic education at upper secondary level, 3 = High school at the final level/extension, and 4 = University/college. We recoded the variable into the following: 1 = None to secondary school, which consisted of values 0 to 3; and 2 = University/college, which consisted of value 4. The same procedure was conducted on mother's education.

References

- Aaberge, R., M. Bhuller, A. Langorgen, & M. Mogstad. (2010). "The distributional impact of public services when needs differ." *Journal of Public Economics*, 94(9–10), 549–562.
- Aaberge, R., & A. Langorgen. (2006). "Measuring the benefits from public services: The effects of local government spending on the distribution of income in Norway." *Review of Income and Wealth*, 52(1), 61–83.
- Akey, T. M. T. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York: MDRC.
- Arntzen, A. (2002). "Operationalisation of class: Theoretical and empirical considerations." *Nordic Journal of Epidemiology*, 12(1), 11–17.
- Backe-Hansen, E. (2004). *Barn og unges håndtering av vanskelige livsvilkår. Kunnskapsbidrag fra 36 studier av barnefattigdom* [Children and young people dealing with difficult living conditions: Contributions to knowledge from 36 studies of child poverty, in Norwegian]. NOVA Report 12/04. Hellvik: NOVA.
- Bakken, A. (2004). "Økt sosial ulikhet i skolen?" [Increased social inequality in school?, in Norwegian]. *Tidsskrift For Ungdomsforskning*, 4(1), 93–91.
- Bakken, A. (2009a). "Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? [Can school compensate for the social background of students?, in Norwegian]" *Utdanning*, 79–100.
- Bakken, A. (2009b). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevenes karakterer på alle skoler?* [Inequality across: Does parental education, gender and minority status equal importance to students' grades in all schools?, in Norwegian]. NOVA Report 8/09. Oslo: NOVA.

- Bakken, A., & J. I. Elstad. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikheten i skolekarakterer* [Too high expectations? Knowledge promotion and inequality in school grades, in Norwegian]. NOVA Report 7/12. Oslo: NOVA.
- Bakken, A., & M. A. Sletten. (2000). "Innvandrerungdomsplaner om høyere utdanning - realistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner?" [Immigrant youth plan for higher education - realistic expectations or unattainable aspirations?, in Norwegian]. *Søkelys på Arbeidsmarkedet*, 17, 17–36.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Berg, D. H., & D. A. Klinger. (2009). "Gender differences in the relationship between academic self-concept and self-reported depressed mood in school children." *Sex Roles*, 61(7–8), 501–509.
- Bouchey, H. A., & S. Harter. (2005). "Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence." *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 673–686.
- Breen, R., & J. H. Goldthorpe. (1997). "Explaining educational differentials—Towards a formal rational action theory." *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Breivik, K., & D. Olweus. (2006). "Children of divorce in a Scandinavian welfare state: Are they less affected than US children?" *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(1), 61–74.
- Brooks-Gunn, J., & G. Duncan. (1997). "The effects of poverty on children" *Children and Poverty*, 7(2), 55–71.
- Chamorro-Premuzic, T., N. Harlaar, C. U. Greven, & R. Plomin. (2010). "More than just IQ: A longitudinal examination of self-perceived abilities as predictors of academic performance in a large sample of UK twins." *Intelligence*, 38(4), 385–392.
- Chan, T. W., & A. Koo. (2011). "Parenting style and youth outcomes in the UK." *European Sociological Review*, 27(3), 385–399.
- Clausen, S. E. (2008). "Barns selvoppfatning av egen kompetanse og ferdigheter." In M. Sandbæk (Ed.), *Barns levkår: Familiens inntekt og barns levkår over tid* [Children's level of living: Family income and children's standard of living over time, in Norwegian] (pp. 194–211). NOVA Report 7/08. Oslo: NOVA.
- Cole, D. A., F. M. Jacquez, & T. L. Maschman. (2001). "Social origins of depressive cognitions: A longitudinal study of self-perceived competence in children." *Cognitive Therapy and Research*, 25(4), 377–395.
- Cole, J., L. Rocconi, & R. Gonyea. (2012). *Accuracy of Self-Reported Grades: Implications for Research*. Bloomington: Indiana University, Center for Postsecondary Research.
- Danielsen, A. G., K. Breivik, & B. Wold. (2011). "Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative?" *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379–401.
- Davies, A. (1952). "Prestige of occupations." *Journal of Sociology*, 3, 134–147.
- Dumont, H., K. Maaz, M. Neumann, & M. Becker. (2014). "Social disparities at the transition into secondary school: Theoretical conceptions and empirical evidence." *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 17, 141–165.
- Duncan, G. J., & J. Brooks-Gunn. (2000). "Family poverty, welfare reform, and child development." *Child Development*, 71(1), 188–196.
- Duncan, G. J., J. Brooks-Gunn, & P. K. Klebanov. (1994). "Economic deprivation and early-childhood development." *Child Development*, 65, 296–318.
- Dutton, D. B., & S. C. Levine. (1989). "Overview, methodological critique, and reformulation." In J. P. Bunker, D. S. Gombay, & B. H. Kehr (Eds.), *Pathways to health* (pp. 29–69). Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Elstad, J. I. (2010). "Helse blant barn og unge i lavinntektsfamilier." In M. Sandbæk & A. W. Pedersen (Eds.), *Barn og unges levkår i lavinntektsfamilier. En panelstudie 2000–2009* [Children's and adolescents' living conditions in low-income families: A panel study 2000–2009, in Norwegian] (pp. 185–206). NOVA Report 10/10. Oslo: NOVA.

- Elstad, J. I., & A. W. Pedersen. (2012). "The impact of relative poverty on Norwegian adolescents' subjective health: A causal analysis with propensity score matching." *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(12), 4715–4731.
- Elstad, J. I., & K. Stefansen. (2014). "Social variations in perceived parenting styles among Norwegian adolescents." *Child Indicators Research*, doi:10.1007/s12187-014-9239-5
- Elstad, J. I., & E. Ugreninov. (2010). "Design, data og variabler." In M. Sandbæk & A. W. Pedersen (Eds.), *Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier. En panelstudie 2000–2009* [Children's and adolescents' living conditions in low-income families: A panel study 2000–2009, in Norwegian] (pp. 37–58). NOVA Report 10/10. Oslo: NOVA.
- Entwisle, D. R., & N. M. Astone. (1994). "Some practical guidelines for measuring youths' race, ethnicity, and socioeconomic status." *Child Development*, 65(6), 1521–1540.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Fekjær, S. N. (2007). "New differences, old explanations: Can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background?" *Ethnicities*, 7(3), 367–389.
- Felder-Puig, R., R. Griebler, O. Samdal, M. A. King, J. Freeman, & W. Duer. (2012). "Does the school performance variable used in the international Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study reflect students' school grades?" *Journal of School Health*, 82(9), 404–409.
- Fennema, E., & L. E. Hart. (1994). "Gender and the JRME." *Journal for Research in Mathematics Education*, 25, 648–659.
- Flynn, R. J., N. G. Tessier, & D. Coulombe. (2013). "Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses." *European Journal of Social Work*, 16(1), 70–87.
- Fløtten, T., I. L. S. Hansen, A. S. Grødem, A. Grønngsæter, & R. A. Nielsen. (2011). *Kunnskap om fattigdom i Norge. En oppsummering* [Knowledge of poverty in Norway. A summary, in Norwegian]. 21/11. Oslo: FAFO.
- Flåte, S., B. Lagestrøm, & E. Wedde. (2004). *Barns levekår i lavinntektsfamilier* [Children's level of living in low-income families, in Norwegian]. Oslo - Kongsvinger: Statistics Norway.
- Fosse, E. (2009). "Norwegian public health policy: Revitalization of the social democratic welfare state?" *International Journal of Health Services*, 39(2), 287–300.
- Gilligan, R. (2007). "Adversity, resilience and the educational progress of young people in public care." *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 135–145.
- Hango, D. (2007). "Parental investment in childhood and educational qualifications: Can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage?" *Social Science Research*, 36(4), 1371–1390.
- Hansen, K. Y., M. Rosen, & J. E. Gustafsson. (2011). "Changes in the multi-level effects of socio-economic status on reading achievement in Sweden in 1991 and 2001." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 197–211.
- Hansen, T. (2010). "Selvoppfattet kompetanse og følelse av kontroll." In M. Sandbæk & A. W. Pedersen (Eds.), *Barn og Unges Levekår i Lavinntektsfamilier. En Panelstudie 2000–2009* [Children's and adolescents' living conditions in low-income families: A panel study 2000–2009, in Norwegian] (pp. 207–229). NOVA Report 10/10. Oslo: NOVA.
- Harju, A., & A. B. Thorod. (2011). "Child poverty in a Scandinavian welfare context from children's point of view." *Child Indicators Research*, 4(2), 283–299.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Henry, K. L., T. M. Cavanagh, & E. R. Oetting. (2011). "Perceived parental investment in school as a mediator of the relationship between socio-economic indicators and educational outcomes in rural America." *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9), 1164–1177.
- Herbert, J., & D. Stipek. (2005). "The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence." *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 276–295.
- Herud, E., & S. O. Naper. (2012). *Fattigdom og levekår i Norge - Status 2012* [Poverty and living conditions in Norway, in Norwegian]. Report 1/12. NAV.

- Hojer, I., & H. Johansson. (2012). "School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care." *European Journal of Social Work*, 15(4), 581–595.
- Hughes, C., & R. Ensor. (2011). "Individual differences in growth in executive function across the transition to school predict externalizing and internalizing behaviors and self-perceived academic success at 6 years of age." *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 663–676.
- Iversen, A. C. (2005). Social differences in health behaviour: The motivational role of perceived control and coping. Doctoral thesis, Research Centre for Health Promotion, Department of Education and Health Promotion, Faculty of Psychology. Bergen, Norway. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1956/751>
- Jonsson, J. O., & F. Rudolph. (2011). "Weak performance-strong determination: School achievement and educational choice among children of immigrants in Sweden." *European Sociological Review*, 27(4), 487–508.
- Kalmijn, M. (1991). "Shifting boundaries—Trends in religious and educational homogamy." *American Sociological Review*, 56(6), 786–800.
- Kristofersen, L. B. (2010). "Trivsel og prestasjoner i skolen." In M. Sandbæk & A. W. Pedersen (Eds.), *Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier. En panelstudie 2000–2009* [Children's and adolescents' living conditions in low-income families: A panel study 2000–2009, in Norwegian] (pp. 135–164). NOVA Report 10/10. Oslo: NOVA.
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole* [Uphill, but harder drive? Immigrant youth in Norwegian school, in Norwegian]. UNGforsk Report 6/96 (pp. 77–100). Oslo: NOVA.
- Lauglo, J. (1999). "Working harder to make the grade: Immigrant youth in Norwegian schools." *Journal of Youth Studies*, 2(1), 77–100.
- Lauglo, J. (2008). "Familiestruktur og skoleprestasjoner" [Family structure and school achievement, in Norwegian]. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8(1), 3–29.
- Marsh, H., L. Ellis, & R. Craven. (2002). "How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure." *Developmental Psychology*, 38, 376–393.
- Martins, L., & P. Veiga. (2010). "Do inequalities in parents' education play an important role in PISA students' mathematics achievement test score disparities?" *Economics of Education Review*, 29(6), 1016–1033.
- McLoyd, V. C. (1998). "Socioeconomic disadvantage and child development." *American Psychologist*, 53(2), 185–204.
- Miech, R. A., & R. M. Hauser. (2001). "Socioeconomic status and health at midlife: A comparison of educational attainment with occupation based indicators." *Annals of Epidemiology*, 11(2), 75–84.
- Ministry of Children Equality and Social Inclusion. (1998). Act No. 41 of 26 June 1998 concerning Cash Benefit for Parents with Small Children [Cash Benefit Act] Oslo: Norwegian Ministry of Children Equality and Social Inclusion.
- Ministry of Education and Research. (1998). *Law on Primary and Secondary Education [The Education Act]*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Nadim, M., & R. A. Nielsen. (2009). *Barnfattigdom i Norge. Omfang utvikling og geografisk variasjon* [Childhood poverty in Norway: Prevalence, change, and geographical variations, in Norwegian]. FAFO Report 38/09. Oslo: FAFO.
- Najman, J. M., M. R. Hayatbakhsh, M. A. Heron, W. Bor, M. J. O'Callaghan, & G. M. Williams. (2009). "The impact of episodic and chronic poverty on child cognitive development." *Journal of Pediatrics*, 154(2), 284–289.
- Neumann, M., M. Becker, & K. Maaz. (2014). "Social disparities in achievement development during primary and secondary school." *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 17, 167–203.
- Niemietz, K. (2010). "Measuring poverty: Context-specific but not relative." *Journal of Public Policy*, 30(3), 241–262.
- Novotny, J. S. (2011). "Academic resilience: Academic success as possible compensatory mechanism of experienced adversities and various life disadvantages." *New Educational Review*, 23(1), 91–101.

- OECD. (2011) *Divided we stand: Why inequality keeps rising*. Paris: OECD.
- Øia, T., A. S. Grødem, O. Krange, (2006). *Fattige innvandrerbarn* [Poor immigrant children, in Norwegian]. NOVA Report 16/06. Oslo: NOVA.
- Onatsu-Arvilommi, T. P., & J. E. Nurmi. (1997). "Family background and problems at school and in society: The role of family composition, emotional atmosphere and parental education." *European Journal of Psychology of Education*, 12(3), 315–330.
- Ridge, T. (2007). "Negotiating childhood poverty: Children's subjective experiences of life on a low income." In A. Wintersberger, Olk & Qvortrup (Eds.), *Childhood, generational order and the welfare state: Exploring children's social and economic welfare*. Volume 1 of COSTA19: Children's welfare.
- Roelen, K., & G. Notten. (2013). "The breadth of child poverty in Europe: An investigation into overlap of deprivations." *Poverty & Public Policy*, 5, 319–335.
- Rumbaut, R. G. (2008). "The coming of the second generation: immigration and ethnic mobility in Southern California." *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 196–236.
- Rutter, M. (1989). "Isle of Wight revisited: Twenty-five years of child psychiatric epidemiology." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 633–653.
- Sandbæk, M. (2004). *Barns levekår. Hva betyr familiens inntekt?* [Children's standard of living in low-income families, in Norwegian]. NOVA Report 11/04. Oslo: NOVA.
- Sandbæk, M. (2009). "Family income and children's perception of parental support and monitoring." *Social Policy & Society*, 8(4), 516–526.
- Sandbaek, M. (2013). "Child poverty in a rich welfare state." *Child Indicators Research*, 6(1), 53–69.
- Sandbæk, M., & A. W. Pedersen. (2010). *Barn og Unges Levekår i Lavinntektsfamilier. En Panelstudie 2000–2009* [Children's and adolescents' living conditions in low-income families: A panel study 2000–2009, in Norwegian]. NOVA Report 10/10. Oslo: NOVA.
- Sirin, S. R. (2005). "Socio-economic status and academic achievement: A meta-analytic review of research 1990–2000." *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Sletten, M. A. (2011). *Å ha, å delta, å være en av gjengen. Velferd og fattigdom i et ungdomsperspektiv* [To have, to participate, to be a member of the peer community: Welfare and poverty from a youth perspective, in Norwegian]. Doctoral thesis, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Oslo, Norway. Retrieved from <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-28461>.
- Spinath, B., & F. M. Spinath. (2005). "Development of self-perceived ability in elementary school: The role of parents' perceptions, teacher evaluations, and intelligence." *Cognitive Development*, 20(2), 190–204.
- SSB. (2005). *Yrkesdata for selvstendige næringsdrivende. Dokumentasjonsnotat* [Employment data for the self-employed. Documentation note, in Norwegian]. 43/05. Oslo - Kongsvinger: Statistics Norway.
- SSB. (2010). *Vedvarende økonomisk fattigdom blant innvandrere. En empirisk analyse for perioden 1993-2007* [Persistent poverty among immigrants: An empirical analysis in the period of 1993-2007, in Norwegian]. 32/10. Oslo - Kongsvinger: Statistics Norway.
- SSB. (2011). *Fullføring av videregående opplæring. Gjennomstrømning blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre* [Completion of upper secondary education: The flow of immigrants and Norwegian-born to immigrant parents, in Norwegian]. Oslo - Kongsvinger: Statistics Norway.
- SSB. (2013). *Husholdningens inntekter, ulike grupper, 2011*. [Different household income, different groups, in Norwegian]. Retrieved from: <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/statistikker/inntind>
- Stefansen, K. (2004). "Barns skolehverdag: Prestasjoner, sosiale relasjoner og trivsel." In M. Sandbæk (Ed.), *Barns levekår. Hva betyr familiens inntekt* [Children's level of living: Family income and children's standard of living over time, in Norwegian] (pp. 89–108). NOVA Report 11/04. Oslo: NOVA.
- Storen, L. A., & H. Helland. (2010). "Ethnicity differences in the completion rates of upper secondary education: How do the effects of gender and social background variables interplay?" *European Sociological Review*, 26(5), 585–601.

- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom: A survey of household resources and standards of living*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- UNICEF. (2012). *Measuring child poverty: New league tables of child poverty in the world's rich countries*. Report Card 10. Florence, Italy: UNICEF.
- Wichstrom, L. (1995). "Harter's Self-Perception Profile for Adolescents—Reliability, validity, and evaluation of the question format." *Journal of Personality Assessment*, 65(1), 100–116.
- Wigfield, A., & J. S. Eccles. (2002). "The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence." In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91–120). San Diego: Academic.
- Wilhelmsen, M. (2010). *Undersøkelsen om barn og unges levkår 2009. Dokumentasjonsrapport. Utgitt i serien av notater av SSB* [Survey of children and adolescents' living conditions 2009: Documentation report. Published in the series of notes by SSB, in Norwegian]. Oslo - Kongsvinger: Statistics Norway.
- Ytrefhus, S. (2004) *Fattige barn i Norge. Hvem er de og hvor bor de?* [Poor children in Norway: Who are they and where do they live, in Norwegian]. FAFO Report 442/04. Oslo: FAFO.

Artikel II

Artikel III

Vedlegg

- 1. Spørreskjema til foresatte**
- 2. Spørreskjema for barn og unge 12-18 år**
- 3. En oversikt over inkluderte studier i artikkel 3**

Spørreskjema til foresatte

1 DEMOGRAFISKE DATA

SvarSp

Hvem er det som intervjues?

- 1 IO (barnet)
- 2 Mor
- 3 Far
- 4 Stefar
- 5 Stemor
- 6 Fostermor
- 7 Fosterfar

Husholdningskartlegging start

Filter: Hvis SvarSp > 1 eller IOs Folkeregisteradresse <> referansepersonsadresse.

Vi vil gjerne ha en oversikt over de personene som tilhører husholdningen.

Til husholdningen regner vi alle personer som er fast bosatt i boligen, og som har felles matbudsjett. Personer som er fast bosatt i boligen, men som er borte fra hjemmet, f.eks. på grunn av arbeid eller utdanning skal regnes med.

Antpers

Hvor mange personer tilhører husholdningen din?

Tekst til intervjuer: regn også med intervjuobjektet

For det ELDSTE/NEST ELDSTE OSV husholdningsmedlemmet vil vi at Du skal nevne personens kjønn, fødselsdato og familieforhold til [barnets navn].

- Er dette en mann eller en kvinne?
- Hvilken dato er HUN/HAN født?
- Hvilket familieforhold har HUN/HAN til [barnets navn]?

Søsken/halvsøsken

Stesøsken

Mor

Far

Stefar

Stemor

Fostermor

Fosterfar

Søsken i fosterfamilien

Bestemor

Bestefar

Annen slektning av IO

Annen ikke-slektning

SivStat**Er du ugift, gift, samboende eller tidligere gift?**

- 1 Ugift
- 2 Gift/Registrert partner
- 3 Samboer
- 4 Tidligere gift

Husholdningskartlegging slutt**SivStat****Er du ugift, gift, samboende eller tidligere gift?**

- 1 Ugift
- 2 Gift/Registrert partner
- 3 Samboer
- 4 Tidligere gift

FSp2**Bor du sammen med [barnets navn]'s far/mor?**

Kodes automatisk

- 1 JA ⇒ FSp3
- 2 NEI ⇒ FSp3

FSp3**Hvem har forelderansvaret?**

- 1 Felles forelderansvar
- 2 Far alene
- 3 Mor alene
- 4 Uavklart
- 5 Biologisk far/mor død
- 6 Annet

2 BOLIG

Jeg skal nå stille deg noen spørsmål om boligen din.

FSp4**Hvor mange ganger har familien flyttet i løpet av de siste 3 årene?**

- 1 0 ganger ⇒ FSp8
- 2 1 gang
- 3 2 ganger
- 4 3 ganger
- 5 4 ganger
- 6 5 ganger
- 7 Mer enn 5 ganger

FSp5**Eier [du/dere] boligen som selveier, gjennom borettslag eller boligaksjeselskap, eller leier eller disponerer dere boligen på annen måte?**

- 1 Selveier ⇒ FSp7
- 2 Borettslag, boligaksjeselskap ⇒ FSp7
- 3 Leier eller disponerer på annen måte ⇒ FSp6

FSp6

Hvilke av disse leieformene har [du/dere]?

- 1 Åpne marked
- 2 Kommunal bolig
- 3 Slektning eller venner
- 4 Annet

FSp7

Hvor mange rom har boligen?

Ta med beboelsesrom på 6 m² eller mer. Ta ikke med rom som kjøkken, bad/wc, gang, entre, vaskerom og lignende?

_____ rom

FSp8

Har [du/dere] noen av følgende problemer med boligen:

- a Boligen er for liten?
- b Fukt, trekk eller kulde i boligen?
- c Dårlig materiell standard?
- d Nabostøy?
- e Trafikkstøy?

- 1 JA
- 2 NEI

FSp9

Hvor tilfreds er [du/dere] med boligen [du/dere] bor i?

- 1 Svært tilfreds
- 2 Ganske tilfreds
- 3 Ganske utilfreds
- 4 Svært utilfreds

FSp10

Har [barnets navn] eget soverom?

- 1 JA
- 2 NEI

3 SKOLE

FSpXX.

Går barnet på skole?

- 1 Ja → FSp11
2. Nei → FSpXXa

FSpXXa

Hva gjør barnet?

1. Er i arbeid
2. Er lærling/ har opplæringsplass
3. Arbeidspraksis
4. Annet, spesifiser...

Stilles til de som har barn på skolen

Jeg vil gjerne vite litt om hvordan [barnets navn] har det på skolen.

FSp11

Hvordan tror du [barnets navn] trives i klassen sin? Tror du [han/hun] trives...

- 1 Svært godt
- 2 Godt
- 3 Passe
- 4 Dårlig
- 5 Svært dårlig

FSp12

Hvordan synes du [barnets navn] gjør det faglig på skolen. Vil du si...

- 1 Svært godt
- 2 Godt
- 3 Middels
- 4 Under middels

Til alle

FSp13

Har [barnets navn] noen gang skiftet skole?

- 1 Ja, på grunn av flytting ⇒ FSp14
- 2 Ja, av andre årsaker ⇒ FSp14
- 3 Nei ⇒ FSp15

FSp14

Hvor mange ganger har [barnets navn] skiftet skole?
_____ ganger

4 FAMILIELIV

FSp15

Nå følger noen aktiviteter som foreldre og barn kan gjøre sammen.

- a Reiser dere bort på ferie minst en gang i året?
 - b Feirer dere spesielle anledninger, som [barnets navn]'s fødselsdager?
 - c Spiser dere ute eller går på kino minst en gang i halvåret?
 - d Besøker dere familie eller venner minst en gang i måneden?
 - e Inviterer dere familie eller venner hjem til dere minst en gang i måneden?
 - f Driver dere med en felles hobby eller fritidsaktivitet minst en gang i uka?
- 1 JA ⇒ FSp17
 - 1 NEI ⇒ FSp16

FSp16

Hva er grunnen til at dere ikke gjør det?

- 1 Har ikke råd
- 2 Andre grunner

Nå vil vi gjerne vite om [barnets navn] har besteforeldre og eventuelt hvilken kontakt [han/hun] har med dem.

FSp17

Har [barnets navn] noen av besteforeldrene sine i live?

- 1 JA ⇒ FSp18
- 1 NEI ⇒ FSp22

FSp18

Hvor ofte traff [barnets navn] noen av besteforeldrene sine i fjor?

Kryss av for det alternativ som er nærmest. Et besøk regnes som en gang selv om det strekker seg over lengre tid.

- | | | |
|---|--|---------|
| 1 | Minst en gang i uka | ⇒ FSp20 |
| 2 | Minst en gang i måneden, men ikke så ofte som hver uke | ⇒ FSp20 |
| 3 | Hver andre/tredje måned | ⇒ FSp19 |
| 4 | En eller to ganger i året | ⇒ FSp19 |
| 5 | Aldri | ⇒ FSp22 |

FSp20

Mottar [barnets navn] gaver fra besteforeldre?

- | | |
|---|---------------|
| 1 | Ja, ofte |
| 2 | Av og til |
| 3 | Sjelden/aldri |

FSp21

Mottar [barnets navn] penger fra besteforeldre?

- | | |
|---|---------------|
| 1 | Ja, ofte |
| 2 | Av og til |
| 3 | Sjelden/aldri |

FSp21a

Har dere noen gang mottatt arv eller forskudd på arv fra noen av barnets besteforeldre?

1. Ja
2. Nei

FSp21b

Har barnet noen gang mottatt arv eller forskudd på arv fra noen av besteforeldrene?

1. Ja
2. Nei

Nå kommer noen spørsmål om samvær med den forelderen [barnets navn] ikke bor sammen med.

Stilles bare til barn som har foreldre det ikke bor sammen med.

FSp22

Har [barnets navn] samvær med mor/far?

- | | | |
|---|-----|----------|
| 1 | JA | ⇒ FSp24 |
| 2 | NEI | ⇒ FSp28a |

FSp24

Hvor ofte har [barnets navn] hatt samvær med moren/faren sin det siste halve året?

Et besøk regnes som en gang selv om det strekker seg over lengre tid

- | | | |
|---|--|---------|
| 1 | Minst en gang i uka | ⇒ FSp26 |
| 2 | Minst en gang i måneden, men ikke så ofte som hver uke | ⇒ FSp26 |
| 3 | Hver andre/tredje måned | ⇒ FSp25 |
| 4 | En eller to ganger i året | ⇒ FSp25 |

FSp25

Hva er grunnet til at [barnets navn] ikke har samvær med [far/mor] oftere?

Flere kryss mulig

- 1 Barnet vil ikke
- 2 Jeg/min nye partner vil ikke
- 3 Den andre forelderen eller dens nye partner vil ikke
- 4 For lang avstand
- 5 Kontakten med faren/moren har gradvis ebbet ut
- 6 Alkohol – eller andre rusproblemer
- 7 Sykdom (Fysisk eller psykisk)
- 8 Uegnede boligforhold
- 9 Økonomiske årsaker
- 10 Annet... Spesifiser.....

Nå kommer noen spørsmål om hjelp og støtte i hverdagen.

FSp28a

Er det noen i familien din eller blant dine nærmeste slektninger som står deg nær, og som du kan snakke fortrolig med?

- 1 Ja
- 2 Ja, flere
- 3 Nei

FSp28b

Er det noen utenfor familien din / slekten din som står deg nær og som du kan snakke fortrolig med?

- 1 Ja
- 2 Ja, flere
- 3 Nei

FSp29a

Er det noen i familien din eller blant dine nærmeste slektninger som stiller opp for deg om du blir syk?

- 1 Ja
- 2 Ja, flere
- 3 Nei

FSp29b

Er det noen utenfor familien din / slekten din som stiller opp for deg om du blir syk?

- 1 Ja
- 2 Ja, flere
- 3 Nei

5 HELSE

Nå vil jeg stille noen spørsmål om [barnets navn] helse

FSp30

Hvordan vurderer du [barnets navn] helse i sin alminnelighet? Vil du si at den er..

- 1 Svært God
- 2 God
- 3 Verken god eller dårlig
- 4 Dårlig
- 5 Svært dårlig

FSp34

Har [barnets navn]...

- a Astma?**
 - b Allergi?**
 - c Eksem?**
 - d Diabetes?**
 - e ADHD?**
 - f Annen kronisk sykdom eller funksjonshemming**
- 1 JA
 - 2 NEI

Filter: Stilles kun hvis JA på minst en av FSp34 a-f.

Sp35

Har [barnets navn] helseplager eller funksjonshemming som begrenser eller hemmer barnet i dagliglivet?

1. Ja, i høy grad
2. ja, i noen grad
3. Ja, litt
4. Nei

Hvis barnet går på skolen

FSp36

Hvor mange dager har [barnets navn] vært borte fra skolen på grunn av sykdom siden sommerferien?

_____ dager

FSp37

Har [barnets navn] mottatt spesialundervisning i løpet av det siste skoleåret?

- 1 JA
- 2 NEI

FSp38

Har [du/dere] siden august 2008 hatt kontakt med ...

- a barnevernet angående [barnets navn]?
- b Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) angående [barnets navn]?
- c Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) angående [barnets navn]?
- d Sosialkontor angående [barnets navn]?
- e Politiet angående [barnets navn]?

- 1 JA
- 2 NEI

Nå har vi blant annet snakket om [barnets navn] helse. Jeg vil også stille deg noen spørsmål om din helse.

FSp39

Hvordan vurderer du din egen helse i sin alminnelighet? Vil du si at den er...

- 1 Svært god
- 2 God
- 3 Verken god eller dårlig
- 4 Dårlig
- 5 Svært dårlig

FSp40

Har du selv noen sykdom, lidelse, virkning av skade eller funksjonshemming av mer varig natur?

- 1 JA
- 2 NEI

FSp41

Har du de siste to ukene følt deg..

- a nervøs og urolig?
 - b Plaget av angst?
 - c trygg og rolig?
 - d irritabel?
 - e glad og optimistisk?
 - f nedfor/deprimert?
 - g ensom?
- 1 JA
 - 2 NEI

Filter: Hvis FSp41 a-g = JA, så FSp42

FSp42

Vil du si ...

- 1 Litt?
- 2 En god del?
- 3 Svært mye?

Filter: FSp1 = 1 eller 2

FSp43

Hvordan vurderer du helsen til din ektefelle eller samboer?

- 1 Svært god
- 2 God
- 3 Verken god eller dårlig
- 4 Dårlig
- 5 Svært dårlig

NSPXX – filter hvis biologiske mor/far som svarer

Hvor høy er du?

_____ cm

Hvor høy er barnets biologiske mor/far

_____ cm

NSPXX1 – filter hvis biologiske mor/far

Hvor mye veier du?

_____ kg

Hvor mye veier IOs biologiske mor/far?

_____ kg

6 INNTEKT OG LEVESTANDARD

FSp44

Har du de seneste 12 måneder tatt imot penger eller gave for til sammen 10 000 kroner eller mer fra noen utenfor din husholdning?

- 1 Ja
- 2 Nei

FSp45

Hvis du plutselig skulle havne i en situasjon der du i løpet av en uke måtte skaffe 10 000 kroner, hvordan ville du skaffet pengene?

- 1 Benyttet egen konto, sparepenger, fondsandeler eller lignende
- 2 Lån fra familie, slekt, venner
- 3 Lån i bank, bruk av kredittkort eller liknende
- 4 Gått på sosialkontoret
- 5 Andre måter.
- 6 Ville ikke klare det

FSp46a

Eier husholdningen din noen av følgende gjenstander?

- a Video/DVD-spiller?
- b PC?
- c Oppvaskmaskin?
- d Vaskemaskin?
- e Tørketrommel / tørkeskap?
- f Fryser?
- g Bil?
- h Campingvogn/campingbil?
- i Hytte, fritidshus, eiendom/feriested i utlandet?

- 1 Ja
- 2 Nei

Filter: Hvis FSp46g = 2

FSp47

Har noen i husholdningen din tilgang til bil?

- 1 Ja
- 2 Nei

Filter: Hvis FSp46h = 2

FSp48

Har noen i husholdningen din tilgang til campingvogn?

- 1 Ja
- 2 Nei

Filter: Hvis FSp46i = 2

FSp49

Har noen i husholdningen din tilgang til det?

- 1 Ja
- 2 Nei

FSp50

Har dere økonomi til at [barnets navn] kan få...

- a Fritidsutstyr til de aktivitetene [barnets navn] ønsker å drive med?
- b Nødvendige hverdagsklær?
- c Nødvendige finklær?
- d Nødvendige legebesøk eller medisiner?

- 1 Ja
- 2 Nei

FSp51

Hvordan vil du si den nåværende økonomiske situasjonen er for din husholdning/familie, Vil du si at...

- a Pengene ikke strekker til
- b [Jeg/vi] må bruke sparepenger for å greie [meg/oss]
- c [Jeg /vi] greier [meg/oss] akkurat med de inntekter [jeg/vi] har ⇒FSp53
- d [Jeg/Vi] greier [meg/oss] så bra at [jeg/vi] kan spare litt ⇒FSp53
- e [Jeg/vi] greier [meg/oss] så bra at [jeg/vi] kan spare temmelig mye ⇒FSp53
- f Ubesvart/vet ikke

Hvis a eller b eller f i Fsp51

FSp52

Har dere økonomi til...

- a å ivareta tilstrekkelig oppvarming av boligen?
- b tilstrekkelig vedlikehold og reparasjoner?
- c å bytte ut slitte møbler?

- 1 Ja
- 2 Nei

FSp53

Hvis du/dere har problemer med å få pengene til å strekke til, f.eks mot slutten av måneden, hva gjør du/dere da?

- a Skjærer ned på daglige utgifter
- b Reduserer ditt eget personlige forbruk
- c Bruker mindre penger på barna, for eksempel kutte ned på gaver, leker, fritidsaktiviteter
- d Gjør aktiviteter som ikke koster mye
- e Kjøper brukt
- f Bruker kredittkort
- g Utsetter regninger
- h Utsetter innkjøp
- i Låner av besteforeldre, slektninger eller venner
- j Gjør avtaler med banken / kreditorer

Hvis IO går på skolen

FSp54

Hender det at familiens økonomiske situasjon fører til at [barnets navn] ikke kan delta i skolerelaterte aktiviteter, som turer, klassefester o.l?

- 1 Ja, veldig ofte
- 2 Ja, ofte
- 3 Ja, av og til
- 4 Ja, en sjelden gang
- 5 Nei, aldri

Til alle

FSp55

Hender det at familiens økonomiske situasjon fører til at [barnets navn] ikke kan delta i fritidsaktiviteter med venner og jevnaldrende?

- 1 Ja, veldig ofte
- 2 Ja, ofte
- 3 Ja, av og til
- 4 Ja, en sjelden gang
- 5 Nei, aldri

FSp56

Hva tror [du/dere] om levestandarden [din/deres] de neste to årene? Tror du den vil bli...

- 1 Betraktelig forbedret
- 2 Noe forbedret
- 3 Noe forverret
- 4 Betraktelig forverret
- 5 Ingen av delene

7 UTDANNING OG SYSSELSETTING

Til slutt vil jeg også stille noen spørsmål om arbeid og sysselsetting.

Hvis foresatte har lønnet/ulønnet permisjon fra jobben sin, regnes vedkommene som yrkesaktiv og skal svare på spørsmålene ut fra den jobben hun/han har permisjon fra. (inn som instruks).

FSp57

Har du for tiden inntektsgivende arbeid?

Regn også med arbeid som familiemedlem uten fast avtalt lønn på gårdsbruk, i forretning og i familiebedrift ellers.

- 1 JA ⇒ FSp58a
- 2 NEI ⇒ FSp60

FSp58a

Jobber du heltid eller deltid?

- 1 Heltid ⇒ FSp59
- 2 Deltid ⇒ FSp58a

FSp58b

Hvilke av de alternativene jeg nå skal lese opp passer best til din situasjon som yrkesaktiv? Er du...

- 1 ansatt eller selvstendig næringsdrivende?
- 2 arbeidsledig og jobbsøkende?
- 3 på arbeidsmarkedstiltak
- 3 student eller skoleelev?
- 4 trygdet/underattføring eller på overgangsstønad?
- 5 annet?

FSp59 Hvilket yrke har du?

- 1 Spesialarbeider eller ufaglært arbeider
- 2 Fagarbeider, handverker, formann
- 3 Underordnet funksjonær (for eksempel butikk, kontor, offentlige tjenester)
- 4 Fagfunksjonær (for eksempel sykepleier, tekniker, lærer)
- 5 Overordnet stilling i offentlig eller privat virksomhet
- 6 Sjåfør
- 7 Gårdbruker, skogeier, fisker
- 8 Akademisk yrke (for eksempel sivilingeniør, advokat, lege)
- 9 Selvstendig næringsdrivende

FSp60

Hvilke av de alternativene jeg nå skal lese opp passer best til din situasjon som ikke yrkesaktiv? Er du... Hvis flere av alternativene passer, skal du nevne flere.

- 1 arbeidsledig?
- 2 på tiltak eller arbeidssøkende?
- 3 student eller skoleelev?
- 4 hjemmearbeidende?
- 5 trygdet/under attføring eller har overgangsstønad?
- 6 annet?

Kun de som har svart ikke yrkesaktiv i SPØRSMÅL 57

FSp61

Har du hatt inntektsgivende arbeid mens [barnets navn] har gått på skolen?

- 1 JA
- 2 NEI

FSp62

Hvilket yrke hadde du sist du var i inntektsgivende arbeid?

- 1 Spesialarbeider eller ufaglært arbeider
- 2 Fagarbeider, handverker, formann
- 3 Underordnet funksjonær (for eksempel butikk, kontor, offentlige tjenester)
- 4 Fagfunksjonær (for eksempel sykepleier, tekniker, lærer)
- 5 Overordnet stilling i offentlig eller privat virksomhet
- 6 Sjåfør
- 7 Gårdbruker, skogeier, fisker
- 8 Akademisk yrke (for eksempel sivilingeniør, advokat, lege)
- 9 Selvstendig næringsdrivende
- 10 Har aldri vært yrkesaktiv (for eksempel på pga. studier/ skolegang, trygd, og lignende)

FSp63

Regner du med å være i inntektsgivende arbeid om et år?

- 1 JA
- 2 NEI

Nå har du sagt noe om din egen tilknytning til arbeidslivet. Nå vil jeg høre hvordan det er med din partner.

FSp64

Har din partner for tiden inntektsgivende arbeid?

Regn også med arbeid som familiemedlem uten fast avtalt lønn på gårdsbruk, i forretning og i familiebedrift ellers.

- 1 JA
- 2 NEI ⇒ FSp67

FSp65a

Jobber din partner heltid eller deltid?

- 1 **Heltid**
- 2 Deltid

FSp58b

Hvilke av de alternativene jeg nå skal lese opp passer best til din partners situasjon som yrkesaktiv? Er [han/hun]...

- 1 **ansatt eller selvstendig næringsdrivende?**
- 2 **arbeidsledig og jobbsøkende?**
- 3 **på arbeidsmarkedstiltak**
- 3 **student eller skoleelev?**
- 4 **trygdet/underattføring eller på overgangsstønad?**
- 5 **annet?**

FSp66 Hvilket yrke har din partner?

Hvis din partner ikke er i arbeid nå, oppgi det siste yrket han/hun hadde

- 1 **Spesialarbeider eller ufaglært arbeider**
- 2 **Fagarbeider, handverker, formann**
- 3 **Underordnet funksjonær (for eksempel butikk, kontor, offentlige tjenester)**
- 4 **Fagfunksjonær (for eksempel sykepleier, tekniker, lærer)**
- 5 **Overordnet stilling i offentlig eller privat virksomhet**
- 6 **Sjåfør**
- 7 **Gårdbruker, skogeier, fisker**
- 8 **Akademisk yrke (for eksempel sivilingeniør, advokat, lege)**
- 9 **Selvstendig næringsdrivende**

FSp67 Hvilke av de alternativene jeg nå skal lese opp passer best til din partners situasjon som ikke yrkesaktiv?

Hvis flere av alternativene passer, skal du nevne flere.

- 1 **arbeidsledig?**
- 2 **på tiltak eller arbeidssøkende?**
- 3 **student eller skoleelev?**
- 4 **hjemmearbeidende?**
- 5 **trygdet/under attføring eller har overgangsstønad?**
- 6 **annet?**

Kun de som har svart ikke yrkesaktiv i SPØRSMÅL 64

FSp68 Har din partner hatt inntektsgivende arbeid mens [barnets navn] har gått på skolen?

- 1 JA
- 2 NEI

FSp69 Hvilket yrke hadde din partner sist [han/hun] var i inntektsgivende arbeid?

- 1 **Spesialarbeider eller ufaglært arbeider**
- 2 **Fagarbeider, handverker, formann**
- 3 **Underordnet funksjonær (for eksempel butikk, kontor, offentlige tjenester)**
- 4 **Fagfunksjonær (for eksempel sykepleier, tekniker, lærer)**
- 5 **Overordnet stilling i offentlig eller privat virksomhet**
- 6 **Sjåfør**
- 7 **Gårdbruker, skogeier, fisker**
- 8 **Akademisk yrke (for eksempel sivilingeniør, advokat, lege)**
- 9 **Selvstendig næringsdrivende**
- 10 **Har aldri vært yrkesaktiv (for eksempel på pga. studier/ skolegang, trygd, og lignende)**

FSp70 Regner din partner med å være i inntektsgivende arbeid om et år?

- 1 JA
- 2 NEI

Kun de som har samboer/ektefelle

FSp71 Hvem er det som er hovedforsørger i din familie?

- 1 Du
- 2 Din partner
- 3 Begge

Nyjul

Brukte du mer eller mindre penger på julehandelen i 2008 enn i 2007?

- 1. Ja, mer
- 2. Det samme som i fjor
- 3. Nei, mindre

Spørreskjema for barn og unge 12–18 år

SAMTYKKE

Innled

INNLEDNINGSSPØRSMÅLET.

1. Start intervjuet
2. Overfør til annen intervjuer
3. Frafall
4. Avgang

Hvis Innled = 1

Samtykke

IO har mottatt og lest IO-brevet, eller fått referert innholdet og samtykker i å delta.

1. IO har mottatt brevet og samtykker i å delta
2. IO har fått referert innholdet i brevet og samtykker i å delta
3. Ingen av delene
4. IO er under 16 år, og foresatte må samtykke.

Hvis samtykke = 4

Samtykke2

1. IOs foresatte har mottatt brevet og samtykker i å barnet delta.
2. IOs foresatte har fått referert innholdet i brevet og samtykker i å la barnet delta
3. Ingen av delene

HVIS Samtykke = 3, 'Ingen av delene'

Samtk

Personopplysningsloven pålegger SSB at IO er kjent med IO-brevets innhold.
Hvis du nå svarer ja, blir dette frafall.

Skal dette være frafall?

Hvis ikke må du gå tilbake og endre tidligere svar

JA ⇒ KOMMNAVN

NEI ⇒ SAMTYKKE

1 Skole og skolemiljø

Alle

Sp0:

Går du på skole?

1. Ja, går på ungdomsskolen → Sp1
2. Ja, går på videregående → Sp 1a
3. Nei, går ikke på skole → ZZ

Hvis 1 i Sp0

Sp1

Hvilket klassetrinn går du i?

_____ trinn

Hvis 2 i Sp0

Sp1a

Hvilket utdanningsprogram går du på?

1. Studiespesialisering
2. Musikk, dans og drama
3. Idrettsfag
4. Bygg- og anleggsteknikk
5. Design og håndverk
6. Elektrofag
7. Helse- og sosialfag
8. Medier og kommunikasjon
9. Naturbruk
10. Restaurant- og matfag
11. Service og samferdsel
12. Teknikk og industriell produksjon
13. Annet, spesifiser.....

Sp2

Hvordan liker du deg på skolen?

- 1 Veldig godt
- 2 Godt
- 3 Passe
- 4 Dårlig
- 5 Veldig dårlig

Vis kort 1

Sp3

Jeg vil gjerne vite hvordan du har det i klassen din. Er du helt enig, litt enig, litt uenig eller helt uenig i følgende utsagn?

KORT 1

- a Jeg har blitt venn med mange i klassen/trinnet.
 - b I min klassen blir alle godtatt selv om de ikke er like flinke eller er litt annerledes enn de andre.
 - c Klassekameratene mine hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner.
 - d Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.
 - e Klassekameratene mine liker meg.
-
- 1 Helt enig
 - 2 Litt enig
 - 3 Litt uenig
 - 4 Helt uenig

Sp4

Hvor mange gode venner har du i klassen din eller på trinnet?

- 1 Ingen
- 2 En
- 3 To til tre
- 4 Fire eller flere

Vis kort 2

Sp5

Jeg skal lese opp noen påstander om kontaktlæreren din. På samme måte som i sted skal du si om du er helt enig, litt enig, litt uenig eller helt uenig i hver setning.

KORT 2

- a Jeg har god kontakt med læreren
- b Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren
- c Jeg blir oppmuntret av læreren til å si mine egne meninger i klassen
- d Læreren behandler oss rettferdig
- e Hvis jeg trenger ekstra hjelp på skolen, så får jeg det av læreren
- f Læreren er interessert i meg som person

- 1 Helt enig
- 2 Litt enig
- 3 Litt uenig
- 4 Helt uenig

BSp6

Hvis du sammenliker deg selv med de andre på klassetrinnet ditt, hvordan synes du at du får det til i fagene på skolen?

- 1 Mye bedre enn de andre
- 2 Litt bedre
- 3 Omtrent som de andre
- 4 Litt dårligere
- 5 Mye dårligere enn de andre

USp7

Hvilke karakterer fikk du til jul i <FAGX>?

FAGX = Norsk skriftlig, Matematikk og Engelsk

- 1 1
- 2 2
- 3 3
- 4 4
- 5 5
- 6 6

USp8

Hvilken karakter fikk du i <Y>?

Y = Orden og Oppførsel

- 1 God
- 2 Nokså god
- 3 Lite god

Sp9

**Hvor mange timer bruker du i gjennomsnitt på lekser per uke?
Regn med lekselesing hjemme og på skolen**

- 1 Mindre enn 2,5 timer
- 2 2,5 - 5 timer
- 3 5 - 10 timer
- 4 Mer enn 10 timer
- 5 Gjør aldri eller nesten aldri lekser

Sp10a

Har du noen du kan gå til hjemme når du lurer på noe eller trenger hjelp med lekser/ skolearbeidet?

- 1 JA ⇒ Sp10b
- 2 NEI ⇒ Sp11

Hvis 1 i Sp10a

Sp10b

Hvem går du oftest til?

- 1 Mor
- 2 Far
- 3 Søsken
- 4 Andre

NySp11

Hva av dette finnes hjemme hos deg?

Flere svar er mulig

- 1 Skrivebord
- 2 Ditt eget rom
- 3 Et stille sted å lese lekser 1
- 4 Datamaskin du kan bruke til skolearbeidet 1
- 5 Tilgang til Internett
- 6 Din egen lommeregner

- 1.Ja
- 2.Nei

Sp18

Hvor ofte går foreldrene dine på foreldremøter og andre møter som har med skolen å gjøre?

- 1 Alltid
- 2 Som regel
- 3 Av og til
- 4 Aldri

Hvis nei i Sp0

SpZZ

Er du...

- 1 I arbeid
- 2 Lærling/ har opplæringsplass
- 3 i arbeidspraksis
- 4 Annet, spesifiser...

Fylkeskommunen skal ha en oppfølgingstjeneste for ungdom. Ungdommen har rett til veiledning om hvordan han/ hun skal gå fram for å søke skoleplass, lære plass/ opplæringsplass arbeid eller arbeidspraksis i ordinær eller skjermet virksomhet. Retten gjelder til og med det året ungdommen fyller 21 år.

SpXX.

Har du vært i kontakt med oppfølgingstjenesten?

- 1.Ja
- 2.Nei

2 Framtidsplaner

Hvis IO går på ungdomsskolen

Usp11a

Har du planer for hva du vil gjøre etter ungdomsskolen?

1 JA ⇒ USp11b

2 NEI ⇒ Usp12

Hvis nei i spørsmål 10a

USp11

Hvilke planer har du for hva du vil gjøre etter ungdomsskolen?

- 1 Vil gå på videregående, allmennfaglig studieretning
- 2 Vil gå på videregående, yrkesfaglig studieretning
- 3 Vil gå på videregående, vet ikke hva slags linje
- 4 Vil gå på folkehøgskole
- 5 Vil prøve å få meg jobb
- 6 Annet

Hvis IO Går på ungdomsskole eller ikke går på skole

USp12

Hvor lang utdanning tror du at du kommer til å ta?

Kun ett svaralternativ

- 1 Utdanning på universitet eller høyskole
- 2 Allmennfaglig utdanning på videregående skole
- 3 Yrkesfaglig utdanning på videregående skole
- 4 Ungdomsskole
- 4 Annet
- 5 Vet ikke

Hvis IO går på videregående:

USp12a

Hvor lang utdanning tror du at du kommer til å ta?

Kun ett svaralternativ

1. Utdanning på universitet eller høyskole, høyere grad (for eksempel mastergrad, jurist, sivilingeniør, lege, psykolog, siviløkonom)
2. Utdanning på universitet eller høyskole, lavere grad (for eksempel bachelorgrad, lærer, sosionom, sykepleier, politi, ingeniør)
3. Videregående skole
4. Har ikke bestemt meg
5. Annet

USp13_

1. Tror du at du noen gang vil bli arbeidsledig?
2. Tror du at du vil tjene mer og få bedre økonomi enn dine foreldre?
3. Tror du at du vil komme til å eie din egen bolig?
4. Tror du at du vil komme til å få en sjefsjobb?
5. Tror du at du vil komme til å få store problemer med å skaffe deg arbeid, selv om du tar utdanning?

JA/ NEI

3 Fritid og venner

Nå følger noen spørsmål om fritid og venner.

Vis kort 3

Sp13 For hvert spørsmål jeg stiller, kan du svare om du pleier å gjøre det hver dag, flere dager i uka, en dag i uka, sjelden eller aldri

KORT 3

- a Leser bøker?
 - b Spiller data- eller TV spill
 - c Surfer på Internett?
 - d Har venner hjemme hos deg selv?
 - e Er med venner hjem?
 - f Treffer venner andre steder (i nærmiljøet, på kjøpesenter osv)?
 - g Trener i en klubb eller forening, for eksempel fotball, ridning eller lignende?
 - h Er med i kor, korps, speider'n, eller lignende, der det er en voksen leder?
 - i Drar på kafé, diskotek eller lignende sammen med venner?
-
- 1 Hver dag
 - 2 Flere dager i uka
 - 3 En dag i uka
 - 4 Sjeldnere enn en dag i uka
 - 5 Aldri

Til alle

Sp14a

Har du noen som du regner som bestevennen din?

- 1 Ja, jeg har en spesiell bestevenn ⇒ Sp15
- 2 Ja, jeg har flere bestevenner ⇒ Sp14b
- 3 Nei ⇒ Sp15

Hvis alternativ 2 i spørsmål 14a

Sp14b

Hvor mange bestevenner har du?

_____ stykker ⇒ Sp15

Sp15

Hvem pleier du å være sammen med i fritiden? Er det ...

- 1 en eller to faste venner?
- 2 en gruppe venner som holder sammen?
- 3 nokså tilfeldig hvem du er sammen med?
- 4 eller er du ikke så ofte sammen med noen venner i fritiden?

Vis kort 4

USp16

Hvordan stemmer følgende påstander for deg?

KORT 4

- a Jeg kan finne noen å være sammen med hvis jeg ønsker det
- b Jeg har en følelse av at ingen kjenner meg særlig godt
- c Jeg kjenner meg ensom

- 1 Passer veldig godt
- 2 Passer nokså godt
- 3 Passer verken godt eller dårlig
- 4 Passer nokså dårlig
- 5 Passer veldig dårlig

4 Familieliv

Nå skal jeg spørre deg litt om familien din...

Sp17 Hvor viktig er det hjemme hos deg med...

- a at du kommer hjem i tide om kveldene?
- b at du gjør skolearbeidet ditt?
- c hvordan du oppfører deg mot andre mennesker?
- d at du hjelper til hjemme?

KORT 5

- 1 Veldig viktig
- 2 Ganske viktig
- 3 Ikke så viktig
- 4 Ikke viktig i det hele tatt

Sp19

Er det foreldrene dine, deg selv eller både dine foreldre og deg selv som bestemmer mest når det gjelder følgende hjemme hos deg.

KORT 6

- a Når du kan ha venner med hjem?
 - b Hvem du kan være sammen med?
 - c Hva familien skal gjøre sammen?
 - d Hva du skal være med på av aktiviteter på fritida?
 - e Hva familien handler av mat, for eksempel middag, pålegg, type brød?
 - f Plikter du må gjøre hjemme?
 - g Hvilke klær du kan kjøpe?
 - h Hvor lenge du kan være ute om kveldene?
-
- 1 Mest foreldrene mine
 - 2 Mest jeg
 - 3 Både jeg og foreldrene mine

Sp20

Nå vil jeg lese opp noen påstander om forholdet mellom deg og foreldrene dine. Du skal svare på om det stemmer helt, stemmer godt, stemmer omtrent, stemmer ikke særlig godt, stemmer ikke i det hele tatt

KORT 7

- a Foreldrene mine godtar meg som jeg er
- b Jeg forteller foreldrene mine om problemene mine hvis jeg har noen
- c Foreldrene mine forstår meg
- d Jeg stoler på foreldrene mine
- e Foreldrene mine legger merke til det når jeg er trist eller lei meg
- f Foreldrene mine pleier å vite hvor jeg er og hva jeg gjør i fritiden
- g Foreldrene mine kjenner de fleste vennene som jeg er sammen med i fritiden
- h Det er viktig for foreldrene mine å vite hvor jeg er og hva jeg gjør i fritiden

Hvis lo går på videregående eller ungdomsskole

- i Foreldrene mine liker måten vi arbeider på i skolen
- j Foreldrene mine snakker sjelden om skolen hjemme
- k Foreldrene mine hjelper meg ofte med leksene
- l Foreldrene mine oppmuntret meg ofte til å gjøre det bra på skolen
- m Foreldrene mine er sjelden fornøyd med hvor godt jeg klarer meg på skolen

- 1 Stemmer helt
- 2 Stemmer godt
- 3 Stemmer omtrent
- 4 Stemmer ikke særlig godt
- 5 Stemmer ikke i det hele tatt

Sp21

Tenk deg at du har et problem eller at det er noe som er leit. Ville du da ha snakket med....

Flere mulige alternativer

- 1 foreldre
- 2 steforeldre
- 3 besteforeldre
- 4 lærer
- 5 andre voksne
- 6 søsken
- 7 venner/venninner
- 8 ingen

Vis kort 8

USp22

Ungdommer kan ha opplevd foreldrene sine på ulike måter i oppveksten. Hvor godt stemmer utsagnene for deg? Stemmer det veldig godt, nokså godt, nokså dårlig eller veldig dårlig?

KORT 8

- a De har likt at jeg har tatt egne avgjørelser
- b De har prøvd å kontrollere alt jeg har gjort
- c De har vernet meg for mye
- d De har ikke snakket noe særlig med meg
- e De har forstått problemene mine og det jeg er urolig for
- f De har ikke hjulpet meg så mye som jeg har trengt
- g De har brukt for lite tid sammen med meg

- 1 Stemmer veldig godt
- 2 Stemmer nokså godt
- 3 Stemmer nokså dårlig
- 4 Stemmer veldig dårlig

5 Helse

Nå skal jeg spørre deg litt om helsen din, altså om du føler deg frisk eller syk.

Sp23

Hvordan synes du helsen din er?

- 1 Veldig god
- 2 God
- 3 Verken god eller dårlig
- 4 Dårlig
- 5 Veldig dårlig

Sp24

Har du siden sommerferien opplevd noe av det følgende?

- a hatt hodepine
- b vondt i ryggen
- c vondt i magen
- d vært trist eller lei deg
- e vært i godt humør
- f vært i dårlig humør
- g vært nervøs
- h vært svimmel
- i gledet deg til noe
- j hatt vanskelig for å få sove

1 JA ⇒ Sp25

2 NEI ⇒ Sp26

Sp25

Omtrent hvor ofte har du opplevd dette?

- 1 Mer enn en gang i uka
- 2 Omtrent hver uke
- 3 Omtrent hver måned
- 4 Sjeldnere

Sp26

Har du noen gang brukket en arm eller et bein?

- 1 JA
- 2 NEI

USp27

Hvor mye veier du?

___ kg

USp28

Hvor høy er du?

_____ cm

Usp29

Hvor mange dager har du vært borte fra skolen siden sommerferien på grunn av sykdom?

___ dager

Sp30

Når du tenker over hvordan du har det nå for tiden, vil du si at du har det:

- 1 Veldig godt
- 2 Godt
- 3 Passe
- 4 Dårlig
- 5 Veldig dårlig

6 Familiens inntekt og levestandard

Nå følger noen spørsmål om hjemmet og familien din.

Sp31

Sammenlignet med familier der du bor, synes du at familien din har

- 1 Veldig god råd
- 2 Verken god eller dårlig råd
- 4 Dårlig råd
- 5 Veldig dårlig råd

Sp32

Har det hendt at foreldrene dine ikke har hatt råd til å gi deg penger til...

- a tilstelninger på skolen som turer, skolefester eller lignende? (-> hvis lo går på videregående eller ungdomsskolen.)
- b aktiviteter med venner, f.eks. kino, svømmehall, skiheis, bowling eller lignende?
- c bursdag hvor man må ha med gave?
- d fritidsaktiviteter der man må betale inngangspenger eller betale medlemsavgift?
- e turer med idrettslag eller lignende?

- 1 JA
- 2 NEI

Sp33

Hvor mange ganger har du reist bort på ferie i løpet av det siste skoleåret?

- 1 Ingen ganger
- 2 En gang
- 3 To ganger
- 4 Mer enn to ganger

Sp34

Har du din egen...?

- 1 CD-spiller, diskman eller MP3-spiller?
- 2 Mobiltelefon?
- 3 Ski/snowboard?
- 4 Sykkel?
- 5 TV (eventuelt sammen med søsken)?
- 6 PC (eventuelt sammen med søsken)?
- 7 X-box, playstation, Game Boy eller lignende?

- 1 JA
- 2 NEI

Nytt kortnavn

Hvor mange bøker tror du at det er hjemme hos dere/ hjemme hos foreldrene dine?

NB: 50 bøker er ca en meter i bokhylla

Hjemme referer til hjemmet der du har bodd lengst

1. Ingen
2. Mindre enn 20
3. 20-50
4. 50-100
5. 100-500
6. 500-1000
7. Mer enn 1000

7 Oppgaver, inntektskilder og pengebruk

Nsp37

Hvor mye får du i lommepenger i uka? Penger du f.eks. får for å støvsuge eller lage middag (vaske huset) regner vi også som lommepenger.

1. Jeg får ikke lommepenger
2. Jeg får lommepenger av og til, men ikke noe fast beløp
3. Jeg får et fast beløp

Hvor mye får du i lommepenger i uka?

___ kroner

Nytt kortnavn

Hvor mange kroner har du pr. måned som du kan bruke til det du ønsker uten at foreldre eller andre voksne blander seg i det?

_____ kroner

Sp38a

Hender det at du får penger fra andre enn foreldrene dine?

- 1 JA ⇒ Sp38b
- 2 NEI ⇒ Sp39

Sp38b

Hvem får du penger fra da?

Flere muligheter

- 1 Fra besteforeldre
- 2 Fra søsken
- 3 Fra andre slektninger/familiemedlemmer
- 4 Fra andre

Instruks til intervjuer: med "dine egne penger" mener vi penger respondenten disponerer: lommepenger, penger tjent på ekstrajobb

USp39

Bruker du dine egne penger til å...

- 1 kjøpe klær, sko og lignende?
- 2 kjøpe skolesaker og betale skoleturer?
- 3 betale fritidsaktiviteter? (kontingenter, kino/ konsertbilletter og lignende)
- 4 spare
- 5 gi til familien

- 1 JA
- 2 NEI

Nytt kortnavn

Har du egne penger i banken?

- 1 Ja
- 2 Nei

Hvis Ja

Nytt kortnavn

Omtrent hvor mye penger har du i banken

Beløp _____

USp41

Tenk tilbake på de siste 30 dagene, omtrent hvor mange kroner har du brukte på...

- a Klær, sko?
- b CD, musikk, DVD'er, TV/PC-spill?
- c Konserter, kino, diskotek eller kafé?
- d Hår, hud eller sminkeprodukter?
- e Leie eller kjøpe videofilm/dvd?
- f Mobiltelefon?
- g Elevkantine eller skolemat?
- h Sjokolade, brus, snacks og annet godteri?

_____ kroner

Sp42a

**Tjener du penger hjemme, utover det du gjør for lommepenger?
For eksempel på å passe søsken, gjøre ærend eller hjelpe til?**

- 1 JA ⇒ Sp42b
- 2 NEI ⇒ Sp44

Sp42b

Hvor ofte gjør du slike aktiviteter?

- 1 En gang i uka eller mer
- 2 Sjeldnere

Hvis io går på skole

USp44a

Har du jobb ved siden av skolen (bortsett fra feriene)?

- 1 JA ⇒ Sp44b
- 2 NEI ⇒ Sp46

USp44b

Hvor mange timer i uka jobber du?

_____ timer

USp45

Hvorfor jobber du ved siden av skolen?

Flere svar er mulig

- 1 Trenger penger til skolebøker, skoleturer og lignende
- 2 Trenger penger til klær, sko o.l.
- 3 Trenger penger til fritidsaktiviteter (sport, kino, musikk osv)
- 4 Må tjene penger til familien
- 5 Annet

Til alle

Sp48

Hvis du plutselig trenger penger, for eksempel til å gå på kino, hva gjør du da?

- 1 Har alltid litt ekstra
- 2 Bruker sparepengene mine
- 3 Spør andre
- 4 Låner fra andre
- 5 Annet
- 6 Det er ikke mulig for meg

Table 2 Personal level indicators of academic resilience

Year	Author (s)	Title	Country	Age group (years)	Personal level	Findings
1999	Lauglo, J.	Working harder to make the grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools	Norway	13-16	The influence of working hard on school achievement	Students with non-Western backgrounds achieve better than others. They have more positive attitudes towards school and spend significantly more time on homework.
2004	Hvistendahl, R. Roe, A.	The literacy achievement of Norwegian minority students	Norway	15	The influence of family background (environmental level) and attitudes towards school on literacy achievement	Norwegian minority students born in Norway performed almost as well as majority students on mathematical literacy and significantly better than their foreign-born peers.
2007	Högdtin, S.	Studieengagemang i grundskolan – Betydelsen av kön, etnicitet och lärarstöd [Study effort in compulsory school – the relevance of gender, ethnicity and teacher support, in Swedish]	Sweden	13-15	The influence of engagement on completing primary school	Minority children are more likely to report that they experience greater engagement in their school work compared to the majority group. Approximately 40% children who have immigrant backgrounds report that they are 'very much' engaged compared to 19 % of native children. Immigrant girls engage most, immigrant boys are second, and native children engage the least.
2009	Hvistendahl, R. Roe, A.	Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter [Reading skills, reading habits and attitudes to reading among students from linguistic minorities, in Norwegian]	Norway	15	The influence of attitudes on reading skills	On average, minority girls performed at the same level as the majority of boys in reading. For reading habits and attitudes towards reading, more minority girls than boys had positive attitudes, including majority students. Girls from middle-class and ethnic minority backgrounds had the highest educational aspirations.

2010	Hegna, K.	Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn [Changes in educational aspirations through compulsory school – gender, class and minority background, in Norwegian]	Norway	16 ¹	The influence of changes in educational aspirations on higher education	Minority youth have higher aspirations for social backgrounds. In addition, almost half of the youth who had minority backgrounds increased their educational aspirations.
2011	Jonsson, J.O. Rudolphi, F.	Weak Performance-Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden	Sweden	16	The influence of performance on educational choice	In general, ethnic minority students have higher transition rates than students of Swedish ancestry. Asian and Iranian second-generation students perform better than those with Swedish-born parents. Asian and Iranian girls perform extremely well.
2011	Støren, L.A.	Pursuing educational ambitions? Higher education enrolment and the choice of study programmes among immigrant and non-immigrant youth in Norway	Norway	17	The choice of prestigious study programmes on higher educational (HE) enrolment	The enrolment rate among second-generation, non-Western immigrants is higher than among ethnic Norwegians. There is a propensity to choose the most prestigious education among second-generation immigrants.
2012	Jackson, M., Jonsson, J.O. Rudolphi, F.	Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden	England and Sweden	16	The influence of a mass educational system (environmental level) (choice-driven) and high aspirations on educational success	The Indian, Southern, and the East Asian groups in Sweden performed extremely well. Overall, minority groups perform at the same level as the majority after controlling for ethnic origin (having higher aspirations than majority children).
2013	Borg, E.	Does Working Hard in School Explain Performance Differences between Girls and Boys? A Questionnaire-based Study Comparing Pakistani Students with Majority Group Students in the City of Oslo	Norway	14-16	The influence of working hard on school performance	Self-reported schoolwork in Norwegian language and literature (NLL) efforts explains a substantial amount of the gender difference in NLL within the minority group but not within the majority group. Girls in the Pakistani sample scored significantly higher than the other groups on school effort.

¹ At T1

Table 3 Environmental level indicators of academic resilience

Year	Author (s)	Title	Country	Age group (years)	Environmental level	Findings
2004	Liebkind, K. Jasinskaja-Lahti, I. Solheim, E.	Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland	Finland	15	The influence of cultural identity, perceived discrimination, and parental support on school adjustment	School adjustment in immigrant youth was better, not worse, than that of the host nationals, despite perceived discrimination and socioeconomic disadvantage.
2007	Fekjær, S.	New differences, old explanations: Can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background?	Norway	23-39	The influence of social background on educational attainment	SES does not have the same impact on educational attainment for certain immigrant groups in Norway (e.g., Asian children from India and Pakistan) as for majority children.
2008	Brannstrom, L.	Making their mark: The effect of neighbourhood and upper secondary school on educational achievement	Sweden	16	The influence of neighbourhood and school effect on individual educational achievement	Being a first-generation immigrant in schools that have a higher density of first-generation immigrants had some advantages on school achievement.
2008	Sam, D.L. Vedder, P. Liebkind, K. Neto, F. Virta, E.	Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe	Finland , the Netherlands, Norway , Portugal and Sweden	13-18	The influence of the immigrant paradox (SES) on socio-cultural adaptation (school adjustment)	Immigrants who had a low SES reported better socio-cultural adaptation (school adjustment) than those with a higher SES.
2009	Bakken, A.	Nye tall om ungdom. Tidlig skolestart for språklige minoritetslever [New figures on youth. Early schooling for language minority students, in Norwegian]	Norway	16	The influence of early school start for minorities on grades based on political decisions	Minority students, who began as six-year-olds in school, get better grades after ten years in school than those who started at age seven.
2010	Bygren, M. Szulkin, R.	Ethnic Environment During Childhood and the Educational Attainment of Immigrant Children in Sweden	Sweden	16	The influence of neighbourhood (ethnic residential segregation) on educational careers	There was a positive effect of neighbourhood but only for a small number of immigrants who grew up in neighbourhoods that had educationally successful young co-ethnics. In addition, the effect of the ethnic environment was mediated by results in compulsory school.
2010	Reisel, L. Brekke, I.	Minority Dropout in Higher Education: A Comparison of the United States and Norway	United States and Norway	18-24	The influence of the Norwegian welfare state on minority dropouts in higher education	Minority students in Norway do not drop out more from college than majority students,

		Norway Using Competing Risk Event History Analysis				despite being socioeconomically disadvantaged (contrary to the US).
2011	Andersen, S.C. Thomsen, M.K.	Policy Implications of Limiting Immigrant Concentration in Danish Public Schools	Denmark	15	The influence of immigrant concentration on student educational outcomes	Educational outcomes show that, on average, girls perform significantly better than boys, and second-generation immigrants perform significantly better than first-generation immigrants.
2011	Fekjær, S. Leitvik, M.	Silent gratitude: Education among Second-Generation Vietnamese in Norway	Norway	14-16	The influence of parental education and family relations on school performance	Parental education does not explain high performance in minority children. In addition, family relations (having an open relationship with parents) are positively correlated with school grades in minority children.
2011	Jensen, P. Rasmussen, A.W.	The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills	Denmark	15	The influence of immigrant concentration in schools on natives and immigrants' educational outcomes	Immigrant concentration in the school has a stronger negative effect for native children than for immigrant children.
2011	Kilpi-Jakonen, E.	Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared	Finland	16	The influence of family resources on educational continuation	Most children of immigrants have a higher probability of choosing general school than the majority. The difference is largest for the non-European second generation and for students with below-average prior school achievement.
2012	Kilpi-Jakonen, E.	Does Finnish educational equality extend to children of immigrants?	Finland	15-16	The influence of parental resources on school achievement	The immigrant group outperformed the majority group. In addition, parental resources (education) did not have the same negative impact on minorities compared to the majority.
2013	Berggren, C.	The influence of gender, social class and national background on education and work career?	Sweden	16	The influence of parental education, national origin (and gender) on transitions within the school system and into the labour market	There was a higher likelihood that students with an academic family background would complete 2 years of tertiary education compared to those from less educated backgrounds. This was a general result, except for one specific immigrant group where the difference was only 20–35%.
2014	Kilpi-Jakonen, E.	Citizenship and educational attainment among the second generation: an analysis of children of immigrants in Finland	Finland	16	The influence of citizenship on educational attainment	Children of immigrants who are Finnish citizens have better educational outcomes than noncitizens.

Table 4 An overview of included articles

Year	Author (s)	Title	Country	Response rate (%)	Context & Data	Factors & Level	Content			
							N	Country of Origin	Design	Target population
1999	Lauglo, J.	Working harder to make the grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools	Norway	97	A multi-purpose survey of Norwegian youth in 1992, based on a large-scale sample of students in the junior and senior stages of secondary school	<u>Personal level:</u> The influence of working hard on school achievement	9656 ²	Denmark: 12% Sweden: 9% Finland: 5% Pakistan: 8% Vietnam: 6% Great Britain: 5% Germany: 5% Chile: 4% Morocco: 3% The Netherlands: 3% The Philippines: 3% Poland: 3%	Cross-sectional	Students from 68 participating schools in the junior and senior stages of secondary school (approximately ages 13-16)
2004	Hvistendahl, R. Roe, A.	The literacy achievement of Norwegian minority students	Norway	92,25 ³	Data was increased by oversampling of a specific stratum that consisted of nine schools (seven participated) in Oslo with more than 40 % minority students	<u>Environmental and personal levels:</u> The influence of family background and attitudes towards school on literacy achievement	218 (Only minority disclosed)	Language spoken at home most of the time among all minorities: E. Asian: > 10 % African/ W. Asian: 30 % E. European: 10 % Yugoslavian: 15 % W. European: 10 % Scandinavian: 5 % Norwegian: > 15 %	Cross-sectional	Minority students from seven schools in Oslo (aged 15 years)

² In studies where majority and minority are not clearly separated or specified, only the total N is disclosed unless otherwise is stated

³ Weighted School Participation Rate After Replacement

2004	Liebkind, K. Jasinskaja-Lahti, I. Solheim, E.	Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland	Finland	93	Foreign born students were compared to a control group that consisted of natives in Finland	<u>Environmental level:</u> The influence of cultural identity, perceived discrimination, and parental support on school adjustment	Majority: 337 Minority: 175	Vietnam: N=174	Cross-sectional	175 foreign born and a control group that consisted of 337 natives (mean age 15 years)
2007	Fekjær, S.	New differences, old explanations: Can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background?	Norway	100	Register data that included a random sample of 10 % of all persons in Norway born between 1965 and 1981 with information on educational attainment for each year until 2004	<u>Environmental level:</u> The influence of social background on educational attainment	Majority: 99842 Minority: 3942	Pakistan: N=2747 Turkey: N=663 India: N=532	Cohort	Different groups of second generation youth from Norway who had two foreign-born parents and were born in Norway or migrated before reaching school age, compared between groups and with the majority (age 23 to 39 years)
2007	Högdm, S.	Studie-engagemang i grundskolan – Betydelsen av kön, etnicitet och lärarstöd [Study effort in compulsory school – the relevance of gender, ethnicity and teachers' support, in Swedish]	Sweden	91	Data from a survey that was part of the project 'Conditions of learning for boys and girls with bicultural backgrounds' and included 4 secondary community schools in	<u>Personal level:</u> The influence of engagement on completing secondary school	Majority: 677 Minority: 516	Students from 71 countries ⁴ Iran: N=68 Kurdistan: N=62 Iraq: N=41 Finland: N=38 Lebanon: N=22 Turkey: N=23 Bangladesh: N=19 Palestine: N=19 Eritrea: N=14 Syria: N=14 Bosnia: N=13	Cross-sectional	Students from 4 secondary community schools in Sweden from 7th to 9th grade (age 13-15 years)

⁴ Only minority groups with participants N>10 are reported. See Högdm (2007b) for further information.

2008	Brannstrom, L.	Making their mark: The effect of neighbourhood and upper secondary school on educational achievement	Sweden	81	Sweden in 2002 Data consists of large-scale Swedish register-based data on students' educational achievement in upper secondary school. The population consists of students from 389 schools and 2309 neighbourhoods in Sweden	<u>Environmental level:</u> The influence of neighbourhood and school effects on individual educational achievement	26384 (only first- and second- gene-ration immigrants)	Chile: N=13 Somalia: N=10 Country of Origin NA (Minority defined as <i>first generation</i> and <i>second generation</i>)	Cross- sectional	First- and second generation immigrants in their final years of upper secondary school in 2004 (aged 16 years)
2008	Sam, D.L. Vedder, P. Liebkind, K. Neto, F. Virta, E.	Immigration, acculturation, and the paradox of adaptation in Europe	Finland , the Netherlands, Norway , Portugal and Sweden	NA ⁵	Data from the ICSEY research project, which focused on 5 countries	<u>Environmental level:</u> The influence of the immigrant paradox (SES) on socio- cultural adaption (school adjustment)	Finland: Majority: 346 Minority: 219 Norway: Majority: 207 Minority: 435 Sweden: Majority: 214 Minority: 629	Finland: Vietnamese: N=219 Norway: Pakistani: N=187 Turks: N=106 Vietnamese: N=142 Sweden: Central, Latin and South America: N=179 Kurds: N=65 Turks: N=284 Vietnamese: N=101	Cross- sectional	Immigrants and national youth living in Finland, Norway and Sweden (aged 13 – 18 years)

⁵ NA = Not applicable, not available, not specified, unclear or referred to in other studies e.g. PISA

2009	Bakken, A.	Nye tall om ungdom. Tidlig skolestart for språklige minoritetslever [New figures on youth. Early schooling for language minority students, in Norwegian]	Norway	NA	Register data on minority children who started school one year earlier than other children based on 'Knowledge promotion' (a project based on political decisions)	<u>Environmental level:</u> The influence of early school start political decisions for minorities on Academic resilience	Majority: 111000 Minority: 5300	Country of Origin NA (Minority defined as <i>all students with two foreign born parents</i>)	Cohort	Cohorts born in 1990 and 1991 who received diplomas in 2006 and 2007 (age 16 years)
2009	Hvistendahl, R. Roe, A	Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter [Reading skills, reading habits and attitudes towards reading among students from linguistic minorities, in Norwegian]	Norway	NA	Data from PISA 2000 and 2006	<u>Personal level:</u> The influence of attitudes on reading skills	From PISA 2000: Majority: 3870 Minority: 217 From PISA 2006: Majority: 4279 Minority: 282	Country of Origin NA (Minority defined both in PISA 2000 and 2006 as <i>minorities born in Norway or minorities born abroad</i>)	Cross-sectional	Self-reports from students from PISA in 2000 and 2006 (aged 15 years)
2010	Bygren, M. Szulkin, R.	Ethnic Environment During Childhood and the Educational Attainment of Immigrant Children in Sweden	Sweden	60	Data were obtained from an official school register of 9th graders for whom both parents were born abroad and includes information on the student's final grades.	<u>Environmental level:</u> The influence of neighbourhood (ethnic residential segregation) on educational careers	6560 (2638 excluded)	Number of co-ethnics in neighbourhoods: Africa, other: N=51 East Asia: N=40 Germany and others: N=27 North Africa: N=25 Great Britain, Ireland: N=15 North/Central America: N=11	Cohort	All students in the Swedish comprehensive schools, who attended the 9 th grade in 1995 whose parent's where born abroad (aged 16 years)

2010	Hegna, K.		Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn [Changing educational aspirations through compulsory school – gender, class and minority background, in Norwegian]	Norway	98,1/80,4 ⁶	Data from the LUNO youth study on students choice of education through middle and secondary schools	Personal level: The influence of changes in educational aspirations on higher education	Majority: 1432 Minority: 461	Estonia, Latvia, Lithuania: N=5 Canada, USA: N=2 Minority defined as <i>all with two parents born abroad</i> : Asia: 50 % Africa: 19 % Middle East/Turkey: 13 % Western countries: 3.7 %	Longitudinal	School children from the 1992-cohort that settled in Oslo in Norway (aged 16 years at T1)
2010	Reisel, L. Brekke, I.		Minority Dropout in Higher Education: A Comparison of the United States and Norway Using Competing Risk Event History Analysis	United States and Norway	NA	Information from several public registers from Statistics Norway and register data from the universities and university colleges in Norway for students who started their undergraduate studies between 1990 and 1998	<u>Environmental level</u> : The influence of the Norwegian welfare state on minority dropout in higher education	>100000 Minority: 57056	Minorities in Norway defined as <i>non-Western second-generation immigrants</i> , which includes students with both parents born in Asia (including Turkey), Africa, South America or Eastern Europe in addition to students who were born in Norway or migrated before school age (classified as second generation)	Longitudinal	Information from several public registers from Statistics Norway and register data from the universities and university colleges in Norway for students who started their undergraduate studies between 1990 and 1998 (aged 18-24 years)

⁶ Students who participated both in T1 and T2

2011	Andersen, S.C. Thomsen, M.K.	Denmark	98/90	Selected lower secondary public schools, where at least 10% of students are bilingual and completed their 9th grade examinations in 2005	<u>Environmental level:</u> The influence of immigrant concentration on student educational outcomes	>40000	Country of Origin NA The study only separates first- and second generation immigrants from native Danes	Cross-sectional	Students from ninth grade in lower secondary public schools in 2005 (aged 15 years)
2011	Fekjær, S. Leirvik, M.	Norway	93	Register data that includes all second-generation youth of Vietnamese origin born in Norway between 1985 and 1989 compared to the majority group of the same age and survey data including all pupils aged 14 to 16 years in Oslo in 2006	<u>Environmental level:</u> The influence of parental education and family relations on school performance	Majority: 261518 Minority: 1159	Vietnamese: N=1159	Cross-sectional	All second-generation youth of Vietnamese origin who were either born in Norway between 1985 and 1989 from parents born in Vietnam or who migrated before school age (aged 14-16 years)
2011	Jensen, P. Rasmussen, A.W Wurtz, A.	Denmark	NA	Survey data consisting of the Danish subsample of the PISA study from the year 2000 combined with	<u>Environmental level:</u> The influence of immigrant concentration in schools on natives and immigrants	Majority: 6271 Minority: 1249	Country of Origin NA Immigrants from non-Western countries: 17% (all Western immigrants, who constituted 1.2% of the PISA 2000 sample and	Cross-sectional	Students participating in PISA 2000 and in a special Danish PISA study (aged 15 years)

2011	Jonsson, J.O. Rudolph, F.	Sweden	NA	a special Danish PISA study from 2005 in which there is an oversampling of children who have immigrant background	educational outcomes	Majority: 487185 Minority: 30437	1.5% of the PISA Ethnic sample were excluded)	Cross-sectional	Included cohorts of students born between 1982–1987 who left comprehensive school in grade nine (aged 16 years)
	Weak Performance-Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden	Sweden	98	Data extracted from the STAR database that was made by Statistics Sweden for the Level-of-living project at the Swedish Institute for Social Research (SOFI) on students who left comprehensive school during 1998-2003	Personal level: The influence of performance on educational choice	Minorities (both parents born abroad except for the mixed category): Nordic: 2.6 % Western (including US): 0.3% South Europe: 2.8% East Europe: 0.7% Middle East: 1.1% Iran: 0.2 % Africa: 0.3% Asia: 0.4 % South America: 0.4% Mixed West: 4.4% Mixed Other: 0.7%			
2011	Kilpi-Jakonen, E.	Finland	98	Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared	Environmental level: The influence of family resources on educational continuation	23158 Majority: 14311 Minority: 8847	Russian/Estonian 1st and 2nd gen.: N=1779 Ex-Yugoslav: N=271 West Asian/North African 1st and 2nd gen.: N=407	Cross-sectional	All individuals who completed compulsory education between 2000–2004 and who were residents of

2011	Støren, L.A.	Pursuing educational ambitions? Higher education and the choice of study programmes among immigrant and non-immigrant youth in Norway	Norway	92 ⁷	Data set compiled from Statistics Norway and Norwegian county municipalities that included former students/cohorts who entered upper secondary education in 1999 and 2000 in Norway	Personal level: The choice of prestigious study programmes on higher educational enrolment	23894 Majority: 22525 Minority: 1369	East Asian 2nd gen.:N=96 Sub-Saharan African 1st and 2nd gen.:N=447 Other, 1st and 2nd gen.: N=250 Mixed origin (one Finnish parent): N=588 Other-language Finn: N=172 Swedish-language Finn.: N=4779	Asian background, 1st gen.: 57% Asian background, 2nd gen.: 86% Eastern European background, 1st gen.: 31% Eastern European 2nd gen.: 8% The rest: African or Latin American immigrant backgrounds constitute 0.6% of the cohort but were excluded)	Longitudinal	Former students in upper secondary education who entered upper secondary education in 1999 or 2000 (aged approximately 17 years during the second year of secondary education)	Finland in 2004 and 2005 (aged 16 years)
2012	Jackson, M. Jonsson, J.O. Rudolph, F.	Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden	England and Sweden	NA	Representative and large-scale data on children from Swedish registers who had parents with school	Environmental and Personal levels: The influence of a mass educational system (choice-driven) and	536155	Relative size of minority group, Sweden: Nordic: 29.5% Middle East: 18.3% South Europe:10.4% East Europe:10% Iran: 7.9%	Relative size of minority group, Sweden: Nordic: 29.5% Middle East: 18.3% South Europe:10.4% East Europe:10% Iran: 7.9%	Cohort	Children from Sweden leaving comprehensive school between 1998 and 2003 who were born between 1982 and 1987 (aged 16 years)	

⁷ 8 % of the total had missing information on grades and were excluded in the regression analysis

2012	Kilpi-Jakonen, E.	Does Finnish educational equality extend to children of immigrants?	Finland	NA	records for their children who were eligible to leave comprehensive school between 1998 and 2003	aspirations on educational success			South America: 7.7% Asia: 6.2% Africa: 5.3% West: 4.7%	Cross-sectional	A sample of students who finished compulsory education between 2000–2004 and who were residents in Finland in 2004 (aged 15-16 years)
2013	Berggren, C.	The influence of gender, social class and national background on education and work career	Sweden	99,9 ⁹	Data from Swedish registers on children born between 1974 and 1976 who were residing	<u>Environmental level</u> : The influence of parental resources on school achievement	321613 Majority: 286057 Minority: 35525	N=NA Other Nordic countries Central Europe, including Northern America and Australia Southern Europe (Spain to Turkey)	N=NA Former Soviet Union-FSU/Russia, Estonia: N=1682 Former Yugoslavia: N=253 Europe, America, and Oceania, Sweden: N=104 West Asia and North Africa – Iraq, Turkey, Iran: N=364 Other Asia – Vietnam, China: N=320 Sub Saharan Africa-Somalia: N=313	Cohort	Groups of students who completed upper secondary school or 2 years of higher education, or obtained employment that required at least post-

⁸ Includes mixed (one Finnish-born parent)

⁹ 31 informants were excluded based on missing information on their own or their parents' national background

2013	Borg, E.	Does Working Hard in School Explain Performance Differences between Girls and Boys? A Questionnaire-based Study Comparing Pakistani Students with Majority Group Students in the City of Oslo	Norway	92, 7		in Sweden and were followed from age 16 to 30-32 years	transitions within the school system and into the labour market	Majority: 8002 Minority: 862	Eastern Europe (e.g., Russia, the Baltic countries, Albania) South America and the Caribbean Africa and the Middle East East Asia (e.g., China, Indonesia) West Asia (e.g., the West Bank, Kazakhstan, India) Pakistani: N=862	Cross-sectional	Data were collected from a survey that was distributed to students in all 91 secondary schools in Oslo, Norway in 2006 (aged 14-16 years)	secondary skills or obtained employment with post-secondary skill requirements (aged 16 years old)
2014	Kilpi-Jakonen, E.	Citizenship and educational attainment amongst the second generation: an analysis of children of immigrants in Finland	Finland	NA		Data compiled from Statistics Finland on a stratified sample of compulsory-school leavers in 2000-2004	<u>Environmental level</u> : The influence of citizenship on educational attainment	Majority: 19300 Minority: 3909	Russian/Estonian: N=864 Ex-Yugoslav: N=125 European (including Sweden, UK and Germany) N=406 West Asian and North African (including Iraq, Turkey, Iran and Morocco): N=184	Cross-sectional	A stratified sample of compulsory-school leavers in 2000-2004 (aged 16 years)	

**Doctoral Theses at The Faculty of Psychology,
University of Bergen**

1980	Allen, Hugh M., Dr. philos.	Parent-offspring interactions in willow grouse (<i>Lagopus L. Lagopus</i>).
1981	Myhrer, Trond, Dr. philos.	Behavioral Studies after selective disruption of hippocampal inputs in albino rats.
1982	Svebak, Sven, Dr. philos.	The significance of motivation for task-induced tonic physiological changes.
1983	Myhre, Grete, Dr. philos.	The Biopsychology of behavior in captive Willow ptarmigan.
	Eide, Rolf, Dr. philos.	PSYCHOSOCIAL FACTORS AND INDICES OF HEALTH RISKS. The relationship of psychosocial conditions to subjective complaints, arterial blood pressure, serum cholesterol, serum triglycerides and urinary catecholamines in middle aged populations in Western Norway.
	Værnes, Ragnar J., Dr. philos.	Neuropsychological effects of diving.
1984	Kolstad, Arnulf, Dr. philos.	Til diskusjonen om sammenhengen mellom sosiale forhold og psykiske strukturer. En epidemiologisk undersøkelse blant barn og unge.
	Løberg, Tor, Dr. philos.	Neuropsychological assessment in alcohol dependence.
1985	Hellesnes, Tore, Dr. philos.	Læring og problemløsning. En studie av den perseptuelle analysens betydning for verbal læring.
	Håland, Wenche, Dr. philos.	Psykoterapi: relasjon, utviklingsprosess og effekt.
1986	Hagtvet, Knut A., Dr. philos.	The construct of test anxiety: Conceptual and methodological issues.
	Jellestad, Finn K., Dr. philos.	Effects of neuron specific amygdala lesions on fear-motivated behavior in rats.
1987	Aarø, Leif E., Dr. philos.	Health behaviour and sosioeconomic Status. A survey among the adult population in Norway.
	Underlid, Kjell, Dr. philos.	Arbeidsløyse i psykososialt perspektiv.
	Laberg, Jon C., Dr. philos.	Expectancy and classical conditioning in alcoholics' craving.
	Vollmer, Fred, Dr. philos.	Essays on explanation in psychology.
	Ellertsen, Bjørn, Dr. philos.	Migraine and tension headache: Psychophysiology, personality and therapy.
1988	Kaufmann, Astrid, Dr. philos.	Antisocial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter.

	Mykletun, Reidar J., Dr. philos.	Teacher stress: personality, work-load and health.
	Havik, Odd E., Dr. philos.	After the myocardial infarction: A medical and psychological study with special emphasis on perceived illness.
1989	Bråten, Stein, Dr. philos.	Menneskedyaden. En teoretisk tese om sinnets dialogiske natur med informasjons- og utviklingspsykologiske implikasjoner sammenholdt med utvalgte spedbarnsstudier.
	Wold, Bente, Dr. psychol.	Lifestyles and physical activity. A theoretical and empirical analysis of socialization among children and adolescents.
1990	Flaten, Magne A., Dr. psychol.	The role of habituation and learning in reflex modification.
1991	Alsaker, Françoise D., Dr. philos.	Global negative self-evaluations in early adolescence.
	Kraft, Pål, Dr. philos.	AIDS prevention in Norway. Empirical studies on diffusion of knowledge, public opinion, and sexual behaviour.
	Endresen, Inger M., Dr. philos.	Psychoimmunological stress markers in working life.
	Faleide, Asbjørn O., Dr. philos.	Asthma and allergy in childhood. Psychosocial and psychotherapeutic problems.
1992	Dalen, Knut, Dr. philos.	Hemispheric asymmetry and the Dual-Task Paradigm: An experimental approach.
	Bø, Inge B., Dr. philos.	Ungdoms sosiale økologi. En undersøkelse av 14-16 åringers sosiale nettverk.
	Nivison, Mary E., Dr. philos.	The relationship between noise as an experimental and environmental stressor, physiological changes and psychological factors.
	Torgersen, Anne M., Dr. philos.	Genetic and environmental influence on temperamental behaviour. A longitudinal study of twins from infancy to adolescence.
1993	Larsen, Svein, Dr. philos.	Cultural background and problem drinking.
	Nordhus, Inger Hilde, Dr. philos.	Family caregiving. A community psychological study with special emphasis on clinical interventions.
	Thuen, Frode, Dr. psychol.	Accident-related behaviour among children and young adolescents: Prediction and prevention.
	Solheim, Ragnar, Dr. philos.	Spesifikke lærevansker. Diskrepanskriteriet anvendt i seleksjonsmetodikk.
	Johnsen, Bjørn Helge, Dr. psychol.	Brain asymmetry and facial emotional expressions: Conditioning experiments.
1994	Tønnessen, Finn E., Dr. philos.	The etiology of Dyslexia.
	Kvale, Gerd, Dr. psychol.	Psychological factors in anticipatory nausea and vomiting in cancer chemotherapy.

	Asbjørnsen, Arve E., Dr. psychol.	Structural and dynamic factors in dichotic listening: An interactional model.
	Bru, Edvin, Dr. philos.	The role of psychological factors in neck, shoulder and low back pain among female hospital staff.
	Braathen, Eli T., Dr. psychol.	Prediction of excellence and discontinuation in different types of sport: The significance of motivation and EMG.
	Johannessen, Birte F., Dr. philos.	Det flytende kjønn. Om lederskap, politikk og identitet.
1995	Sam, David L., Dr. psychol.	Acculturation of young immigrants in Norway: A psychological and socio-cultural adaptation.
	Bjaalid, Inger-Kristin, Dr. philos.	Component processes in word recognition.
	Martinsen, Øyvind, Dr. philos.	Cognitive style and insight.
	Nordby, Helge, Dr. philos.	Processing of auditory deviant events: Mismatch negativity of event-related brain potentials.
	Raaheim, Arild, Dr. philos.	Health perception and health behaviour, theoretical considerations, empirical studies, and practical implications.
	Seltzer, Wencke J., Dr. philos.	Studies of Psychocultural Approach to Families in Therapy.
	Brun, Wibecke, Dr. philos.	Subjective conceptions of uncertainty and risk.
	Aas, Henrik N., Dr. psychol.	Alcohol expectancies and socialization: Adolescents learning to drink.
	Bjørkly, Stål, Dr. psychol.	Diagnosis and prediction of intra-institutional aggressive behaviour in psychotic patients
1996	Anderssen, Norman, Dr. psychol.	Physical activity of young people in a health perspective: Stability, change and social influences.
	Sandal, Gro Mjeldheim, Dr. psychol.	Coping in extreme environments: The role of personality.
	Strumse, Einar, Dr. philos.	The psychology of aesthetics: explaining visual preferences for agrarian landscapes in Western Norway.
	Hestad, Knut, Dr. philos.	Neuropsychological deficits in HIV-1 infection.
	Lugoe, L.Wycliffe, Dr. philos.	Prediction of Tanzanian students' HIV risk and preventive behaviours
	Sandvik, B. Gunnhild, Dr. philos.	Fra distriktsjordmor til institusjonsjordmor. Fremveksten av en profesjon og en profesjonsutdanning
	Lie, Gro Therese, Dr. psychol.	The disease that dares not speak its name: Studies on factors of importance for coping with HIV/AIDS in Northern Tanzania
	Øygard, Lisbet, Dr. philos.	Health behaviors among young adults. A psychological and sociological approach
	Stormark, Kjell Morten, Dr. psychol.	Emotional modulation of selective attention: Experimental and clinical evidence.

	Einarsen, Ståle, Dr. psychol.	Bullying and harassment at work: epidemiological and psychosocial aspects.
1997	Knivsberg, Ann-Mari, Dr. philos.	Behavioural abnormalities and childhood psychopathology: Urinary peptide patterns as a potential tool in diagnosis and remediation.
	Eide, Arne H., Dr. philos.	Adolescent drug use in Zimbabwe. Cultural orientation in a global-local perspective and use of psychoactive substances among secondary school students.
	Sørensen, Marit, Dr. philos.	The psychology of initiating and maintaining exercise and diet behaviour.
	Skjæveland, Oddvar, Dr. psychol.	Relationships between spatial-physical neighborhood attributes and social relations among neighbors.
	Zewdie, Tekla, Dr. philos.	Mother-child relational patterns in Ethiopia. Issues of developmental theories and intervention programs.
	Wilhelmsen, Britt Unni, Dr. philos.	Development and evaluation of two educational programmes designed to prevent alcohol use among adolescents.
	Manger, Terje, Dr. philos.	Gender differences in mathematical achievement among Norwegian elementary school students.
1998	Lindstrøm, Torill Christine, Dr. philos.	«Good Grief»: Adapting to Bereavement.
V	Skogstad, Anders, Dr. philos.	Effects of leadership behaviour on job satisfaction, health and efficiency.
	Haldorsen, Ellen M. Håland, Dr. psychol.	Return to work in low back pain patients.
	Besemer, Susan P., Dr. philos.	Creative Product Analysis: The Search for a Valid Model for Understanding Creativity in Products.
H	Winje, Dagfinn, Dr. psychol.	Psychological adjustment after severe trauma. A longitudinal study of adults' and children's posttraumatic reactions and coping after the bus accident in Måbødalen, Norway 1988.
	Vosburg, Suzanne K., Dr. philos.	The effects of mood on creative problem solving.
	Eriksen, Hege R., Dr. philos.	Stress and coping: Does it really matter for subjective health complaints?
	Jakobsen, Reidar, Dr. psychol.	Empiriske studier av kunnskap og holdninger om hiv/aids og den normative seksuelle utvikling i ungdomsårene.
1999	Mikkelsen, Aslaug, Dr. philos.	Effects of learning opportunities and learning climate on occupational health.
V	Samdal, Oddrun, Dr. philos.	The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being.
	Friestad, Christine, Dr. philos.	Social psychological approaches to smoking.
	Ekeland, Tor-Johan, Dr. philos.	Meining som medisin. Ein analyse av placebofenomenet og implikasjonar for terapi og terapeutiske teoriar.

H	Saban, Sara, Dr. psychol.	Brain Asymmetry and Attention: Classical Conditioning Experiments.
	Carlsten, Carl Thomas, Dr. philos.	God lesing – God læring. En aksjonsrettet studie av undervisning i fagtekstlesing.
	Dundas, Ingrid, Dr. psychol.	Functional and dysfunctional closeness. Family interaction and children's adjustment.
	Engen, Liv, Dr. philos.	Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling.
2000 V	Hovland, Ole Johan, Dr. philos.	Transforming a self-preserving "alarm" reaction into a self-defeating emotional response: Toward an integrative approach to anxiety as a human phenomenon.
	Lillejord, Sølvi, Dr. philos.	Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning. En analyse av aktørperspektiver.
	Sandell, Ove, Dr. philos.	Den varme kunnskapen.
	Oftedal, Marit Petersen, Dr. philos.	Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnæringsmåte.
H	Sandbak, Tone, Dr. psychol.	Alcohol consumption and preference in the rat: The significance of individual differences and relationships to stress pathology
	Eid, Jarle, Dr. psychol.	Early predictors of PTSD symptom reporting; The significance of contextual and individual factors.
2001 V	Skinstad, Anne Helene, Dr. philos.	Substance dependence and borderline personality disorders.
	Binder, Per-Einar, Dr. psychol.	Individet og den meningsbærende andre. En teoretisk undersøkelse av de mellommenneskelige forutsetningene for psykisk liv og utvikling med utgangspunkt i Donald Winnicotts teori.
	Roald, Ingvild K., Dr. philos.	Building of concepts. A study of Physics concepts of Norwegian deaf students.
H	Fekadu, Zelalem W., Dr. philos.	Predicting contraceptive use and intention among a sample of adolescent girls. An application of the theory of planned behaviour in Ethiopian context.
	Melesse, Fantu, Dr. philos.	The more intelligent and sensitive child (MISC) mediational intervention in an Ethiopian context: An evaluation study.
	Råheim, Målfrid, Dr. philos.	Kvinnens kroppserfaring og livssammenheng. En fenomenologisk – hermeneutisk studie av friske kvinner og kvinner med kroniske muskelsmerter.
	Engelsen, Birthe Kari, Dr. psychol.	Measurement of the eating problem construct.
	Lau, Bjørn, Dr. philos.	Weight and eating concerns in adolescence.
2002 V	Ihlebak, Camilla, Dr. philos.	Epidemiological studies of subjective health complaints.

	Rosén, Gunnar O. R., Dr. philos.	The phantom limb experience. Models for understanding and treatment of pain with hypnosis.
	Høines, Marit Johnsen, Dr. philos.	Fleksible språkrom. Matematikklæring som tekstutvikling.
	Anthun, Roald Andor, Dr. philos.	School psychology service quality. Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential
	Pallesen, Ståle, Dr. psychol.	Insomnia in the elderly. Epidemiology, psychological characteristics and treatment.
	Midthassel, Unni Vere, Dr. philos.	Teacher involvement in school development activity. A study of teachers in Norwegian compulsory schools
	Kallestad, Jan Helge, Dr. philos.	Teachers, schools and implementation of the Olweus Bullying Prevention Program.
H	Ofte, Sonja Helgesen, Dr. psychol.	Right-left discrimination in adults and children.
	Netland, Marit, Dr. psychol.	Exposure to political violence. The need to estimate our estimations.
	Diseth, Åge, Dr. psychol.	Approaches to learning: Validity and prediction of academic performance.
	Bjuland, Raymond, Dr. philos.	Problem solving in geometry. Reasoning processes of student teachers working in small groups: A dialogical approach.
2003 V	Arefjord, Kjersti, Dr. psychol.	After the myocardial infarction – the wives' view. Short- and long-term adjustment in wives of myocardial infarction patients.
	Ingjaldsson, Jón Þorvaldur, Dr. psychol.	Unconscious Processes and Vagal Activity in Alcohol Dependency.
	Holden, Børge, Dr. philos.	Følger av atferdsanalytiske forklaringer for atferdsanalysens tilnærming til utforming av behandling.
	Holsen, Ingrid, Dr. philos.	Depressed mood from adolescence to 'emerging adulthood'. Course and longitudinal influences of body image and parent-adolescent relationship.
	Hammar, Åsa Karin, Dr. psychol.	Major depression and cognitive dysfunction- An experimental study of the cognitive effort hypothesis.
	Sprugevica, Ieva, Dr. philos.	The impact of enabling skills on early reading acquisition.
	Gabrielsen, Egil, Dr. philos.	LESE FOR LIVET. Lesekompetansen i den norske voksenbefolkningen sett i lys av visjonen om en enhetsskole.
H	Hansen, Anita Lill, Dr. psychol.	The influence of heart rate variability in the regulation of attentional and memory processes.
	Dyregrov, Kari, Dr. philos.	The loss of child by suicide, SIDS, and accidents: Consequences, needs and provisions of help.
2004 V	Torsheim, Torbjørn, Dr. psychol.	Student role strain and subjective health complaints: Individual, contextual, and longitudinal perspectives.

	Haugland, Bente Storm Mowatt Dr. psychol.	Parental alcohol abuse. Family functioning and child adjustment.
	Milde, Anne Marita, Dr. psychol.	Ulcerative colitis and the role of stress. Animal studies of psychobiological factors in relationship to experimentally induced colitis.
	Stornes, Tor, Dr. philos.	Socio-moral behaviour in sport. An investigation of perceptions of sportspersonship in handball related to important factors of socio-moral influence.
	Mæhle, Magne, Dr. philos.	Re-inventing the child in family therapy: An investigation of the relevance and applicability of theory and research in child development for family therapy involving children.
	Kobbeltvedt, Therese, Dr. psychol.	Risk and feelings: A field approach.
2004	Thomsen, Tormod, Dr. psychol.	Localization of attention in the brain.
H	Løberg, Else-Marie, Dr. psychol.	Functional laterality and attention modulation in schizophrenia: Effects of clinical variables.
	Kyrkjebø, Jane Mikkelsen, Dr. philos.	Learning to improve: Integrating continuous quality improvement learning into nursing education.
	Laumann, Karin, Dr. psychol.	Restorative and stress-reducing effects of natural environments: Experiential, behavioural and cardiovascular indices.
	Holgersen, Helge, PhD	Mellom oss - Essay i relasjonell psykoanalyse.
2005	Hetland, Hilde, Dr. psychol.	Leading to the extraordinary? Antecedents and outcomes of transformational leadership.
V	Iversen, Anette Christine, Dr. philos.	Social differences in health behaviour: the motivational role of perceived control and coping.
2005	Mathisen, Gro Ellen, PhD	Climates for creativity and innovation: Definitions, measurement, predictors and consequences.
H	Sævi, Tone, Dr. philos.	Seeing disability pedagogically – The lived experience of disability in the pedagogical encounter.
	Wium, Nora, PhD	Intrapersonal factors, family and school norms: combined and interactive influence on adolescent smoking behaviour.
	Kanagaratnam, Pushpa, PhD	Subjective and objective correlates of Posttraumatic Stress in immigrants/refugees exposed to political violence.
	Larsen, Torill M. B. , PhD	Evaluating principals` and teachers` implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools.
	Bancila, Delia, PhD	Psychosocial stress and distress among Romanian adolescents and adults.
2006	Hillestad, Torgeir Martin, Dr. philos.	Normalitet og avvik. Forutsetninger for et objektivt psykopatologisk avviksbegrep. En psykologisk, sosial, erkjennelsesteoretisk og teoriehistorisk framstilling.
V		

