

# Kartlegging og tiltak i et systemperspektiv: Respons to intervention (RtI) i begynneropplæringen

*Bjarte Furnes, førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen*

Forskning viser at begynneropplæring av høy kvalitet må omfatte både eksplisitt og systematisk undervisning i avkodning og støtte til utvikling av språkforståelse, ettersom disse utgjør komplementære, men gjensidig avhengige komponenter i leseutviklingen (National Institute for Literacy, 2008; Petscher et al., 2020; Pressley et al., 2023). Samtidig er det godt dokumentert at ordinær undervisning ikke er tilstrekkelig for alle elever. Elever er forskjellige og møter skolen med ulike forutsetninger, og de responderer også ulikt på den samme undervisningen. Noen lærer raskt, mens andre trenger mer tid, mer støtte eller en litt annen tilnærming. Derfor må man kartlegge for å få informasjon om elevenes utvikling, og ikke minst må det etableres et system som gjør at man faktisk bruker denne informasjonen til å handle på resultatene.

## Kartlegging som grunnlag for pedagogiske beslutninger

Kartlegging kan defineres som en systematisk innsamling og tolkning av informasjon om elevers læring og utvikling, med formål om å støtte pedagogiske beslutninger og forbedre undervisning og elevers læring (Sattler, 2018). Dette innebærer at kartlegging ikke bare omfatter standardiserte tester, men også informasjon fra andre kilder som observasjon, samtaler med elever, elevenes arbeider, lærerlogger m.m. Formålet er ikke å klassifisere elever, men å gi lærere et bedre grunnlag for å tilpasse undervisningen slik at man kan støtte god utvikling og forebygge at vansker utvikler og fester seg. Forskning viser at lese- og skrivevansker ofte har røtter i tidlige språklige og kognitive utfordringer (Furnes et al. 2019; