

PROSJEKT

2025

PROSJEKTPLAN FOR EN FLERMETODISK SYSTEMATISK OVERSIKT

Skole-hjem-samarbeid ved forebygging og oppfølging av skolefravær

Sammendrag

Barn og unge i Norge har ifølge Opplæringsloven rett og til offentlig grunnskoleopplæring og videregående opplæring. Dersom en elev er fraværende, har kommune/ fylkeskommune plikt til å følge opp eleven. Elevers skolefravær er et alvorlig og muligens økende problem, med potensielt store omkostninger for den enkelte og for samfunnet. Det er viktig at skoler, skoleeiere og samarbeidende instanser i størst mulig grad kan bidra til å forebygge skolefravær samt å følge opp elever som har skolefravær. Én av flere problemstillinger i denne sammenheng er hvordan legge til rette for og fremme et godt skole-hjem-samarbeid.

Vi vil utføre en flermetodisk systematisk oversikt over kvantitative og kvalitative studier. Hensikten er å undersøke: 1) effekter av og erfaringer med tiltak rettet mot skole-hjem-samarbeid for å forebygge eller følge opp skolefravær hos elever på alle skolenivåer og klassetrinn, og 2) opplevelser med skole-hjem-samarbeid relatert til skolefravær.

Vi søker etter studier fra OECD-land og avgrensner til nordiske eller skandinaviske land ved behov. Fremgangsmåten vil bestå av spesifiserte inklusjonskriterier, et systematisk litteratursøk, uavhengig utvelgning av studier, dataauthenting, vurdering av studienes interne validitet samt sammenstilling, analyse og integrering av kvantitative og kvalitative data.

Tittel:

Skole-hjem-samarbeid ved forebygging og oppfølging av skolefravær

Prosjektplan for en flermetodisk systematisk oversikt

Oppdragsgiver:

Utdanningsdirektoratet

Bestillingsdato: 14.02. 2025

Leveringsfrist: Høst 2025

Team:

Heid Nøkleby, FHI (teamleder)
Lars Jørund Langøien, FHI
Gunnhild Berdal, FHI
Christine Hestevik, FHI
Hans Bugge Bergsund, FHI
Gyri Hval, FHI
May Irene Furenes Klippen, KSU
Morten Bergsten Njå, KSU

Fagfeller:

Ingeborg B. Lidal, forsker, FHI
Lea Louise Videt, forsker, Nordlandsforskning

Godkjent av:

Rigmor C. Berg, avdelingsdirektør, FHI
Hilde Risstad, fungerende fagdirektør, FHI

Summary

In Norway, the Education Act specifies that children and youth have the right to attend public primary and secondary education. If a student is absent, the municipality/county authority has a duty to follow up. Student absenteeism is a serious and possibly increasing problem, with potentially significant costs for both the individual and society. Schools, school owners and collaborating agencies must work together to prevent absenteeism and follow up with students who are absent. A critical challenge in this work is developing and strengthening productive partnerships between schools and families.

We will conduct a mixed-methods systematic review of quantitative and qualitative studies. The purpose of this systematic review is to examine: 1) the effects of and experiences with interventions aimed at school-home collaboration to prevent or address student absenteeism at all school levels and grades, and 2) experiences related to school-home collaboration.

We will search for studies from OECD countries and narrow the selection to Nordic or Scandinavian countries if necessary. The procedure will include specified inclusion criteria, a systematic literature search, independent study selection, data extraction, assessment of the studies' internal validity, and synthesis, analysis, and integration of quantitative and qualitative data.

Title:
School-home collaboration in the prevention and follow-up of school absenteeism

Protocol for a mixed-methods systematic review

Commissioner:
The Norwegian Directorate for Education and Training

Commissioned date: 14.02. 2025
Due date: Autumn 2025

Team:
Heid Nøkleby, FHI (team leader)
Lars Jørund Langøien, FHI
Gunnhild Berdal, FHI
Christine Hestevik, FHI
Hans Bugge Bergsund, FHI
Gyri Hval, FHI
May Irene Furenes Klippen, KSU
Morten Bergsten Njå, KSU

Peer reviewers:
Ingeborg B. Lidal, NIPH
Lea Louise Videt, researcher, Nordland Research Institute

Approved by:
Rigmor C. Berg, Department Director, NIPH
Hilde Risstad, Acting Specialist Director, NIPH

Oppdrag

Folkehelseinstituttet (FHI) fikk 14. februar 2025 i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å utarbeide en systematisk kunnskapsoppsummering over forskning om skole-hjem-samarbeid relatert til forebygging og oppfølging av elevers skolefravær. Formålet med denne kunnskapsoppsummeringen er å bidra med kunnskapsgrunnlag til utviklingen av nasjonale faglige anbefalinger om skolefravær, rettet mot ansatte ved skoler, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og skoleeiere. Anbefalingene vil også være nyttige for ansatte i andre velferdstjenester; barn, unge og foresatte samt kommuner og fylkeskommuner som tjenesteutøvere. Kunnskapsoppsummeringen vil utføres i samarbeid mellom FHI og Kunnskapssenteret for utdanning (KSU). Utdanningsdirektoratet finansierer kunnskapsoppsummeringen.

Innledning

Beskrivelse av problemet

Barn og unges rett til opplæring

I Norge har barn og unge ifølge Lov om opplæring rett og plikt til offentlig grunnskoleopplæring fra det året de fyller seks år til og med avsluttet 10. trinn (§§ 2-1 og 2-2 (1)). Etter fullføring av grunnskolen har unge rett til videregående opplæring (§ 5-1 (1)).

Skolen er en viktig arena for barn og unges læring, utvikling og for deres sosiale kontakt. Det å være på skolen og delta i aktiviteter der, er vesentlig for elevenes læringsutbytte (2) og for at skolene skal kunne gi elevene god oppfølging sosialt og faglig (2;3). Skoledagen og aktiviteter der utgjør rammeverket for fundamentale aspekter ved barn og unges personlige utvikling, inkludert sosiale, kognitive, emosjonelle og akademiske evner (4;5). Skolen gir elevene mulighet til å utvikle seg språklig, og til å etablere og utvikle sosial kompetanse og relasjoner (6). Deltagelse i skolen er slik viktig for barn og unges sosiale og faglige tilhørighet, mestring og utvikling (3).

Hva vet vi om skolefraværet?

«Skolefravær» innebærer at eleven er fysisk fraværende fra skolen i én eller flere timer, i én eller flere dager, eller i lengre perioder som uker, måneder eller år. Vi skiller i dette prosjektet i utgangspunktet ikke mellom ulike årsaker til fravær eller om det er sendt bekreftelse på fravær fra foreldre, lege eller andre (dokumentert vs. udokumentert fravær). «Skolefravær» kan også innbefatte at eleven er fysisk til stede på skolen, men likevel ikke er i klasserommet eller deltar i undervisningen. Alle typer skolefravær innebærer at eleven mister noe av opplæringen.

I Norge er det kun det siste året på ungdomsskolen (10. trinn) og på videregående skole at skolene systematisk registrerer skolefravær. Utdanningsdirektoratet presenterer tall for fravær i videregående skole og nasjonal statistikk over fravær slik det er ført på vitnemålet for elevene på 10. trinn (3). Elevene kan få slettet inntil ti dager av

fraværet¹ sitt fra vitnemålet hvert skoleår, og derfor gir heller ikke denne statistikken et helt fullstendig bilde av fraværet.

Utdanningsdirektoratets statistikk viser at medianfraværet for en elev på 10. trinn i skoleåret 2018–19 var seks dager og fem enkelttimer (7). (Median benyttes fordi det er en liten gruppe elever som drar gjennomsnittet høyt opp.) I skoleåret 2022–23 var fraværet steget til åtte dager og seks enkelttimer, og i skoleåret 2023–24 til åtte dager og syv enkelttimer fravær. Andelen med et høyt fravær har også økt disse årene. Elever med minst 20 dager fravær utgjorde 9 prosent i 2018–19, 15 prosent i 2022–23 og 17 prosent i 2023–24. For de siste fem årene før pandemiutbruddet i 2020 var fraværet for elever på 10. trinn (median timer og dager) relativt stabilt (7).

På videregående skole (alle trinn, vg1–3, sammenslått) viser statistikk fra Utdanningsdirektoratet en tilsvarende økning (8). Elevene har typisk (median) 4 dager og 19 timer fravær på vitnemålet. Det er 3 timer høyere enn i 2022–23. Sammenlignet med før pandemien har det registrerte timefraværet på vg1 doblet seg, fra 8 timer i 2018–19 til 16 timer i 2023–24. Også på vg2 og vg3 har fraværet økt betydelig siden 2018–19, med hhv. 9 og 7 timer. Andelen elever på videregående skole med minst 50 timer fravær har også økt: fra 8 prosent i 2018–19, til 13,5 prosent i 2022–23 og 17 prosent i skoleåret 2023–24 (8). Samlet sett synes økningen i timefraværet å være større enn økningen i dager (prosentpoeng). For skoleåret 2022–23 rapporterer Utdanningsdirektoratet noen demografiske forskjeller (9): Fraværet i dager er høyest for jenter, mens timefraværet er likt for gutter og jenter. Fraværet i timer er høyest for elever på studieforberedende sammenlignet med elever på yrkesfaglig retning samt for elever i Oslo sammenlignet med resten av landet. For de tre siste skoleårene før pandemiutbruddet så man en liten nedgang i det vitnemålsførte timefraværet (median) på videregående skole, mens antall dager lå stabilt (10).

Statistikk fra andre land (7), for eksempel Sverige (grunnskole) (11) og England (12) avdekker også økning i skolefravær i årene etter pandemien sammenlignet med før pandemien.

Begrepsbruk

Både i faglige debatter og det generelle ordskiftet brukes ulike begreper om skolefravær (engelsk: «school absenteeism»), begreper som til dels reflekterer ulike perspektiver på fravær (beskrevet nedenfor) (2;11). Begrepet «skulk» (eng: «truancy») kan implisere at valg og ansvar ligger hos eleven, mens «ufrivillig skolefravær» (eng: «involuntary school absence») kan peke på at eleven egentlig ønsker å være på skolen, men at det ikke er mulig, av medisinske eller andre årsaker og/eller at ansvaret ligger hos skolen (13;14). Hva som i så fall utgjør «frivillig fravær» (eng: «voluntary absence») er

¹ “...dersom det kan dokumenteres at fraværet skyldes helse- og velferdsgrunner, arbeid som tillitsvalgt, politisk arbeid, hjelpearbeid, lovpålagt oppmøte eller representasjon i arrangement på nasjonalt og internasjonalt nivå.” (<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/vitnemal-og-kompetansebevis/foring-vitnemal-kompetansebevis-vgs-25/8-fravar/>)

ikke definert. «Skolevegring» er et hyppig brukt begrep, som også kan antyde at årsaken og ansvaret ligger hos eleven (15). Selv om begreper som «skulk» og «skolevegring» kan sikte til at ansvaret for fraværet ligger hos eleven selv, er det ofte uklart hvilke underliggende årsaker som ligger bak beslutningen om å avstå fra undervisning.

Betegnelsen «høyt/problematisk skolefravær» er begreper som kanskje unngår en årsakstilskrivelse, men som kan være vanskelige å definere. Det er stor variasjon i begrepsbruk knyttet til termer som «høyt fravær», «bekymringsfullt fravær», «langvarig fravær» og «problematiske fravær». Begrepene brukes ofte om hverandre, til tross for at de ikke nødvendigvis refererer til det samme. Enkelte studier definerer bekymringsfullt fravær som fravær over 10 prosent, mens andre opererer med terskler som 25 prosent over to uker eller ti skoledager i løpet av en 15-ukersperiode (16;17). Andre igjen argumenterer for at alt fravær kan være bekymringsfullt dersom det påvirker elevens læring og utvikling. Termene «høyt fravær» og «bekymringsfullt fravær» brukes både som synonymer og i kombinasjon, men det ene utelukker ikke nødvendigvis det andre – høyt fravær trenger ikke alltid å være bekymringsfullt, og lavt fravær kan i noen tilfeller gi grunn til bekymring (2).

Skolene, i tråd med rundskriv fra Utdanningsdirektoratet, skal skille mellom dokumentert og udokumentert fravær, hvor dokumentert fravær vanligvis inkluderer helsemessige årsaker og permisjoner godkjent av skolen (18). Å skille mellom disse kan være utfordrende fordi ikke alle legitime årsaker nødvendigvis blir dokumentert. I tillegg kan noen elever eller foreldre unnlate å levere nødvendig dokumentasjon på grunn av personlige eller praktiske årsaker. Dette gjør det vanskelig å nøyaktig vurdere fraværets natur og nødvendighet.

Vi har valgt i denne kunnskapsoppsummeringen å benytte kun betegnelsen «skolefravær» (egentlig «fravær fra undervisning», ref. beskrivelsen ovenfor). «Skolefravær» dekker all type fravær, uavhengig av omfang og årsak. Å bruke begrepet «skolefravær» i stedet for «bekymringsfullt skolefravær» kan være mer hensiktsmessig på grunn av de ulike definisjonene, årsakene og utfallene knyttet til fravær. Dette begrepet er også mer dekkende for både forebygging og for fravær som vekker bekymring.

Årsaksdiskusjoner

Når det gjelder hva som er årsakene til at elever er borte fra skolen har det blitt lagt vekt på ulike faktorer, og hva som blir løftet fram som de viktigste kommer an på hvem som blir spurt (16;19). Årsaker til fravær varierer også fra elev til elev. Hva som identifiseres som årsak er imidlertid viktig, blant annet med tanke på hvilke tiltak som kan bli foreslått og gjennomført for å begrense skolefravær. Det vil være store forskjeller i hvilke tiltak som blir vurdert som relevante om årsakene til fravær tillegges den individuelle eleven eller om årsakene er skolerelaterte og handler mer om hvordan skolen møter elevene og legger opp undervisningen.

Fravær kan handle om forhold ved skolen, i klasser, i familien, hos enkelteleven, eller det kan være sammensatte årsaker som øker risiko for skolefravær (2). FAFOs rapport

fra 2023 påpeker at forskning som er gjennomgått skiller mellom skolerelaterte, familierelaterte og individuelle årsaksforklaringer eller risikofaktorer. Imidlertid finnes det også forskning som er kritisk til en slik tredeling. Rapporten påpeker også at det er ulike tendenser i internasjonal og skandinavisk forskning, der den internasjonale i større grad viser til individuelle årsaksforklaringer (2). Forskningen presiserer også at det for den enkelte elev kan være et sammensatt årsaksbilde (6;20):

I forskning på skolerelaterte årsaker til elevers fravær har det blant annet blitt fokusert på skole- og klassemiljø, relasjoner til medelever, mobbing, faglige utfordringer, lærer-elev-relasjonen og skole-hjem-samarbeid (21-24).

Familierelaterte faktorer kan omhandle hvordan foreldrenes arbeidsfravær, utdanning og bakgrunn kan påvirke elevens skolefravær. Konflikter, omsorgssvikt og overgrep er også familiefaktorer som kan påvirke fravær (24;25).

Individuelle årsaker eller risikofaktorer for fravær handler om den enkelte elevs sårbarhet i forskjellige situasjoner. Dette kan for eksempel handle om elevens fysiske og psykiske helse og symptomer, funksjonsutfordringer eller lærevansker som risikofaktor. Ofte bidrar minst to slike risikofaktorer samtidig som forklaring til utvikling av skolefravær (23-26).

Til tross for tredelingen mellom skolerelaterte, familierelaterte og individuelle årsaker til skolefravær, viser de fleste studier til at fraværet har sammensatte årsaker. Fraværet kommer gjerne av flere risikofaktorer som favner individuelle egenskaper, sosio-økonomiske forhold, familiestruktur, skole og samfunnet for øvrig (2). På individnivå kan slike faktorer for eksempel være psykiske vansker, somatiske vansker eller lærevansker, mens det på skolenivå kan handle om elevers forhold til lærere, hvordan elever opplever å bli behandlet på skolen, lærevansker eller mobbing. Disse elementene kan også påvirkes av familierelaterte faktorer, som relasjon til foreldrene, foreldrenes helse og om de er i arbeid og om støtte i skolearbeid hjemme, vennskap og fritidsaktiviteter. Alt dette kan være risikofaktorer for fravær blant elever, men hvordan de virker og hva som er drivende faktorer varierer gjerne fra elev til elev.

En kritikk av slike tilnærminger til fravær er at de fokuserer på problemer og at noe er galt med enten eleven, familien eller skolen. En annen tilnærming (Lund 2020 i (2)) er at fraværet og elevens motstand mot skolen kan skyldes og representere gode og velfunderte handlinger fra elevens side, ved at eleven for eksempel velger positive relasjoner og fellesskap som tilbyr noe som oppleves som bedre og viktigere utenfor skolen. Et interaksjonistisk perspektiv legger vekt på at det er noe som skjer i samhandlingen mellom skole og elev, og flytter dermed fokus vekk fra det individuelle til det sosiale (2).

Forskning peker på at for å adressere utfordringene knyttet til skolefravær på en effektiv og rettferdig måte, er det nødvendig med en helhetlig tilnærming som inkluderer både systemiske og analytiske perspektiver (27;28). En slik tilnærming kan styrke samarbeidet til det beste for eleven.

Oppfølging ved skolefravær

I opplæringsloven (gjeldende fra 1. august 2024, § 10-6 (1)) pålegges kommunen og fylkeskommunen en plikt til å følge opp elever som har fravær fra opplæringen. Oppfølgingsplikten gjelder ved alle typer fravær, og fra første dag en elev er borte fra opplæringen. Oppfølgingsplikten gjelder ikke bare ved høyt eller langvarig fravær (29).

Hver kommune og fylkeskommune har en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjeneste) som hjelper skoler med å legge til rette for elever med behov for tilrettelegging, inkludert elever med skolefravær. Arbeidet til PP-tjenesten kan også innebære å støtte skolene i å forebygge fravær. Foreldre kan også ta kontakt med PP-tjenesten. Dette kan være aktuelt i saker der foreldre opplever at skolen ikke tilbyr tilstrekkelig oppfølging og at det er mangel på ressurser og kunnskap, eller problemene har vart lenge og er sammensatte (30).

PP-tjenesten kan videre søke inn elever med komplekse vansker til Statped. Statped er et direktorat underlagt Kunnskapsdepartementet. Statpeds hovedoppgave er å levere tjenester innen spesialpedagogikk, tegnspråkopplæring og læremiddelutvikling, til kommuner og fylkeskommuner. Statped kan samarbeide med kommuner om skolefravær på både individ- og systemnivå. Elevene som søkes til Statped, har flere vansker utover skolefraværet, som for eksempel nevroutviklingsforstyrrelser (de vanligste nevroutviklingsforstyrrelsene er ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder), Tourettes syndrom og autismspekterforstyrrelser) (31). Ulike lærevansker som for eksempel vansker med språk, lesing, skriving og matematikk opptrer ofte sammen med ADHD, Tourettes syndrom og autismspekterforstyrrelser (32). Elevene kan også ha ulik grad av tvangsproblematikk (OCD), angst for ulike ting, søvn- og spisevansker, og annerledes sanseopplevelser (sensoriske vansker) (32).

Skole-hjem-samarbeid

Skole-hjem-samarbeid er avgjørende i norsk skole. Opplæringsloven §§ 10-3 og 10-8 understreker viktigheten av samarbeid mellom skole og hjem. I § 10-3 står det at "*Skolen skal samarbeide med foreldra om opplæringa til eleven*". Læreplanverket (Kapittel 3.3) sier at "*God kommunikasjon mellom hjem og skole styrker læringsmiljøet. Foreldre har hovedansvaret for barnets utvikling, og deres kunnskap er viktig for skolen. Skolen skal initiere samarbeid, gi informasjon, og sikre at foreldre kan påvirke skolehverdagen*". (Rammene for samarbeid mellom skole og hjem er utdypet i Opplæringsforskriften (§ 11-1, (33) og forarbeider (34).)

Forskning viser at skole-hjem-samarbeid er viktig for å forebygge skolefravær (35-39). En nyere studie om skole-hjem-samarbeid i saker med bekymringsfullt skolefravær argumenterer for at samspillet mellom skole og hjem er avgjørende (40). Dette begrunnes med at foreldre har inngående kjennskap til sitt eget barn, og at det er viktig å enes om en felles løsning som ivaretar barnets individuelle behov.

Både skolen og foresatte er avhengige av et godt samarbeid for å lykkes med å forebygge og/eller følge opp skolefravær. Det er derfor viktig å fremme et samarbeid som støtter elevenes utvikling og trivsel. En nylig publisert kunnskapsoppsummering fremhever at et godt skole-hjem-samarbeid krever tid for å bygge en samarbeidskultur (41).

Videre peker Walker og Bond på at denne samarbeidskulturen må pleies og støttes gjennom regelmessig kommunikasjon for å opprettholde og styrke tilliten (41).

Beskrivelse av tiltak

Skolen skal gjennomføre tiltak på ulike nivåer for å forebygge og følge opp skolefravær. Dette innebærer tidlig innsats og kartlegging, samt målrettede tiltak og oppfølging av enkeltelever. Skolens ledelse har ansvar for å etablere systemer og rutiner for nærværarbeid. Det kreves forankring i skolens ledelse og samarbeid mellom pedagogisk personale og andre faginstanser (42).

Forebygging og nærværarbeid handler om å skape et skolemiljø der alle elever opplever trygghet, trivsel og tilhørighet. Skolen har et ansvar for å forebygge fravær gjennom systematisk nærværarbeid, der et trygt og inkluderende skolemiljø, gode relasjoner og tett samarbeid med foresatte står sentralt (42;43).

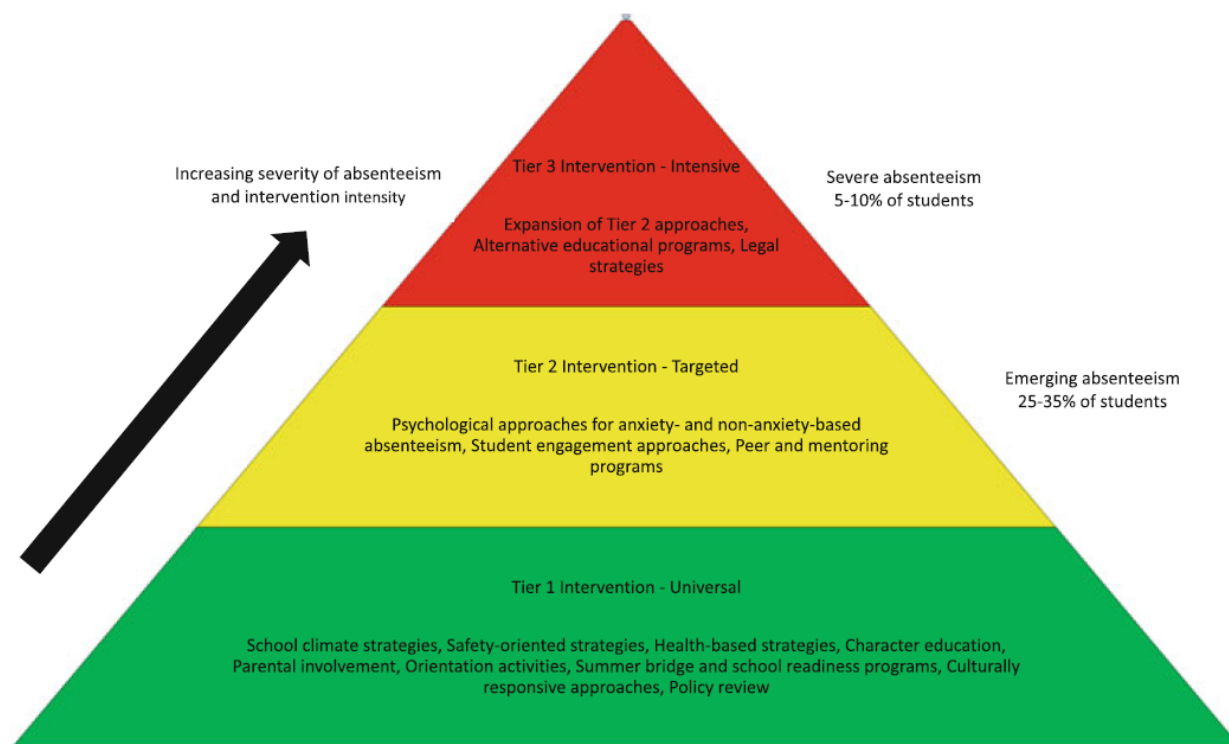
Tidlig innsats er avgjørende for å fange opp elever med begynnende fraværsutfordringer, og det er viktig med gode rutiner for fraværsregistrering, kartlegging og analyse, slik at nødvendige tiltak raskt kan iverksettes. Tiltak som fremmer elevenes motivasjon, mestring og opplevelse av å bli sett og hørt, kan bidra til å redusere risikoen for fravær. Elevmedvirkning, tilpasset opplæring og universell utforming trekkes også frem som viktige elementer i dette arbeidet. Det kan også være nødvendig med tiltak for å sikre gode overganger mellom trinn, lærere og skoler (42;43).

Tidlig intervensjon er avgjørende for å forhindre at bekymringsfullt fravær utvikler seg til et vedvarende mønster og fører til ytterligere utfordringer for eleven. Skolehelsetjenesten har en viktig rolle i oppfølgingen av risikoutsatte elever og bør involveres tidlig i samarbeidet med skolen. Det er en helsefremmende og forebyggende helsetjeneste i skolen som møter elevgruppen jevnlig og bidrar med å øke elevenes helsekompetanse, samt oppdage elever som trenger oppfølging. Skolehelsetjenesten bør delta inn i skolens samarbeid på systemnivå om trivselsfremmende tiltak, og plan for hvordan skole og skolehelsetjenesten best kan oppdage og følge opp elever med fravær. Tjenesten kan bidra med tiltak som individuelle eller gruppebaserte samtaler, hjemmebesøk til utsatte elever, og ved å delta i anonym drøfting av enkelttilfeller. Tverrfaglig samarbeid er en viktig del av arbeidet med bekymringsfullt fravær (44). I mer komplekse saker kan det være aktuelt å involvere PP-tjenesten for å sikre helhetlig oppfølging av eleven. PP-tjenesten er en lovpålagt og sakkyndig instans som har ansvar for å utarbeide sakkyndige vurderinger. I tillegg skal de støtte barnehager og skoler i deres forebyggende arbeid med å utvikle et inkluderende opplæringstilbud for barn og unge som kan ha behov for tilrettelegging (45).

Andre instanser som kan være aktuelle å involvere er Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), NAV, habiliteringstjenesten og barneverntjenesten. Skolehelsetjenesten kan også vurdere behov for henvisning til fastlege, annen spesialisthelsetjeneste eller andre instanser, og samarbeide med fysioterapeut ved høyt fravær i kroppsøving. Foresatte skal involveres gjennom hele prosessen, og skolens ansatte bør aktivt benytte ressursene i «laget rundt eleven» (44).

Kearney og Graczyk (6) har tilpasset RtI-modellen (*Response to Intervention*, (46)) som kan bidra til å velge egnede tiltak for å forebygge og følge opp bekymringsfullt skolefravær, basert på behovene hos eleven, skolen eller familien. Modellen er tredelt og fremstilt som en pyramide, der tiltakene blir gradvis mer individrettede og intensive etter hvert som elevens skolefravær øker (Figur 1) (47). Nivå 1 er universelle tiltak for å forebygge fravær og fange opp de med begynnende fraværspromatikk som kan rettes mot alle elever. Nivå 2 er målrettede tiltak som skal rettes mot elever med moderat fravær som står i fare for å utvikle store vansker, og innebærer tidlige hjelpetiltak før de faller ut av skolen. Nivå 3 er intensive tiltak som rettes mot elever med høyt fravær og identifiserte vansker/diagnoser. Intensive tiltak kjennetegnes av at eleven mottar tett og individuell oppfølging, over lengre tid. Det kan være en-til-en oppfølging, ukentlig monitorering av fremgang og lignende. Jo høyere grad av kompleksitet, jo mer skredersøm kan eleven trenge (48).

Modellen baserer seg på at det foregår en kontinuerlig monitorering og justering av tiltakene etter hvordan fraværet til eleven utvikler seg.



Figur 1: Tiltakspyramiden er hentet fra arbeidet til Kearney og Graczyk (6)

Hvorfor det er viktig å utføre denne kunnskapsoppsummeringen

Barn og ungdom har lovfestet rett til opplæring i grunnskole og videregående skole. Imidlertid er fravær fra skolen eller undervisningen en økende utfordring i både grunn- og videregående skole (7;8;49). Ifølge ny opplæringslov fra august 2024 har kommune og fylkeskommune en plikt til å følge opp elever med fravær. Kunnskapsdepartementet har på denne bakgrunn gitt Utdanningsdirektoratet i oppdrag å utarbeide faglige råd om skolefravær. Denne kunnskapsoppsummeringen skal bidra inn i kunnskapsgrunnlaget for disse faglige rådene.

Mål og problemstilling

Hensikten med denne systematiske kunnskapsoppsummeringen er å undersøke:

- 1) effekter av og erfaringer med *tiltak* rettet mot skole-hjem-samarbeid for å forebygge eller følge opp skolefravær hos elever på alle skolenivåer og klassetrinn, samt
- 2) *opplevelser* med skole-hjem-samarbeid i tilknytning til skolefravær

Forskningsspørsmålet er:

Hvordan legge til rette for og fremme et godt skole-hjem-samarbeid

- for å forebygge skolefravær?
- for å følge opp elever med skolefravær?

«Legge til rette for» omfatter betingelser og rammer for skole-hjem-samarbeidet, mens «fremme» peker mot den aktive innsatsen for å styrke og utvikle samarbeidet.

Metode

Vi skal utfører en systematisk kunnskapsoppsummering i tråd med anbefalinger fra Folkehelseinstituttets metodehåndbok «Slik oppsummerer vi forskning» (50), Cochrane Handbook (51) samt litteratur om flermetodiske systematiske oversikter (52).

Seleksjonskriterier

Vi har følgende inklusjonskriterier:

Populasjon	1) Elever: - på barneskole, ungdomsskole og videregående skole - ved overgang mellom skoletyper (barn-ungdom-vgs*) - ved overgang fra barnehage til barneskole og fra videregående til lærlingplass - ved skolebytter, f.eks. pga flytting - ved overgang fra langvarig fravær tilbake til skolegang - gjelder alle skoletilbud (offentlige, private, inkludert spesialskoler, skoler tilknyttet institusjoner etc.) 2) Foreldre/foresatte/omsorgsgivere (inkl. fosterforeldre, adoptivforeldre, institusjonsansatte) til elevene som beskrevet over 3) Ansatte på skolen, skoleeier (kommune/fylkeskommune)
Tiltak, tilnærming	1) Tiltak der skole-hjem-samarbeid utgjør hovedtyngden av tiltaket gitt av skole eller skoleeier: - Universelle tiltak med mål om å forebygge skolefravær (f.eks. holdningsskapende tiltak) - Tidlig innsats ved oppdagelse av skolefravær - Oppfølging ved høyt/langvarig/bekymringsfullt skolefravær 2) Erfaringer med skole-hjem-samarbeid knyttet til skolefravær
Fenomen som skal undersøkes	Skole-hjem-samarbeid: Terskel for å ta kontakt, tillit, medvirkning, kommunikasjon, dialog, mm.
Sammenligning	Ikke tiltak, annet tiltak eller ingen sammenligning
Utfall	Utfallene kan fremkomme både i kvantitative og kvalitative studier og rapporteres av elever, foresatte eller skole: - Fravær (korttids- og langtids-; timer, dager, mnd) - Nærvær - Frafall fra skole - Erfaringer med tiltak

	- Erfaringer med skole-hjem-samarbeid - Tilfredshet med samarbeidet - Konflikter i samarbeidet - Livskvalitet (foreldre og elever) Andre utfall kan tilkomme, men de nevnte vil prioriteres
Studiedesign	Empiriske primærstudier, alle typer studiedesign
Publikasjonsår	2010-2025
Land/Kontekst	- Land i OECD**: Australia, Belgia, Canada, Chile, Colombia, Den tsjekkiske republikk, Danmark, Estland, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Israel, Italia, Japan, Latvia, Litauen, Luxembourg, Mexico, Nederland, New Zealand, Norge, Polen, Portugal, Slovakia, Slovenia, Spania, Storbritannia, Sveits, Sverige, Sør-Korea, Tyrkia, Tyskland, Ungarn, USA, Østerrike og Costa Rica. - Dersom mengden studier/data overgår det vi har ressurser til, vil vi begrense inklusjon til studier fra nordiske land - For pandemitiden (2020-2022) vil vi inkludere kun studier fra nordiske land - Doktorgrader inkluderes kun fra nordiske land - Søk i andre kilder (ikke databasesøk) vil begrenses til studier fra skandinaviske land - Masteroppgaver inkluderes kun fra Norge
Språk	Norsk, svensk, dansk, engelsk
Publikasjons-format	Fulltekstpublikasjoner (dvs. ikke konferansepresentasjoner o.l.)

* vgs=videregående skole

**OECD= Organisation for Economic Co-operation and Development

Eksklusjonskriterier

Vi vil ekskludere følgende typer studier og publikasjoner:

- Studier der ikke forebygging/oppfølgning av skolefravær og skole-hjem-samarbeid er et eksplisitt undersøkelsestema i studien. Ved kvalitative studier om skolefravær må skole-hjem-samarbeid være et tydelig tema/funn.
- Studier av tiltak som er satt sammen av mange komponenter og der skole-hjem-samarbeid utgjør kun ett mindre element. (Dette ekskluderes fordi det vil gi utfordringer med å vurdere hvilke komponenter i tiltak som fører til eventuelle effekter.)
- Studier av samarbeid mellom hjem og en annen instans enn skolen eller tiltak som ikke er igangsatt av skolen.
- Ikke-empiriske studier (mangelfulle beskrivelser av metode og analyse).
- Systematiske oversikter²

² En liste over systematiske oversikter om skolefravær er utarbeidet etter et systematisk litteratursøk. Denne listen overleveres oppdragsgiver.

Søk i databaser

Bibliotekar (Gyri Hval) vil utarbeide en søkestrategi i samarbeid med prosjektgruppen og utføre søkene. Søket vil inneholde relevante kontrollerte emneord (f.eks. Medical Subject Headings), tekstord (ord i tittel og sammendrag), og avgrensninger som gjen-speiler inklusjonskriteriene. En annen bibliotekar (Tonje Lehne Refsdal) vil fagfelleverdere søkestrategien. Søket avsluttes etter planen i mars 2025 og vil inkludere søk i følgende databaser:

- Medline (Ovid)
- Embase (Ovid)
- PsycINFO (Ovid)
- Web of Science (Clarivate)
- ERIC (ProQuest)
- Sociological Abstracts (ProQuest)
- Social Services Abstracts (ProQuest)

Søk i andre kilder

En medarbeider vil søke i kilder som kan inneholde studier fra landene fra inklusjonskriteriene, og som ikke er indeksert i de elektroniske databasene som er listet over. Dette vil være kilder som institusjonsarkiv, bibliotekataloger og artikkeldatabaser, for eksempel Oria, SwePUB, bibliotek.dk, Nora, LIBRIS, Scandinavian University Press, BASE, Kudos og CRISTIN.

Søkene vil bli dokumentert i vedlegg.

OpenAlex

Etter at relevante studier er identifisert i det tradisjonelle databasesøket, vil en medarbeider gjennomføre søk i OpenAlex (53) som er tilgjengelig i EPPI-Reviewer. OpenAlex er et «open source»-datasett med mer enn 250 millioner vitenskapelige objekter som tidsskriftpublikasjoner, stortingsmeldinger, rapporter og konferanseabstrakter. Datakildene til OpenAlex inkluderer Microsoft Academic Graph, CrossRef, ORCID, PubMed, CENTRAL, Unpaywall, ISSN International Centre, preprint-servere samt en rekke andre fagområder og institusjonelle arkiver, i tillegg til «web-crawling». I stedet for å søke i henhold til nøkkelord eller MeSH-termer, bruker OpenAlex dyp læring for å linke objektene i datasettet sammen, i tillegg til bibliometriske- og siteringslikheter. Et slikt søk resulterer i langt færre identifiserte studier som er irrelevante, sammenlignet med tradisjonelle databasesøk.

I OpenAlex vil vi benytte de identifiserte relevante studiene som utgangspunkt for søk, fremfor en søkestreng. Søkemåtene i OpenAlex inkluderer både forover og bakover siteringssøk, samt en funksjon som heter «Recommended by». Her analyserer OpenAlex ulike måter referanser kan være relatert til hverandre på, og lager en sammensetning av disse relasjonene. På disse relasjonene benyttes det deretter dyp læring for å finne publikasjoner som likner de identifiserte relevante studiene.

Utvelging av studier

Søkeresultatene fra databasesøket og OpenAlex lastes inn i det elektroniske verktøyet Eppi-Reviewer. Vi vil gjøre uavhengige vurderinger («dobbeltscreening») av titler og sammendrag fra litteratursøket opp mot inklusjonskriteriene. Vi vil bruke maskinlæringsfunksjoner i det elektroniske verktøyet EPPI-Reviewer (54) for å hjelpe oss med å vurdere titler og sammendrag mer effektivt (vedlegg 1). Enkelt sagt betyr maskinlæring at vi tar i bruk algoritmer som gjør at programvaren er i stand til å lære fra og utvikle sin beslutningsstøtte basert på empiriske data som vi fører den med. Vi vil benytte oss av *priority screening* i gjennomgangen av referansene (55). *Priority screening* er en rangeringsalgoritme som lærer av våre inklusjons- og eksklusjonsavgjørelser og flytter fram referanser som programmet beregner har høy sannsynlighet for inklusjon. Når inklusjonsraten avtar (det vil si at rangeringsalgoritmen ikke lenger identifiserer relevante studier, f.eks. ingen relevante etter 100 screenet), vil vi vurdere å gå over til at én person screener referansene og/eller vi avslutter screeningprosessen.

Vi vil pilotere inklusjonskriteriene på de 100-200 første referansene for å sikre at prosjektmedarbeiderne har en felles forståelse for inklusjonskriteriene og at mønstrene i inklusjon og eksklusjon er tydelige ovenfor algoritmen. Referansene som vi er enige om at er relevante innhenter vi i fulltekst. To prosjektmedarbeidere gjør uavhengige vurderinger av fulltekstene opp mot inklusjonskriteriene. Uenighet om vurderingene av titler/sammendrag og fulltekster løser vi ved diskusjon, eller ved å konferere med en tredje prosjektmedarbeider.

Én prosjektmedarbeider vil utføre søkene i andre kilder enn de elektroniske databasene og gjennomgå referansene. Potensielt relevante referanser vil bli satt på en egen liste og gjennomgås i fulltekst av to personer. Uenighet om inklusjon og eksklusjon vil løses ved diskusjon eller ved å konferere med en tredje prosjektmedarbeider.

Vurdering av studienes interne validitet

Vi vil vurdere de inkluderte studienes interne validitet. Validiteten viser i hvilken grad undersøkelsens resultater gir grunnlag for å trekke gyldige eller holdbare slutninger om det som undersøkelsen har som formål å belyse (56). For kvantitative studier vurderer vi *risiko for systematiske skjevheter*; for kvalitative studier *metodiske begrensninger*. Vi vil vurdere intern validitet med verktøy tilpasset studiedesign. For alle vurderingene vil én prosjektmedarbeider gjøre vurderingene, og en annen medarbeider vil sjekke vurderingene. Uenighet om vurderingene vil vi løse ved diskusjon eller ved å konferere med en tredje prosjektmedarbeider.

Kvantitative studier

I de kvantitative studiene vil vi vurdere risiko for systematiske skjevheter med metode-spesifikke verktøy. Vurderingene vil gjøres på utfallsnivå.

For å vurdere risiko for systematiske skjevheter (bias) i randomiserte kontrollerte studier vil vi benytte verktøyet Risk of Bias 2 (RoB2) (57). Med RoB2 vurderer vi bias innen fem sentrale domener: (1) bias knyttet til randomiseringsprosessen, (2) bias som følge av avvik fra planlagt intervensjon, (3) bias ved frafall av data, (4) bias ved måling av utfall og (5) bias ved seleksjon av rapporterte resultater. Hvert domene vurderes som å ha lav risiko, noe bekymring (moderat risiko), eller høy risiko for bias.

For ikke-randomiserte studier av intervensjoner vil vi benytte sjekklisten Risk Of Bias In Non-randomized Studies - of Interventions (ROBINS-I) (58). Dette verktøyet er utviklet for å vurdere risiko for systematiske skjevheter i observasjonsstudier. ROBINS-I dekker syv domener: (1) bias på grunn av konfunderende faktorer, (2) bias ved seleksjon av deltakere, (3) bias ved klassifisering av intervensjoner, (4) bias som følge av avvik fra planlagt intervensjon, (5) bias ved frafall av data, (6) bias ved måling av utfall og (7) bias ved seleksjon av rapporterte resultater. Hvert domene vurderes som å ha lav, moderat, alvorlig eller kritisk risiko for bias, eller som å ha utilstrekkelig informasjon.

For tverrsnittstudier (f.eks. spørreundersøkelser) vil vi kunne benytte sjekklisten Critical Appraisal of a Cross-Sectional Study, utviklet av Center for Evidence-Based Management (59). For andre kvantitative studiedesign (f.eks. tidsserieanalyser) vil vi benytte egnede verktøy for vurdering.

Kvalitative studier

For studier med kvalitative data vil vi vurdere studienes metodiske begrensninger med en liste av spørsmål utviklet av Cochrane EPOC group, som bygger på Critical Appraisal Skills Programme (CASP), bestående av åtte spørsmål (60): (1) beskrivelse av setting og kontekst, (2) utvalgsstrategi, (3) datainnsamlingsstrategi, (4) dataanalyse, (5) funn, (6) refleksivitet, (7) etiske forhold og (8) ev. andre bekymringer.

Flermetodiske studier

For studier med et flermetodisk design vil vi benytte Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) (61). Denne sjekklisten innehar spørsmål for flere typer studiedesign (kvalitativ studie, kvantitativ randomisert kontrollert studie, kvantitativ kontrollert studie og kvantitativ deskriptiv studie) med fem spørsmål til hvert design, samt fem spørsmål til det flermetodiske, det vil si integreringen av kvalitative og kvantitative data. Dersom en studie kun har relevante data fra én type studiedesign, vil vi benytte en sjekkliste for dette designet.

Uthenting av data

Én prosjektmedarbeider henter ut data fra de inkluderte studiene og en annen kontrollerer dataene opp mot de aktuelle publikasjonene. Ved uenighet vil vi konferere med en tredje prosjektmedarbeider for å komme til enighet. Vi vil utvikle datauthentingsskjemaer tilpasset de ulike studiedesignene og pilotere disse før bruk.

Vi vil hente ut følgende data fra de inkluderte studiene: Bibliografiske data, studiens formål, studiedesign, land, metode for datainnsamling og analyse, kontekst (bl.a. type

skole/klassestrinn for de impliserte elevene), populasjon/informanter (elev/fore-satt/skoleansatt: antall mm.), eventuell intervensjon og sammenligning, utfalls-mål/målemetoder og relevante funn.

Analyser

Flermetodiske analyser

I denne flermetodiske systematiske oversikten vil vi benytte en metode som innebærer først separate analyser og synteser av henholdsvis de kvalitative og de kvantitative dataene. Deretter diskuterer vi hvordan funn fra ulike typer studier støtter, utfyller eller utfordrer hverandre for å belyse ulike aspekter ved samme tema. Denne tilnærmingen er i tråd med «parallel-results convergent synthesis» slik det beskrives av Hong og medarbeidere (52;62) og «comparison integration» hos Sutcliffe og medarbeidere (63).

Så langt det er hensiktsmessig vil vi i analysene skille mellom ulike former for tiltak (forebyggende, tidlig innsats, oppfølging) og ulike skolenivåer (barneskole, ungdomsskole, videregående skole og overganger).

Kvantitative analyser

Effektestimater

For dikotome utfall beregner vi relativ risiko (RR) med 95 % konfidensintervaller (KI). For kontinuerlige utfall målt med like målemetoder beregner vi gjennomsnittsforskjeller (mean difference; MD) med 95 % KI. For kontinuerlige utfall målt med ulike måle-metoder beregner vi standardiserte gjennomsnittsforskjeller (standardised mean diffe-rence; SMD) med 95 % KI. SMD tilsvare Hedges g, som ofte tolkes på følgende måte: liten effektstørrelse = 0,2, medium effektstørrelse = 0,5 og stor effektstørrelse = 0,8. Når det er mulig beregner vi også RR, MD og SMD med 95 % KI for studier der fors-kerne ikke har oppgitt disse selv.

Vi bruker relative effektestimater direkte fra de inkluderte studiene. Dersom studiene rapporterer data på andre måter, f.eks. i figurer eller grafer, henter vi ut tilgjengelig data og, når mulig, bruker standardmetoder for å imputere relative effektestimater som kan benyttes i eventuelle metaanalyser. Når både justerte og ujusterte effektestimater er rapportert i studiene, benytter vi fortrinnsvis justerte effektestimater, fordi slike be-regninger er gir mer nøyaktige og pålitelige resultater.

Metaanalyser

Vi vil sammenstille resultatene fra inkluderte studier i metaanalyser når det er mulig og statistisk forsvarlig. Det vil si at studiene må oppgi nødvendige data og være tilstrekke-lig homogene med tanke på studiedesign, deltakere, tiltak, sammenlikning, utfallsmål, og eventuelle forvekslingsfaktorer som studien har justert for.

Ettersom vi ikke kan forvente at populasjoner, tiltak og utfall er identiske i de inkluderte studiene bruker vi random effekt-modell i metaanalysene. I en random effekt-modell antar man at det ikke finnes én sann effekt, men at studiene hver for seg kan vise litt ulik effekt, og at vi finner en gjennomsnittlig effekt av tiltak for det aktuelle utfallet. Vi vil presentere et balansediagram («forest plot») og samlet effektestimat for hver metaanalyse.

Vi vil vurdere å utføre sensitivitetsanalyser («hva om»-analyser) for å undersøke om resultatene er følsomme med hensyn til f.eks. risiko for skjevheter eller analysetilnærming. Det betyr at vi gjentar metaanalysen uten resultatene fra én eller flere studier. Vi vil vurdere å utføre subgruppeanalyser av f.eks. ulike populasjoner, typer tiltak og sammenlikninger eller målemetoder. En subgruppeanalyse er en analyse som deler studiene inn grupper, f.eks. geografisk region, for å undersøke om effekten er ulik i ulike subgrupper. Vi vil presentere balansediagram og samlet effektestimat for hver subgruppe.

Vi vil vurdere statistisk heterogenitet i metaanalysene basert på KI , I^2 og χ^2 . Vi vil undersøke mulige kilder til heterogenitet f.eks. ved å sammenligne subgruppeestimer eller gjøre sensitivitetsanalyser.

Vi tror ikke det er nødvendig og planlegger derfor ikke for involvering av statistiker i utgangspunktet, men vil åpne opp for dette ved behov. Alle analyser og beregninger blir utført i programvaren Revman (64).

Narrative analyser

Når det ikke er forsvarlig eller hensiktsmessig å utføre metaanalyser vil vi analysere resultatene narrativt iht. SWiM-retningslinjen (65). Den narrative syntesen beskriver de samlede resultatene, retningen og størrelsen på effektestimatene for de viktigste utfallene.

Kvalitative analyser

Vi vil sammenstille resultatene fra de kvalitative studiene ved hjelp av tematisk syntese som bygger på tematisk analyse i kvalitative primærstudier (66-68). Tematisk syntese er en testet og validert metode for å sammenstille og analysere data på tvers av kvalitative primærstudier (68) og er egnet for å fremskaffe et kunnskapsgrunnlag som skal brukes inn i f.eks. retningslinjearbeid. Metoden innebærer følgende tre trinn:

- 1) Detaljert koding av tekst: Studiene vil først bli kodet induktivt med beskrivende koder av én forsker og deretter sjekket av en annen forsker. I dette første steget vil vi analyserte dataene fra de kvalitative primærstudiene ved å kode hvert utsagn eller funn linje for linje. Dette innebærer å tildele tekstmære koder til spesifikke tekstutdrag basert på innholdet og betydningen av hvert utsagn, uten at det er bestemt noen forhåndsdefinerte kategorier.
- 2) Utvikling av deskriptive temaer: Etter at dataene er kodet, vil vi i felleskap organisere kodene i grupper, basert på likheter og relasjoner for å utvikle 'beskrivende' temaer, som er bredere kategorier som representerer hovedidéene eller

mønstrene som vi identifiserer i dataene. Disse temaene skal beskrive de sentrale funnene på et mer overordnet nivå.

- 3) Utvikling av 'analytiske' temaer: I det siste steget går analysen forbi beskrivelse av data for å utvikle 'analytiske' temaer. Dette innebærer å tolke og forstå de beskrivende temaene i en bredere kontekst. Analytiske temaer bidrar til en dypere forståelse av de underliggende mekanismene, teoriene eller implikasjonene som kan forklares ut fra de kvalitative funnene.

Denne metoden gir en strukturert tilnærming til syntesen av kvalitative data, og gir innsikt som kan være avgjørende for å forstå komplekse problemstillinger i systematiske oversikter.

Vi vil kunne benytte det digitale verktøyet NVivo (69) i arbeidet med å organisere og analysere de kvalitative dataene.

Vurdering av tillit til resultatene

For flermetodiske systematiske oversikter der forskningsspørsmålene besvares med både kvalitative og kvantitative data, finnes det foreløpig ikke et verktøy som kan benyttes for å vurdere tilliten til (hvor mye vi kan stole på) funnene. Det foreligger verktøy for å vurdere tilliten til resultater fra studier av effekt (GRADE (70)) og verktøy for å vurdere tilliten til funn fra kvalitative studier (GRADE-CERQual (71)). Disse vil vi benytte dersom det foreligger slike studier. To medarbeidere vil vurdere tilliten til resultatene sammen. Uenighet om vurderingene løser vi ved diskusjon eller ved å konferere med en kollega som er metodeekspert.

GRADE for studier av effekt

Med vurdering av tillit til resultatene, mener vi en bedømmelse av i hvor stor grad vi kan stole på at forskningsresultatene viser 'sannheten' eller den 'virkelige' effekten av tiltakene vi undersøker. En annen måte å uttrykke det på er hvor godt dokumentert forskningsresultatene er.

For å vurdere tillit til den kvantitative dokumentasjonen om effekt av tiltak vil vi bruke GRADE-tilnærmingen (*Grading of Recommendations Assessment, Development and Evaluation*) (70) og det digitale verktøyet GRADEpro (72). Grad av tillit er en kontinuerlig størrelse, men er av praktiske hensyn delt inn i fire kategorier: høy, moderat, lav, svært lav. Kategoriene defineres slik:

Høy tillit	⊕⊕⊕⊕	Vi har stor tillit til at effektestimatet ligger nær den sanne effekten
Moderat tillit	⊕⊕⊕○	Vi har moderat tillit til effektestimatet: effektestimatet ligger sannsynligvis (trolig) nær den sanne effekten, men effektestimatet kan også være vesentlig ulik den sanne effekten. Vi bruker ofte uttrykket <i>trolig</i> for å uttrykke vår tillit til resultatet.

Lav tillit	⊕⊕○○	Vi har begrenset tillit til effektestimatet: den sanne effekten kan være vesentlig ulik effektestimatet. Vi bruker ofte uttrykket <i>muligens</i> for å uttrykke vår tillit til resultatet.
Svært lav tillit	⊕○○○	Vi har svært liten tillit til at effektestimatet ligger nær den sanne effekten. Vi bruker ofte uttrykket <i>uklart/usikkert</i> for å uttrykke vår tillit til resultatet.

Vi bruker studiedesign som utgangspunkt for vurderingene. For randomiserte kontrollerte (RCT) studier er utgangspunktet 'høy tillit' med påfølgende og vurdering av fem kriterier: risiko for systematiske skjevheter (risk of bias), grad av konsistens/overensstemmelse mellom resultatene (*consistency*), sparsomme data/presisjon av data (*precision*), direkthet (*directness*) og formidlingsskjevhet (*publication bias*). Ved svakheter vil man nedgradere tilliten til et lavere nivå. For studier med et svakere studiedesign for spørsmål om effekt (observasjonsstudier/ ikke randomiserte effektstudier), er utgangspunktet for bedømmingen 'lav tillit' med mulighet for en oppgradering til høyere tillit basert på tre kriterier: stor effekt, dose-respons-sammenheng og der alle forvekslingsfaktorer vil indikere motsatt effekt.

Ettersom vi planlegger å inkludere en rekke utfallsmål og det er usikkert hvilke typer utfall studiene rapporterer, åpner vi for å begrense antallet GRADE-vurderinger etter en samlet vurdering når resultatene foreligger.

Flere beskrivelser av hvordan man bruker GRADE til å vurdere tilliten til resultatene finnes i Guyatt og medarbeidere (70) og www.gradeworkinggroup.org.

GRADE-CERQual for kvalitative studier

Vi vil vurdere tillit til resultatene ved hjelp av GRADE-CERQual, dvs. en systematisk og transparent vurdering lik GRADE, men tilpasset kvalitativ forskning (71). Dette er en vurdering av hvor stor tillit vi har til at et funn i kunnskapsoppsummeringen reflekterer fenomenet som studeres. Skalaen i CERQual er firedelt og går fra høy til svært lav tillit, men vurderingen er basert på andre komponenter enn i GRADE. Vurderingen av tillit til hvert resultat (hvert funn i kunnskapsoppsummeringen) er basert på følgende fire komponenter: metodiske begrensninger (*methodological limitations*) ved de aktuelle studiene, relevans (*relevance*), koherens (*coherence*), samt dataenes omfang og dybde (*adequacy*) (tabell 1).

Tabell 1: Forklaring på komponentene i GRADE-CERQual vurderingen

Komponent	Forklaring
Metodiske begrensninger	I hvilken grad er det begrensninger som gjelder utformingen eller gjennomføringen av primærstudiene som støtter opp under funnet?
Relevans	I hvilken grad er resultatene fra primærstudiene overførbare til konteksten funnene skal brukes i? Eksempelvis vil konteksten i denne oversikten være det skole-hjem-samarbeid ved skolefravær.

Koherens	I hvilken grad er det sammenheng mellom resultatene fra primærstudiene og funnet, og er resultatene dekkende og støtter de opp under funnet?
Dataens omfang og dybde	Er mengden data som støtter opp under funnet tilstrekkelig og hvor gode (rike) er beskrivelsene i dataene?

For hver av de fire komponentene i CERQual kan vi ha ulik grad av begrensninger:

- Ingen begrensninger
- Små begrensninger
- Moderate begrensninger
- Store begrensninger

Etter vurderingen av de fire komponentene, vil vi gjøre en totalvurdering for hvert funn i kunnskapsoppsummeringen: svært lav, lav, moderat eller høy tillit (tabell 2).

Tabell 2: Forklaring på vurderingsnivåene i GRADE-CERQual

Nivå	Forklaring
Høy tillit	Det er svært sannsynlig at funnene i kunnskapsoppsummeringen er en rimelig gjengivelse av fenomenet vi er interesserte i
Moderat tillit	Det er nokså sannsynlig at funnene i kunnskapsoppsummeringen er en rimelig gjengivelse av fenomenet vi er interesserte i
Lav tillit	Det er mulig at funnene i kunnskapsoppsummeringen er en rimelig gjengivelse av fenomenet vi er interesserte i
Svært lav tillit	Det er uklart om funnene i kunnskapsoppsummeringen er en rimelig gjengivelse av fenomenet vi er interesserte i

Vi vil bruke det digitale verktøyet Interactive Summary of Qualitative Findings (iSoQ, (73)) som støtter arbeidet med GRADE-CERQual-tilnærmingen når vi vurderer tilliten til funnene.

Refleksivitet

Innen kvalitativ forskning forventes det at forskerne reflekterer over egen bakgrunn og posisjon, og hvordan det kan påvirke design, analyse og rapportering av resultater. Tradisjonelt har dette vært mindre praktisert i kvantitativ forskning, men vi mener at en slik bevissthet og refleksjon rundt egen erfaringsbakgrunn er viktig innen all forskning. Vi vil forut for og underveis i utarbeidingen av den systematiske oversikten kontinuerlig reflektere rundt og diskutere våre egne forståelser, forforståelser og tanker rundt skole-hjem-samarbeid i forebygging og oppfølging av skolefravær, og hvordan disse kan virke inn på vår fortolkning av materialet. I den ferdige kunnskapsoppsummeringen (rapporten) vil vi i tillegg overveie og diskutere forutsetningene som omgir kunnskapsoppsummeringen og hvordan dette kan ha påvirket resultatene, og vår fortolkning av disse.

Andre vurderinger

Problemstillingen angår skole-hjem-samarbeid ved elevers skolefravær. Siden det ikke er en del av oppdraget og følgelig heller ikke problemstillingen, vurderer vi ikke etiske eller økonomiske konsekvenser ved tiltaket. Vi vurderer heller ikke aspekter som aksept, likeverd, organisatoriske følger eller andre konsekvenser ved tiltakene som identifiseres. I en fremtidig beslutningsprosess vil det være viktig å vurdere slike aspekter og konsekvenser ved tiltakene samlet.

Vi vil, som en del av diskusjonen, søke å vurdere overførbarheten ved resultatene fra denne kunnskapsoppsummeringen til en norsk kontekst.

Leveranser og publisering

Hovedleveranse

Hovedleveransen (leveringsfrist II) fra dette arbeidet vil være en systematisk oversikt i rapportform. Rapporten er først og fremst beregnet på Utdanningsdirektoratets arbeid med faglige råd ved skolefravær, men skal også kunne leses av et bredt publikum. Rapporten skal skrives i et klart språk på norsk. Vi vil publisere rapporten sammen med en nyhetssak på www.fhi.no en fastsatt tid etter oversendelse til oppdragsgiver. Vi åpner også for å publisere hele eller deler av rapportens innhold som en eller flere artikler i vitenskapelige tidsskrifter.

Delleveranser

Som delleveranser (leveringsfrist I) vil vi sende oppdragsgiver resultatene av kunnskapsoppsummeringen før selve rapporten foreligger. Dette vil gjøres for at arbeidsgruppen som skal utarbeide de nasjonale faglige rådene kan begynne å diskutere og vurdere hvordan de skal bruke resultatene. I tillegg vil vi orientere oppdragsgiver om status i arbeidet på hvert trinn i oppsummeringsprosessen som skissert i tidsplanen nedenfor.

Godkjent prosjektplan blir lagt ut på www.fhi.no sammen med en kort nettomtale av prosjektet.

Fagfellevurdering av prosjektplan og rapport

Én ekstern fagfelle, Thomas Nordahl, professor ved Universitetet i Innlandet, og én intern fagfelle ved Folkehelseinstituttet, forsker Ingeborg Beate Lidal, fagfellevurderer prosjektplanen.

Prosjektplan og prosjektrapport klareres av kontaktperson i ledelsen før de fagfellevurderes av eksterne og interne fagfeller og før godkjenning av fagdirektør i Folkehelseinstituttets klynge for vurdering av tiltak.