	Nordanger, Dag Øystein, Dr. psychol.	Psychosocial discourses and responses to political violence in post-war Tigray, Ethiopia.
	Rimol, Lars Morten, PhD	Behavioral and fMRI studies of auditory laterality and speech sound processing.
	Krumsvik, Rune Johan, Dr. philos.	ICT in the school. ICT-initiated school development in lower secondary school.
	Norman, Elisabeth, Dr. psychol.	Gut feelings and unconscious thought: An exploration of fringe consciousness in implicit cognition.
	Israel, K Pravin, Dr. psychol.	Parent involvement in the mental health care of children and adolescents. Empirical studies from clinical care setting.
	Glasø, Lars, PhD	Affects and emotional regulation in leader-subordinate relationships.
	Knutsen, Ketil, Dr. philos.	HISTORIER UNGDOM LEVER – En studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt.
	Matthiesen, Stig Berge, PhD	Bullying at work. Antecedents and outcomes.
2006	Gramstad, Arne, PhD	Neuropsychological assessment of cognitive and emotional functioning in patients with epilepsy.
H	Bendixen, Mons, PhD	Antisocial behaviour in early adolescence: Methodological and substantive issues.
	Mrumbi, Khalifa Maulid, PhD	Parental illness and loss to HIV/AIDS as experienced by AIDS orphans aged between 12-17 years from Temeke District, Dar es Salaam, Tanzania: A study of the children's psychosocial health and coping responses.
	Hetland, Jørn, Dr. psychol.	The nature of subjective health complaints in adolescence: Dimensionality, stability, and psychosocial predictors
	Kakoko, Deodatus Conatus Vitalis, PhD	Voluntary HIV counselling and testing service uptake among primary school teachers in Mwanza, Tanzania: assessment of socio-demographic, psychosocial and socio-cognitive aspects
	Mykletun, Arnstein, Dr. psychol.	Mortality and work-related disability as long-term consequences of anxiety and depression: Historical cohort designs based on the HUNT-2 study
	Sivertsen, Børge, PhD	Insomnia in older adults. Consequences, assessment and treatment.
2007	Singhammer, John, Dr. philos.	Social conditions from before birth to early adulthood – the influence on health and health behaviour
V	Janvin, Carmen Ani Cristea, PhD	Cognitive impairment in patients with Parkinson's disease: profiles and implications for prognosis
	Braarud, Hanne Cecilie, Dr. psychol.	Infant regulation of distress: A longitudinal study of transactions between mothers and infants
	Tveito, Torill Helene, PhD	Sick Leave and Subjective Health Complaints

	Magnussen, Liv Heide, PhD	Returning disability pensioners with back pain to work
	Thuen, Elin Marie, Dr.philos.	Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students.
	Solberg, Ole Asbjørn, PhD	Peacekeeping warriors – A longitudinal study of Norwegian peacekeepers in Kosovo
2007	Søreide, Gunn Elisabeth, Dr.philos.	Narrative construction of teacher identity
H	Svensen, Erling, PhD	WORK & HEALTH. Cognitive Activation Theory of Stress applied in an organisational setting.
	Øverland, Simon Nygaard, PhD	Mental health and impairment in disability benefits. Studies applying linkages between health surveys and administrative registries.
	Eichele, Tom, PhD	Electrophysiological and Hemodynamic Correlates of Expectancy in Target Processing
	Børhaug, Kjetil, Dr.philos.	Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule.
	Eikeland, Thorleif, Dr.philos.	Om å vokse opp på barnehjem og på sykehus. En undersøkelse av barnehjemsbarns opplevelser på barnehjem sammenholdt med sanatoriebarns beskrivelse av langvarige sykehusopphold – og et forsøk på forklaring.
	Wadel, Carl Cato, Dr.philos.	Medarbeidersamhandling og medarbeiderledelse i en lagbasert organisasjon
	Vinje, Hege Forbech, PhD	Thriving despite adversity: Job engagement and self-care among community nurses
	Noort, Maurits van den, PhD	Working memory capacity and foreign language acquisition
2008	Breivik, Kyrre, Dr.psychol.	The Adjustment of Children and Adolescents in Different Post-Divorce Family Structures. A Norwegian Study of Risks and Mechanisms.
V	Johnsen, Grethe E., PhD	Memory impairment in patients with posttraumatic stress disorder
	Sætrevik, Bjørn, PhD	Cognitive Control in Auditory Processing
	Carvalho, Susana Fonseca, PhD	Prevention of bullying in schools: an ecological model
2008	Brønnick, Kolbjørn Selvåg	Attentional dysfunction in dementia associated with Parkinson's disease.
H	Posserud, Maj-Britt Rocio	Epidemiology of autism spectrum disorders
	Haug, Ellen	Multilevel correlates of physical activity in the school setting
	Skjerve, Arvid	Assessing mild dementia – a study of brief cognitive tests.

	Kjønniksen, Lise	The association between adolescent experiences in physical activity and leisure time physical activity in adulthood: a ten year longitudinal study
	Gundersen, Hilde	The effects of alcohol and expectancy on brain function
	Omvik, Siri	Insomnia – a night and day problem
2009 V	Molde, Helge	Pathological gambling: prevalence, mechanisms and treatment outcome.
	Foss, Else	Den omsorgsfulle væremåte. En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen.
	Westrheim, Kariane	Education in a Political Context: A study of Knowledge Processes and Learning Sites in the PKK.
	Wehling, Eike	Cognitive and olfactory changes in aging
	Wangberg, Silje C.	Internet based interventions to support health behaviours: The role of self-efficacy.
	Nielsen, Morten B.	Methodological issues in research on workplace bullying. Operationalisations, measurements and samples.
	Sandu, Anca Larisa	MRI measures of brain volume and cortical complexity in clinical groups and during development.
	Guribye, Eugene	Refugees and mental health interventions
	Sørensen, Lin	Emotional problems in inattentive children – effects on cognitive control functions.
	Tjomsland, Hege E.	Health promotion with teachers. Evaluation of the Norwegian Network of Health Promoting Schools: Quantitative and qualitative analyses of predisposing, reinforcing and enabling conditions related to teacher participation and program sustainability.
	Helleve, Ingrid	Productive interactions in ICT supported communities of learners
2009 H	Skorpen, Aina Øye, Christine	Dagliglivet i en psykiatrisk institusjon: En analyse av miljøterapeutiske praksiser
	Andreassen, Cecilie Schou	WORKAHOLISM – Antecedents and Outcomes
	Stang, Ingun	Being in the same boat: An empowerment intervention in breast cancer self-help groups
	Sequeira, Sarah Dorothee Dos Santos	The effects of background noise on asymmetrical speech perception
	Kleiven, Jo, dr.philos.	The Lillehammer scales: Measuring common motives for vacation and leisure behavior
	Jónsdóttir, Guðrún	Dubito ergo sum? Ni jenter møter naturfaglig kunnskap.
	Hove, Oddbjørn	Mental health disorders in adults with intellectual disabilities - Methods of assessment and prevalence of mental health disorders and problem behaviour
	Wageningen, Heidi Karin van	The role of glutamate on brain function

	Bjørkvik, Jofrid	God nok? Selvaktelse og interpersonlig fungering hos pasienter innen psykisk helsevern: Forholdet til diagnoser, symptomer og behandlingsutbytte
	Andersson, Martin	A study of attention control in children and elderly using a forced-attention dichotic listening paradigm
	Almås, Aslaug Grov	Teachers in the Digital Network Society: Visions and Realities. A study of teachers' experiences with the use of ICT in teaching and learning.
	Ulvik, Marit	Lærerutdanning som dannning? Tre stemmer i diskusjonen
2010	Skår, Randi	Læringsprosesser i sykepleieres profesjonsutøvelse. En studie av sykepleieres læringserfaringer.
V	Roald, Knut	Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar
	Lunde, Linn-Heidi	Chronic pain in older adults. Consequences, assessment and treatment.
	Danielsen, Anne Grete	Perceived psychosocial support, students' self-reported academic initiative and perceived life satisfaction
	Hysing, Mari	Mental health in children with chronic illness
	Olsen, Olav Kjellevod	Are good leaders moral leaders? The relationship between effective military operational leadership and morals
	Riese, Hanne	Friendship and learning. Entrepreneurship education through mini-enterprises.
	Holthe, Asle	Evaluating the implementation of the Norwegian guidelines for healthy school meals: A case study involving three secondary schools
H	Hauge, Lars Johan	Environmental antecedents of workplace bullying: A multi-design approach
	Bjørkelo, Brita	Whistleblowing at work: Antecedents and consequences
	Reme, Silje Endresen	Common Complaints – Common Cure? Psychiatric comorbidity and predictors of treatment outcome in low back pain and irritable bowel syndrome
	Helland, Wenche Andersen	Communication difficulties in children identified with psychiatric problems
	Beneventi, Harald	Neuronal correlates of working memory in dyslexia
	Thygesen, Elin	Subjective health and coping in care-dependent old persons living at home
	Aanes, Mette Marthinussen	Poor social relationships as a threat to belongingness needs. Interpersonal stress and subjective health complaints: Mediating and moderating factors.
	Anker, Morten Gustav	Client directed outcome informed couple therapy

	Bull, Torill	Combining employment and child care: The subjective well-being of single women in Scandinavia and in Southern Europe
	Viiig, Nina Grieg	Tilrettelegging for læreres deltakelse i helsefremmende arbeid. En kvalitativ og kvantitativ analyse av sammenhengen mellom organisatoriske forhold og læreres deltakelse i utvikling og implementering av Europeisk Nettverk av Helsefremmende Skoler i Norge
	Wolff, Katharina	To know or not to know? Attitudes towards receiving genetic information among patients and the general public.
	Ogden, Terje, dr.philos.	Familiebasert behandling av alvorlige atferdsproblemer blant barn og ungdom. Evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge.
	Solberg, Mona Elin	Self-reported bullying and victimisation at school: Prevalence, overlap and psychosocial adjustment.
2011	Bye, Hege Høivik	Self-presentation in job interviews. Individual and cultural differences in applicant self-presentation during job interviews and hiring managers' evaluation
V	Notelaers, Guy	Workplace bullying. A risk control perspective.
	Moltu, Christian	Being a therapist in difficult therapeutic impasses. A hermeneutic phenomenological analysis of skilled psychotherapists' experiences, needs, and strategies in difficult therapies ending well.
	Myrseth, Helga	Pathological Gambling - Treatment and Personality Factors
	Schanche, Elisabeth	From self-criticism to self-compassion. An empirical investigation of hypothesized change processes in the Affect Phobia Treatment Model of short-term dynamic psychotherapy for patients with Cluster C personality disorders.
	Våpenstad, Eystein Victor, dr.philos.	Det tempererte nærvær. En teoretisk undersøkelse av psykoteraeutens subjektivitet i psykoanalyse og psykoanalytisk psykoterapi.
	Haukebø, Kristin	Cognitive, behavioral and neural correlates of dental and intra-oral injection phobia. Results from one treatment and one fMRI study of randomized, controlled design.
	Harris, Anette	Adaptation and health in extreme and isolated environments. From 78°N to 75°S.
	Bjørknes, Ragnhild	Parent Management Training-Oregon Model: intervention effects on maternal practice and child behavior in ethnic minority families
	Mamen, Asgeir	Aspects of using physical training in patients with substance dependence and additional mental distress
	Espevik, Roar	Expert teams: Do shared mental models of team members make a difference
	Haara, Frode Olav	Unveiling teachers' reasons for choosing practical activities in mathematics teaching

2011 H	Hauge, Hans Abraham	How can employee empowerment be made conducive to both employee health and organisation performance? An empirical investigation of a tailor-made approach to organisation learning in a municipal public service organisation.
	Melkevik, Ole Rogstad	Screen-based sedentary behaviours: pastimes for the poor, inactive and overweight? A cross-national survey of children and adolescents in 39 countries.
	Vøllestad, Jon	Mindfulness-based treatment for anxiety disorders. A quantitative review of the evidence, results from a randomized controlled trial, and a qualitative exploration of patient experiences.
	Tolo, Astrid	Hvordan blir lærerkompetanse konstruert? En kvalitativ studie av PPU-studenters kunnskapsutvikling.
	Saus, Evelyn-Rose	Training effectiveness: Situation awareness training in simulators
	Nordgreen, Tine	Internet-based self-help for social anxiety disorder and panic disorder. Factors associated with effect and use of self-help.
	Munkvold, Linda Helen	Oppositional Defiant Disorder: Informant discrepancies, gender differences, co-occurring mental health problems and neurocognitive function.
	Christiansen, Øivin	Når barn plasseres utenfor hjemmet: beslutninger, forløp og relasjoner. Under barnevernets (ved)tak.
	Brunborg, Geir Scott	Conditionability and Reinforcement Sensitivity in Gambling Behaviour
	Hystad, Sigurd William	Measuring Psychological Resiliency: Validation of an Adapted Norwegian Hardiness Scale
2012 V	Roness, Dag	Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving.
	Fjermestad, Krister Westlye	The therapeutic alliance in cognitive behavioural therapy for youth anxiety disorders
	Jenssen, Eirik Sørnes	Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg
	Saksvik-Lehouillier, Ingvild	Shift work tolerance and adaptation to shift work among offshore workers and nurses
	Johansen, Venke Frederike	Når det intime blir offentlig. Om kvinners åpenhet om brystkreft og om markedsføring av brystkreftsaken.
	Herheim, Rune	Pupils collaborating in pairs at a computer in mathematics learning: investigating verbal communication patterns and qualities
	Vie, Tina Løkke	Cognitive appraisal, emotions and subjective health complaints among victims of workplace bullying: A stress-theoretical approach
	Jones, Lise Øen	Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons.

2012 H	Danielsen, Yngvild Sørebo	Childhood obesity – characteristics and treatment. Psychological perspectives.
	Horverak, Jøri Gytre	Sense or sensibility in hiring processes. Interviewee and interviewer characteristics as antecedents of immigrant applicants' employment probabilities. An experimental approach.
	Jøsendal, Ola	Development and evaluation of BE smokeFREE, a school-based smoking prevention program
	Osnes, Berge	Temporal and Posterior Frontal Involvement in Auditory Speech Perception
	Drageset, Sigrunn	Psychological distress, coping and social support in the diagnostic and preoperative phase of breast cancer
	Aasland, Merethe Schanke	Destructive leadership: Conceptualization, measurement, prevalence and outcomes
	Bakibinga, Pauline	The experience of job engagement and self-care among Ugandan nurses and midwives
	Skogen, Jens Christoffer	Foetal and early origins of old age health. Linkage between birth records and the old age cohort of the Hordaland Health Study (HUSK)
	Leveresen, Ingrid	Adolescents' leisure activity participation and their life satisfaction: The role of demographic characteristics and psychological processes
	Hanss, Daniel	Explaining sustainable consumption: Findings from cross-sectional and intervention approaches
Rød, Per Arne	Barn i klem mellom foreldrekonflikter og samfunnmessig beskyttelse	
2013 V	Mentzoni, Rune Aune	Structural Characteristics in Gambling
	Knudsen, Ann Kristin	Long-term sickness absence and disability pension award as consequences of common mental disorders. Epidemiological studies using a population-based health survey and official ill health benefit registries.
	Strand, Mari	Emotional information processing in recurrent MDD
	Veseth, Marius	Recovery in bipolar disorder. A reflexive-collaborative exploration of the lived experiences of healing and growth when battling a severe mental illness
	Mæland, Silje	Sick leave for patients with severe subjective health complaints. Challenges in general practice.
	Mjaaland, Thera	At the frontiers of change? Women and girls' pursuit of education in north-western Tigray, Ethiopia
	Odéen, Magnus	Coping at work. The role of knowledge and coping expectancies in health and sick leave.
	Hynninen, Kia Minna Johanna	Anxiety, depression and sleep disturbance in chronic obstructive pulmonary disease (COPD). Associations, prevalence and effect of psychological treatment.

	Flo, Elisabeth	Sleep and health in shift working nurses
	Aasen, Elin Margrethe	From paternalism to patient participation? The older patients undergoing hemodialysis, their next of kin and the nurses: a discursive perspective on perception of patient participation in dialysis units
	Ekornås, Belinda	Emotional and Behavioural Problems in Children: Self-perception, peer relationships, and motor abilities
	Corbin, J. Hope	North-South Partnerships for Health: Key Factors for Partnership Success from the Perspective of the KIWAKKUKI
	Birkeland, Marianne Skogbrott	Development of global self-esteem: The transition from adolescence to adulthood
2013	Gianella-Malca, Camila	Challenges in Implementing the Colombian Constitutional Court's Health-Care System Ruling of 2008
H	Hovland, Anders	Panic disorder – Treatment outcomes and psychophysiological concomitants
	Mortensen, Øystein	The transition to parenthood – Couple relationships put to the test
	Årdal, Guro	Major Depressive Disorder – a Ten Year Follow-up Study. Inhibition, Information Processing and Health Related Quality of Life
	Johansen, Rino Bandlitz	The impact of military identity on performance in the Norwegian armed forces
	Bøe, Tormod	Socioeconomic Status and Mental Health in Children and Adolescents
2014	Nordmo, Ivar	Gjennom nåløyet – studenters læringserfaringer i psykologutdanningen
V	Dovran, Anders	Childhood Trauma and Mental Health Problems in Adult Life
	Hegelstad, Wenche ten Velden	Early Detection and Intervention in Psychosis: A Long-Term Perspective
	Urheim, Ragnar	Forståelse av pasientaggresjon og forklaringer på nedgang i voldsrate ved Regional sikkerhetsavdeling, Sandviken sykehus
	Kinn, Liv Grethe	Round-Trips to Work. Qualitative studies of how persons with severe mental illness experience work integration.
	Rød, Anne Marie Kinn	Consequences of social defeat stress for behaviour and sleep. Short-term and long-term assessments in rats.
	Nygård, Merethe	Schizophrenia – Cognitive Function, Brain Abnormalities, and Cannabis Use
	Tjora, Tore	Smoking from adolescence through adulthood: the role of family, friends, depression and socioeconomic status. Predictors of smoking from age 13 to 30 in the "The Norwegian Longitudinal Health Behaviour Study" (NLHB)
	Vangsnes, Vigdis	The Dramaturgy and Didactics of Computer Gaming. A Study of a Medium in the Educational Context of Kindergartens.