Tidsplan

Startdato:	13. mars 2025 (for endelig avklaring av problemstilling og inklusjonskriterier)
Leveringsfrist I:	14. mai 2025 for oversendelse av foreløpige resultater til oppdragsgiver
Leveringsfrist II:	Høst 2025 for oversendelse av rapport til oppdragsgiver

Trinn/delleveranse	Fra dato (ca)	Til dato (ca)
<i>Utvikling av prosjektplan</i>	13. mars	4. april (internt)
<i>Litteratursøk</i>	20. mars	20. april
<i>Utvelging av studier</i>	1. april	25. april
<i>Vurdering av intern validitet</i>	20. april	2. mai
<i>Uthenting av data</i>	20. april	2. mai
<i>Påskeferie (14.-21. april)</i>		
<i>Analyser</i>	1. mai	12. mai
<i>Vurdering av tillit til resultatene</i>	5. mai	9. mai
<i>Rapportutkast/resultater (Frist I)</i>	2. mai	14. mai
<i>Fagfellevurdering</i>	Høst 2025	
<i>Godkjenning</i>	Høst 2025	
<i>Oversendelse oppdragsgiver (Frist II)</i>	Høst 2025	
<i>Publisering</i>	Høst 2025	

Tiltak ved ev. forsinkelse

Hvis det oppstår forhold som utgjør en risiko for at leveringsfristen ikke kan overholdes, som f.eks. uforutsett langtidsfravær blant prosjektmedarbeiderne, et større antall søketreff eller inkluderte studier enn rammene for prosjektet tillater å håndtere, eller andre forhold, vil ett eller flere av følgende tiltak være aktuelle:

- Økt bemanning innenfor den avtalte rammen av månedsverk
- Erstatte prosjektmedarbeidere ved fravær/sykdom
- Ytterligere avgrensninger i inklusjonskriterier (etter avtale med oppdragsgiver)
- Forlengelse av leveringsfristen (etter avtale med oppdragsgiver)

Relaterte prosjekter/publikasjoner/studier ved FHI

Flatby AV, Berg RC. (2022) Intensive tiltak for å redusere skolefravær. Oslo: Folkehelseinstituttet

Referanser

1. Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). LOV-2023-06-09-30. Sist endret i: LOV-2024-03-08-9. Tilgjengelig fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL_2-1#%C2%A72-2
2. Kjeøy I, Lysvik RR. Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen. 2023. FAFO-rapport. 2023:13.
3. Utdanningsdirektoratet. Anbefalinger til veien videre. Oppdrag 2022-027 om fravær i grunnskolen og videregående skoleOslo: Utdanningsdirektoratet [lest 3. april 2025].
4. Hejl C, Ezzaaf Fryland N, Hansen RB, Nielsen K, & , Thastum M. A review and qualitative synthesis of the voices of children, parents, and school staff with regards to school attendance problems in the Nordic countries. Scandinavian Journal of Educational Research 2024;1-15.
5. Karlberg M, Klang N, Andersson F, Hancock K, Ferrer-Wreder L, Kearney C, et al. The importance of school pedagogical and social climate to students' unauthorized absenteeism—a multilevel study of 101 Swedish schools. Scandinavian Journal of Educational Research 2022;66(1):88-104.
6. Kearney CA, Graczy P. A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. Child Youth Care Forum 2014;43:1-25.
7. Utdanningsdirektoratet. Fraværet i grunnskolen fortsetter å øke. Oslo: Utdanningsdirektoratet [lest 3. april 2025]. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2024/fravaret-fortsetter-a-oke/>
8. Utdanningsdirektoratet. Økt timefravær i videregående. Oslo: Utdanningsdirektoratet [lest 3. april 2025]. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/2024/fravar-vgs-2023-24/>
9. Utdanningsdirektoratet. Høyere fravær etter pandemienOslo: Utdanningsdirektoratet [lest 3. april 2025]. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/2023/hoyere-fravar-etter-pandemien/>
10. Utdanningsdirektoratet. Tall for fravær i videregående skole[lest 23.04]. Tilgjengelig fra: [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/fravar-vgs/?rapportsideKode=VGO_fravaer&filter=EierformID\(-10\) EnhetID\(-12\) FravaertypeID\(1 2\) KjoennID\(-10\) ProgramomraadeID\(-10\) TidID\(201706 201806 201906 202406\) TrinnID\(-10\) VisAntallPersoner\(1\) VisMaaltall\(0\)&radsti=F!\(1\) \(*\)](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/fravar-vgs/?rapportsideKode=VGO_fravaer&filter=EierformID(-10) EnhetID(-12) FravaertypeID(1 2) KjoennID(-10) ProgramomraadeID(-10) TidID(201706 201806 201906 202406) TrinnID(-10) VisAntallPersoner(1) VisMaaltall(0)&radsti=F!(1) (*))
11. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Skolans insatser för att främja närvaro och förebygga frånvaro för alla elever. En systematisk översikt från Specialpedagogiska skolmyndigheten. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM); 2025.

12. Attendance and exclusions statistics team. Pupil absence in schools in England: Department for Education [lest 23.04]. Tilgjengelig fra: <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/pupil-absence-in-schools-in-england/2022-23>
13. Rønnevold LI. Bekymringsfullt skolefravær – årsaker og tiltak2022. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolefravaer-skolevegring/bekymringsfullt-skolefravaer-arsaker-og-tiltak/310132>
14. Bjørne-Fagerli I, Begby H. Tiltak mot skolefravær blir meningsløse når man ikke skiller mellom de bakenforliggende årsakene2025. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsnytt.no/helene-begby-inger-bjorne-fagerli-skolefravaer/tiltak-mot-skolefravaer-blir-meningslose-nar-man-ikke-skiller-mellom-de-bakenforliggende-arsakene/434653>
15. Shaafi P. Skolefravær eller skolevegring. Tidsskrift for Norsk psykologforening 2020;57(2):135-7.
16. Kearney CA. School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. Clinical psychology review 2008;28(3):451-71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
17. Heyne D. Developments in classification, identification, and intervention for school refusal and other attendance problems: Introduction to the special series. Cognitive and Behavioral Practice 2019;26(1):1-7.
18. Utdanningsdirektoratet. Hva omfattes av fraværsgrensen?: Utdanningsdirektoratet [lest 24.04]. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/rundskriv-om-fravarsgrensen/3.-hva-omfattes-av-fravarsgrensen>
19. Heyne D, Strömbeck J, Alanko K, Bergström M, Ulriksen R. A Scoping Review of Constructs Measured Following Intervention for School Refusal: Are We Measuring Up? . Front Psychol 2020;11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01744
20. Havik T, Ingul JM. How to Understand School Refusal. Front Educ 2021;6. DOI: 10.3389/educ.2021.715177
21. Cardwell SM, Bennett S, Mazerolle L. Bully victimization, truancy, and violent offending: Evidence from the ASEP truancy reduction experiment. Youth violence and juvenile justice 2021;19(1):5-26.
22. Schlesier J, Vierbuchen MC, Matzner M. Bullied, anxious and skipping school? The interplay of school bullying, school anxiety and school absenteeism considering gender and grade level. Frontiers in Education 2023;8.
23. Havik T, Bru E, Ertesvåg SK. School factors associated with school refusal-and truancy-related reasons for school non-attendance. Social psychology of education 2015;18:221-40.
24. Sorrenti L, Caparello C, Meduri CF, Fumia A, Filippello P. School climate and attendance problems: the mediating role of student's academic and interpersonal competence. Revista INFAD de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology 2024;1(1):87-96.
25. Heyne D. Developments in classification, identification, and intervention for school refusal and other attendance problems: Introduction to the special series. Cognitive and Behavioral Practice 2019;26(1):1-7.
26. Havik T, Bru E, Ertesvåg SK. Assessing reasons for school non-attendance. Scandinavian journal of educational research 2015;59(3):316-36.
27. Kearney C. A., Childs J. Improving school attendance data and defining problematic and chronic school absenteeism: the next stage for educational policies and health-based practices. . Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth 2023;67(4):265-75.
28. Kearney CA, Benoit L, González C, Keppens G. School attendance and school absenteeism: A primer for the past, present, and theory of change for the future. Frontiers in Education 2022;7. DOI: 10.3389/educ.2022.1044608

29. Utdanningsdirektoratet. Plikt til å følge opp fraværOslo: Utdanningsdirektoratet [lest 3. april 2025]. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/plikt-til-a-folge-opp-fravar/>
30. Utdanningsdirektoratet. PP-tjenesten (PPT): Utdanningsdirektoratet [oppdatert 10. juni 2025; lest]. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
31. Statped. Nevroutviklingsforstyrrelser: Statped [lest 1.7.2025]. Tilgjengelig fra: <https://www.statped.no/tiltak-og-tilrettelegging/nevroutviklingsforstyrrelser/>
32. Norge A. Tilleggsvansker hos barnADHD Norge[lest 1.7.2025]. Tilgjengelig fra: <https://www.adhdnorge.no/artikkel/tilleggsvansker-hos-barn-med-adhd>
33. Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringsforskrifta). Tilgjengelig fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900/KAPITTEL_3-3#%C2%A711-1
34. Utdanningsdirektoratet. § 10-3 Samarbeid med foreldra[lest 2025]. 24.04]. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/lov-om-grunnskoleopplaringa-og-den-vidaregaande-opplaringa-opplaringslova/fjerdedel-fellesreglar-for-grunnskoleopplaringa-og-den-vidaregaande-opplaringa-for-barn-og-unge/kapittel-10-det-beste-for-eleven-medverknad-skoledemokrati-foreldresamarbeid-skolereglar-og-plikt-til-a-delta/-10-3-samarbeid-med-foreldra/?forarbeid=true#ekstra>
35. Havik T. Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring: Gyldendal akademisk; 2018.
36. Havik T, Bru E, Ertesvåg SK. Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. . Emotional and behavioural difficulties 2014;19(2):131-53. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
37. Kearney CA, Bates M. Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. Children & Schools 2005;27(4):207-16.
38. Amundsen ML, Møller GH. Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat? Psykologi i kommunen 2020;(4 Temanummer: Skolevegring).
39. Heyne D, Brouwer-Borghuis M, Vermue J, van Helvoirt C, Aerts GJW. Knowing what works: A roadmap for school refusal interventions based on the views of stakeholders. Leiden: Faculty of Social and Behavioural Sciences, Leiden University; 2021. Tilgjengelig fra: <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Eindrapport%20Knowing%20what%20works%20%28nov.%202021%29.pdf>
40. Berg A, Rogstad J. «Skolevegring tilhører ikke skolen alene» Betydningen av kvaliteten på skole-hjem-samarbeidet i tilrettelegging for et inkluderende skolemiljø. Norsk sosiologisk tidsskrift 2024;8(2-3):38-52.
41. Walker S, Bond C. Strength in partnership: a systematic review of key characteristics underpinning home-school collaboration. European Journal of Special Needs Education 2025:1-19.
42. Utdanningsetaten. Bekymringsfullt skolefravær. En praktisk nærværsveileder. Oslo: Utdanningsetaten Oslo kommune; 2025.
43. Utdanningsdirektoratet. Slik kan skolen forebygge bekymringsfullt fraværOslo: Utdanningsdirektoratet [lest 4. april 2025]. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar/slik-kan-skolen-forebygge-bekymringsfullt-fravar/>
44. Helsedirektoratet. Bekymringsfullt fravær: Skolehelsetjenesten bør, i samarbeid med skolen, bidra til å følge opp elever med bekymringsfullt fravær. I: Helsestasjon, skolehelsetjeneste og helsestasjon for ungdom. Nasjonal faglig retningslinje[oppdatert 5. september 2024; lest 4. april 2025]. Tilgjengelig fra: <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/skolehelsetjenesten-520-ar/samhandling-med->

[skole/bekymringsfullt-fravaer-skolehelsetjenesten-bor-i-samarbeid-med-skolen-bidra-til-a-folge-opp-elever-med-bekymringsfullt-fravaer#d921ae77-0086-4264-9da2-24962bc2fff8-praktisk-informasjon](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/pe-dagogisk-psykologisk-tjeneste-/id699010/)

45. Utdanningsdirektoratet. Pedagogisk-psykologisk tjenesteOslo: Utdanningsdirektoratet [lest 3. april 2025]. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/pe-dagogisk-psykologisk-tjeneste-/id699010/>
46. Barnes AC, Harlacher JE. Response-to-intervention as a set of principles: Clearing the confusion. *Education & Treatment of Children* 2008;31(3):417-31.
47. Sailor W. Making RTI work: How smart schools are reforming education through schoolwide response-to-intervention: John Wiley & Sons; 2009.
48. Stromberg MH, Rubstova A, Sales J, McGee R. Impact of Developmental Disability on Frequent School Absenteeism in US Children Aged 6 to 17 Years: National Survey of Children's Health, 2016 to 2017. *J Sch Health* 2022;(92):681-91.
49. Utdanningsdirektoratet. Utvikling av videregående opplæringOslo: Utdanningsdirektoratet [lest 3. april 2025]. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/utvikling-av-videregaende-opplaering/#a201778>
50. Folkehelseinstituttet. Metodeboka: Slik oppsummerer vi forskning. 2024.
51. Higgins Jpt TJCJCMJLTPMJWVA. Chapter 1: Starting a review. I: *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* version 602019. s. 11.
52. Hong QN, Rees R, Sutcliffe K, J. T. Variations of mixed methods reviews approaches: A case study. *Research Synthesis Methods* 2020;11(6):795-811.
53. Priem J, Piwowar, H., & Orr, R. OpenAlex: A fully-open index of scholarly works, authors, venues, institutions, and concepts. Submitted to the 26th International Conference on Science, Technology and Innovation Indicators (STI 2022) 2022. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.01833>
54. Thomas J, Graziosi S, Brunton J, Ghouze Z, O'Driscoll P, Bond M. EPPI-Reviewer: Advanced software for systematic reviews, maps and evidence synthesis [Programvare]. London: EPPI-Centre, Social Research Institute, University College London; 2022.
55. Tsou AY, Treadwell JR, Erinoff E, Schoelles K. Machine learning for screening prioritization in systematic reviews: Comparative performance of Abstrackr and EPPI-Reviewer. *Systematic Reviews* 2020;9(1):73. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01324-7>
56. Store norske leksikon. <https://snl.no/validitet>. Validitet.
57. Higgins JPT, Savović J, Page MJ, Elbers RG, Sterne JAC. Chapter 8: Assessing risk of bias in a randomized trial. I: *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* version 652024.
58. Sterne JA, Hernán MA, Reeves BC, Savović J, Berkman ND, Viswanathan M, et al. ROBINS-I: A tool for assessing risk of bias in non-randomised studies of interventions. *BMJ (Online)* 2016;355:1-7. DOI: 10.1136/bmj.i4919
59. Center for Evidence-Based Management (CEBMA). Appraisal of a cross-sectional study (survey). Tilgjengelig fra: <https://cebma.org/assets/Uploads/Critical-Appraisal-Questions-for-a-Cross-Sectional-Study-July-2014-1-v2.pdf>
60. Cochrane Effective Practice and Organisation of Care (EPOC). Suggested risk of bias criteria for EPOC reviews. Tilgjengelig fra: epoc.cochrane.org/resources/epoc-resources-review-authors
61. Hong QN, Fàbregues S, Bartlett G, Boardman F, Cargo M, Dagenais P m. The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information* 2018. DOI: 10.3233/EFI-180221
62. Hong QN, Pluye P, Bujold M, Wassef M. Convergent and sequential synthesis designs: implications for conducting and reporting systematic reviews of qualitative and quantitative evidence. *Systematic reviews* 2017;6:1-14.

63. Sutcliffe K, Harden A, Noyes J, Thomas J, Garside R. Chapter 14. Integrating qualitative and quantitative review evidence (draft). I: Cochrane-Campbell Handbook for Qualitative Evidence Synthesis. Version 1 utg. London: Cochrane; 2024. Tilgjengelig fra: <https://training.cochrane.org/cochrane-campbell-handbook-qualitative-evidence-synthesis/qeschapter14intv140225>
64. The Cochrane C. Review Manager (RevMan). 2025.
65. Campbell M, McKenzie JE, Sowden A, Katikireddi SV, Brennan SE, Ellis S, et al. Synthesis without meta-analysis (SWiM) in systematic reviews: reporting guideline. BMJ 2020;l6890. DOI: 10.1136/bmj.l6890
66. Booth A, Noyes J, Flemming K, Gerhardus A, Wahlster P, van der Wilt GJ, et al. Structured methodology review identified seven (RETREAT) criteria for selecting qualitative evidence synthesis approaches. Journal of Clinical Epidemiology 2018;99:41-52.
67. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology 2006;3(2):77-101.
68. Thomas J, Harden A. Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. BMC Medical Research Methodology 2008;8(45).
69. International QSR. NVivo Version 14. QSR International Warrington, UK; 2020.
70. Guyatt G, Oxman AD, Akl EA, Kunz R, Vist G, Brozek J, et al. GRADE guidelines: 1. Introduction—GRADE evidence profiles and summary of findings tables. Journal of Clinical Epidemiology 2011;64(4):383-94. DOI: 10.1016/j.jclinepi.2010.04.026
71. Lewin S, Booth A, Glenton C, Munthe-Kaas H, Rashidian A, Wainwright M, et al. Applying GRADE-CERQual to qualitative evidence synthesis findings: introduction to the series. Implementation Sci 2018;13(S1):2-s13012-017-0688-3. DOI: 10.1186/s13012-017-0688-3
72. GDT GR. GRADEpro Guideline Development Tool. McMaster University and Evidence Prime; 2021.
73. Epistemonikos Foundation MWC, the Norwegian Institute of Public Health for the G-CPG. GRADE-CERQual Interactive Summary of Qualitative Findings (iSoQ). Oslo, Norway: Norwegian Institute of Public Health; 2025.
74. Tidemann A, Elster AC. <i>maskinlæring</i>. Store norske leksikon 2024.
75. Priem J, Piwowar H, Orr R, red. OpenAlex: A fully-open index of scholarly works, authors, venues, institutions, and concepts. Submitted to the 26th International Conference on Science, Technology and Innovation Indicators (STI 2022)20222022. Tilgjengelig fra: <https://arxiv.org/abs/2205.01833>

Vedlegg 1: Bruk av maskinlæring

Vi vil bruke maskinlæring for å hjelpe oss med å utføre kunnskapsoppsummeringen mer effektivt. Dette vedlegget beskriver hvordan vi vil bruke maskinlæring. Vi bruker enkelte engelske begreper grunnet mangel på norske begrepsoversettelser innenfor maskinlæringsfeltet. I slutten av vedlegget er det en forklaring av begrepene vi har brukt for de ulike maskinlæringsfunksjonene som vil bli brukt i denne oppsummeringen.

Beskrivelse av fremgangsmåte	
Steg 1	OpenAlex vil bli brukt som en del av søkestrategien.
Steg 2	For raskere å identifisere referanser som oppfyller inklusjonskriteriene i arbeidet med å vurdere titler og sammendrag skal vi benytte Priority screening.
Steg 3	Etter at inklusjonskurven har flatet ut, kan vi anta at vi har identifisert majoriteten av inkluderte studier. Vi vil da bytte fra to personer som vurderer hver referanse til én person.
Steg 4	Dersom vi ikke inkluderer én studie på ca 200 referanser lest av en person, vil vi vurdere å automatisk ekskludere de resterende uleste referansene.

Begrepsforklaring

Algoritme kan forklares som en fullstendig presis og trinnvis beskrivelse av en prosedyre for operasjoner som er beregnet for å løse et problem (i).

Maskinlæring er en spesialisering innen kunstig intelligens hvor man bruker statistiske metoder for å la datamaskiner finne mønstre i store datamengder ((74). Enkelt sagt betyr maskinlæring at vi tar i bruk algoritmer som gjør at datamaskinen er i stand til å lære fra og utvikle sin beslutningsstøtte basert på empiriske data som vi fører den med.

OpenAlex er et åpent tilgjengelig datasett med mer enn 250 000 000 vitenskapelige objekter (referanser inkl. ikke-fagfellelvurderte evalueringer, grå litteratur, konferanseabstrakter mm.) (75). OpenAlex innhenter daglig nye referanser, dette inkluderer også

grå litteratur som institusjonelle rapporter, stortingsmeldinger og evalueringer som er publisert elektronisk. I stedet for å søke etter emneord eller nøkkelord i studienes titler og sammendrag, kobler OpenAlex sammen referanser basert på tekstens innhold og betydning.

Priority screening er en rangeringsalgoritme i programvaren EPPI-Reviewer som læres opp av forskernes avgjørelser om inklusjon og eksklusjon av referanser på tittel- og sammendragnivå. Rangeringsalgoritmer er algoritmer som er trent til å gjenkjenne relevante data og til å presentere dataene etter relevans. Referanser som algoritmen anser som mer relevante basert på forskernes avgjørelser om inklusjon blir skjøvet frem i «køen». På denne måten får vi raskere overblikk over hvor mange referanser som muligens treffer inklusjonskriteriene enn om vi skulle lest referansene i tilfeldig rekkefølge.

i) Hovde KO, Grønmo S. *algoritme*. Store norske leksikon 2025.

ii) Tidemann A, Elster AC. *maskinlæring*. Store norske leksikon 2024.

iii) Priem J, Piwowar H, Orr R, red. OpenAlex: A fully-open index of scholarly works, authors, venues, institutions, and concepts. Submitted to the 26th International Conference on Science, Technology and Innovation Indicators (STI 2022)2022.

Tilgjengelig fra: <https://arxiv.org/abs/2205.01833>