	Nordahl, Kristin Berg	Early Father-Child Interaction in a Father-Friendly Context: Gender Differences, Child Outcomes, and Protective Factors related to Fathers' Parenting Behaviors with One-year-olds
2014	Sandvik, Asle Makoto	Psychopathy – the heterogeneity of the construct
H	Skotheim, Siv	Maternal emotional distress and early mother-infant interaction: Psychological, social and nutritional contributions
	Halleland, Helene Barone	Executive Functioning in adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). From basic mechanisms to functional outcome.
	Halvorsen, Kirsti Vindal	Partnerskap i lærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv
	Solbue, Vibeke	Dialogen som visker ut kategorier. En studie av hvilke erfaringer innvandrerdommer og norskfødte med innvandrereldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?
	Kvalevaag, Anne Lise	Fathers' mental health and child development. The predictive value of fathers' psychological distress during pregnancy for the social, emotional and behavioural development of their children
	Sandal, Ann Karin	Ungdom og utdanningsval. Om elevar sine opplevingar av val og overgangsprossessar.
	Haug, Thomas	Predictors and moderators of treatment outcome from high- and low-intensity cognitive behavioral therapy for anxiety disorders. Association between patient and process factors, and the outcome from guided self-help, stepped care, and face-to-face cognitive behavioral therapy.
	Sjølie, Hege	Experiences of Members of a Crisis Resolution Home Treatment Team. Personal history, professional role and emotional support in a CRHT team.
	Falkenberg, Liv Eggset	Neuronal underpinnings of healthy and dysfunctional cognitive control
	Mrdalj, Jelena	The early life condition. Importance for sleep, circadian rhythmicity, behaviour and response to later life challenges
	Hesjedal, Elisabeth	Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern: Kva kan støtte utsette barn og unge?
2015	Hauken, May Aasebø	« <i>The cancer treatment was only half the work!</i> » A Mixed-Method Study of Rehabilitation among Young Adult Cancer Survivors
V	Ryland, Hilde Katrin	Social functioning and mental health in children: the influence of chronic illness and intellectual function
	Rønsen, Anne Kristin	Vurdering som profesjonskompetanse. Refleksjonsbasert utvikling av læreres kompetanse i formativ vurdering

	Hoff, Helge Andreas	Thinking about Symptoms of Psychopathy in Norway: Content Validation of the Comprehensive Assessment of Psychopathic Personality (CAPP) Model in a Norwegian Setting
	Schmid, Marit Therese	Executive Functioning in recurrent- and first episode Major Depressive Disorder. Longitudinal studies
	Sand, Liv	Body Image Distortion and Eating Disturbances in Children and Adolescents
	Matanda, Dennis Juma	Child physical growth and care practices in Kenya: Evidence from Demographic and Health Surveys
	Amugsi, Dickson Abanimi	Child care practices, resources for care, and nutritional outcomes in Ghana: Findings from Demographic and Health Surveys
	Jakobsen, Hilde	The good beating: Social norms supporting men's partner violence in Tanzania
	Sagoe, Dominic	Nonmedical anabolic-androgenic steroid use: Prevalence, attitudes, and social perception
	Eide, Helene Marie Kjærgård	Narrating the relationship between leadership and learning outcomes. A study of public narratives in the Norwegian educational sector.
2015	Wubs, Annegreet Gera	Intimate partner violence among adolescents in South Africa and Tanzania
H	Hjelmervik, Helene Susanne	Sex and sex-hormonal effects on brain organization of fronto-parietal networks
	Dahl, Berit Misund	The meaning of professional identity in public health nursing
	Røykenes, Kari	Testangst hos sykepleierstudenter: «Alternativ behandling»
	Bless, Josef Johann	The smartphone as a research tool in psychology. Assessment of language lateralization and training of auditory attention.
	Løvvik, Camilla Margrethe Sigvaldsen	Common mental disorders and work participation – the role of return-to-work expectations
	Lehmann, Stine	Mental Disorders in Foster Children: A Study of Prevalence, Comorbidity, and Risk Factors
	Knapstad, Marit	Psychological factors in long-term sickness absence: the role of shame and social support. Epidemiological studies based on the Health Assets Project.
2016	Kvestad, Ingrid	Biological risks and neurodevelopment in young North Indian children
V	Sælør, Knut Tore	Hinderløyper, halmstrå og hengende snører. En kvalitativ studie av håp innenfor psykisk helse- og rusfeltet.
	Mellingen, Sonja	Alkoholbruk, partilfredshet og samlivsstatus. Før, inn i, og etter svangerskapet – korrelerer eller konsekvenser?
	Thun, Eirunn	Shift work: negative consequences and protective factors

	Hilt, Line Torbjørnsen	The borderlands of educational inclusion. Analyses of inclusion and exclusion processes for minority language students
	Havnen, Audun	Treatment of obsessive-compulsive disorder and the importance of assessing clinical effectiveness
	Slåtten, Hilde	Gay-related name-calling among young adolescents. Exploring the importance of the context.
	Ree, Eline	Staying at work. The role of expectancies and beliefs in health and workplace interventions.
	Morken, Frøydis	Reading and writing processing in dyslexia
2016	Løvoll, Helga Synnevåg	Inside the outdoor experience. On the distinction between pleasant and interesting feelings and their implication in the motivational process.
H	Hjeltnes, Aslak	Facing social fears: An investigation of mindfulness-based stress reduction for young adults with social anxiety disorder
	Øyeflaten, Irene Larsen	Long-term sick leave and work rehabilitation. Prognostic factors for return to work.
	Henriksen, Roger Ekeberg	Social relationships, stress and infection risk in mother and child
	Johnsen, Iren	«Only a friend» - The bereavement process of young adults who have lost a friend to a traumatic death. A mixed methods study.
	Helle, Siri	Cannabis use in non-affective psychoses: Relationship to age at onset, cognitive functioning and social cognition
	Glambek, Mats	Workplace bullying and expulsion in working life. A representative study addressing prospective associations and explanatory conditions.
	Oanes, Camilla Jensen	Tilbakemelding i terapi. På hvilke måter opplever terapeuter at tilbakemeldingsprosedyrer kan virke inn på terapeutiske praksiser?
	Reknes, Iselin	Exposure to workplace bullying among nurses: Health outcomes and individual coping
	Chimhutu, Victor	Results-Based Financing (RBF) in the health sector of a low-income country. From agenda setting to implementation: The case of Tanzania
	Ness, Ingunn Johanne	The Room of Opportunity. Understanding how knowledge and ideas are constructed in multidisciplinary groups working with developing innovative ideas.
	Hollekim, Ragnhild	Contemporary discourses on children and parenting in Norway. An empirical study based on two cases.
	Doran, Rouven	Eco-friendly travelling: The relevance of perceived norms and social comparison
2017	Katisi, Masego	The power of context in health partnerships: Exploring synergy and antagonism between external and internal ideologies in implementing Safe Male Circumcision (SMC) for HIV prevention in Botswana
V		

	Jamaludin, Nor Lelawati Binti	The “why” and “how” of International Students’ Ambassadorship Roles in International Education
	Berthelsen, Mona	Effects of shift work and psychological and social work factors on mental distress. Studies of onshore/offshore workers and nurses in Norway.
	Krane, Vibeke	Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole – en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting
	Søvik, Margaret Ljosnes	Evaluating the implementation of the Empowering Coaching™ program in Norway
	Tonheim, Milfrid	A troublesome transition: Social reintegration of girl soldiers returning ‘home’
	Senneseth, Mette	Improving social network support for partners facing spousal cancer while caring for minors. A randomized controlled trial.
	Urke, Helga Bjørnøy	Child health and child care of very young children in Bolivia, Colombia and Peru.
	Bakhturidze, George	Public Participation in Tobacco Control Policy-making in Georgia
	Fismen, Anne-Siri	Adolescent eating habits. Trends and socio-economic status.
2017 H	Hagatun, Susanne	Internet-based cognitive-behavioural therapy for insomnia. A randomised controlled trial in Norway.
	Eichele, Heike	Electrophysiological Correlates of Performance Monitoring in Children with Tourette Syndrome. A developmental perspective.
	Risan, Ulf Patrick	Accommodating trauma in police interviews. An exploration of rapport in investigative interviews of traumatized victims.
	Sandhåland, Hilde	Safety on board offshore vessels: A study of shipboard factors and situation awareness
	Blågestad, Tone Fidje	Less pain – better sleep and mood? Interrelatedness of pain, sleep and mood in total hip arthroplasty patients
	Kronstad, Morten	Frå skulebenk til deadlines. Korleis nettjournalistar og journaliststudentar lærer, og korleis dei utviklar journalistfagleg kunnskap
	Vedaa, Øystein	Shift work: The importance of sufficient time for rest between shifts.
	Steine, Iris Mulders	Predictors of symptoms outcomes among adult survivors of sexual abuse: The role of abuse characteristics, cumulative childhood maltreatment, genetic variants, and perceived social support.
	Høgheim, Sigve	Making math interesting: An experimental study of interventions to encourage interest in mathematics

2018 V	Brevik, Erlend Joramo	Adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Beyond the Core Symptoms of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.
	Erevik, Eilin Kristine	User-generated alcohol-related content on social media: Determinants and relation to offline alcohol use
	Hagen, Egon	Cognitive and psychological functioning in patients with substance use disorder; from initial assessment to one-year recovery
	Adólfssdóttir, Steinunn	Subcomponents of executive functions: Effects of age and brain maturations
	Brattabø, Ingfrid Vaksdal	Detection of child maltreatment, the role of dental health personnel – A national cross-sectional study among public dental health personnel in Norway
	Fylkesnes, Marte Knag	Frykt, forhandlinger og deltakelse. Ungdommer og foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn i møte med den norske barnevernstjenesten.
	Stiegler, Jan Reidar	Processing emotions in emotion-focused therapy. Exploring the impact of the two-chair dialogue intervention.
	Egelandsdal, Kjetil	Clickers and Formative Feedback at University Lectures. Exploring students and teachers' reception and use of feedback from clicker interventions.
	Torjussen, Lars Petter Storm	Foreningen av visdom og veltalenhet – utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault. <i>Eller hvorfor menneskelivet er mer som å spille fløyte enn å bygge et hus.</i>
Selvik, Sabreen	A childhood at refuges. Children with multiple relocations at refuges for abused women.	
2018 H	Leino, Tony Mathias	Structural game characteristics, game features, financial outcomes and gambling behaviour
	Raknes, Solfrid	Anxious Adolescents: Prevalence, Correlates, and Preventive Cognitive Behavioural Interventions
	Morken, Katharina Teresa Enehaug	Mentalization-based treatment of female patients with severe personality disorder and substance use disorder
	Braatveit, Kirsten Johanne	Intellectual disability among in-patients with substance use disorders
	Barua, Padmaja	Unequal Interdependencies: Exploring Power and Agency in Domestic Work Relations in Contemporary India
	Darkwah, Ernest	Caring for "parentless" children. An exploration of work-related experiences of caregivers in children's homes in Ghana.
	Valdersnes, Kjersti Bergheim	Safety Climate perceptions in High Reliability Organizations – the role of Psychological Capital

2019 V	Kongsgården, Petter	Vurderingspraksiser i teknologirike læringsmiljøer. En undersøkelse av læreres vurderingspraksiser i teknologirike læringsmiljøer og implikasjoner på elevenes medvirkning i egen læringsprosess.
	Vikene, Kjetil	Complexity in Rhythm and Parkinson's disease: Cognitive and Neuronal Correlates
	Heradstveit, Ove	Alcohol- and drug use among adolescents. School-related problems, childhood mental health problems, and psychiatric diagnoses.
	Riise, Eili Nygard	Concentrated exposure and response prevention for obsessive-compulsive disorder in adolescents: the Bergen 4-day treatment
	Vik, Alexandra	Imaging the Aging Brain: From Morphometry to Functional Connectivity
	Krossbakken, Elfrid	Personal and Contextual Factors Influencing Gaming Behaviour. Risk Factors and Prevention of Video Game Addiction.
	Solholm, Roar	Foreldrenes status og rolle i familie- og nærmiljøbaserte intervensjoner for barn med atferdsvansker
	Baldomir, Andrea Margarita	Children at Risk and Mothering Networks in Buenos Aires, Argentina: Analyses of Socialization and Law-Abiding Practices in Public Early Childhood Intervention.
	Samuelsson, Martin Per	Education for Deliberative Democracy. Theoretical assumptions and classroom practices.
	Visted, Endre	Emotion regulation difficulties. The role in onset, maintenance and recurrence of major depressive disorder.
2019 H	Nordmo, Morten	Sleep and naval performance. The impact of personality and leadership.
	Sveinsdottir, Vigdis	Supported Employment and preventing Early Disability (SEED)
	Dwyer, Gerard Eric	New approaches to the use of magnetic resonance spectroscopy for investigating the pathophysiology of auditory-verbal hallucinations
	Synnevåg, Ellen Strøm	Planning for Public Health. Balancing top-down and bottom-up approaches in Norwegian municipalities.
	Kvinge, Øystein Røsseland	Presentation in teacher education. A study of student teachers' transformation and representation of subject content using semiotic technology.
	Thorsen, Anders Lillevik	The emotional brain in obsessive-compulsive disorder
	Eldal, Kari	Sikkerhetsnettet som tek imot om eg fell – men som også kan fange meg. Korleis erfarer menneske med psykiske lidningar ei innlegging i psykisk helsevern? Eit samarbeidsbasert forskingsprosjekt mellom forskarar og brukarar.

	Svendsen, Julie Lillebostad	Self-compassion - Relationship with mindfulness, emotional stress symptoms and psychophysiological flexibility
2020 V	Albæk, Ane Ugland	Walking children through a minefield. Qualitative studies of professionals' experiences addressing abuse in child interviews.
	Ludvigsen, Kristine	Creating Spaces for Formative Feedback in Lectures. Understanding how use of educational technology can support formative assessment in lectures in higher education.
	Hansen, Hege	Tidlig intervensjon og recoveryprosesser ved førsteepisode psykose. En kvalitativ utforskning av ulike perspektiver.
	Nilsen, Sondre Aasen	After the Divorce: Academic Achievement, Mental Health, and Health Complaints in Adolescence. Heterogeneous associations by parental education, family structure, and siblings.
	Hovland, Runar Tengeli	Kliniske tilbakemeldingssystemer i psykisk helsevern – implementering og praktisering
	Sæverot, Ane Malene	Bilde og pedagogikk. En empirisk undersøkelse av ungdoms fortellinger om bilder.
	Carlsen, Siv-Elin Leirvåg	Opioid maintenance treatment and social aspects of quality of life for first-time enrolled patients. A quantitative study.
	Haugen, Lill Susann Ynnesdal	Meeting places in Norwegian community mental health care: A participatory and community psychological inquiry
2020 H	Markova, Valeria	How do immigrants in Norway interpret, view, and prefer to cope with symptoms of depression? A mixed method study
	Anda-Ågotnes, Liss Gøril	Cognitive change in psychosis
	Finserås, Turi Reiten	Assessment, reward characteristics and parental mediation of Internet Gaming Disorder
	Hagen, Susanne	«Helse i alt kommunen gjør? ...» - <i>en undersøkelse av samvariasjoner mellom kommunale faktorer og norske kommuners bruk av folkehelsekoordinator, fokus på levekår og prioritering av fordelingshensyn blant sosioøkonomiske grupper.</i>
	Rajalingam, Dhaksshaginy	The impact of workplace bullying and repeated social defeat on health complaints and behavioral outcomes: A biopsychosocial perspective
	Potrebny, Thomas	Temporal trends in psychological distress and healthcare utilization among young people
2021 V	Hjetland, Gunnhild Johnsen	The effect of bright light on sleep in nursing home patients with dementia
	Marquardt, Lynn Anne	tDCS as treatment in neuro-psychiatric disorders. The underlying neuronal mechanisms of tDCS treatment of auditory verbal hallucinations.

Sunde, Erlend	Effects of light interventions for adaptation to night work: Simulated night work experiments
Kusztrits, Isabella	About psychotic-like experiences and auditory verbal hallucinations. Transdiagnostic investigations of neurobiological, cognitive, and emotional aspects of a continuous phenomenon.
Halvorsen, Øyvind Wiik	Aktørskap hjå norsklærarar i vidaregåande skule – Ein sosiokulturell intervjustudie
Fyhn, Tonje	Barriers and facilitators to increasing work participation among people with moderate to severe mental illness
Marti, Andrea Rørvik	Shift work, circadian rhythms, and the brain. Identifying biological mechanisms underlying the metabolic and cognitive consequences of work timing, using a rat model.
Thomassen, Ådne Gabriel	Hardiness and mental health in military organizations. Exploring mechanism and boundary conditions.
Husabø, Elisabeth Bakke	Implementation of indicated anxiety prevention in schools
Hagatun, Kari	The Educational Situation for Roma Pupils in Norway. Silenced Narratives on Schooling and Future.
Herrero-Arias, Raquel	Negotiating parenting culture, identity, and belonging. The experiences of Southern European parents raising their children in Norway.
Moltudal, Synnøve	Purposeful Actions in Leadership of Learning Processes: A Mixed Methods Study of Classroom Management in Digital Learning Environments



Grafisk design: Kommunikasjonseksperimenter, UIB / Trykk: Skjerve Kommunikasjon AS



uib.no

9788230845363 (print)

9788230849224 (PDF)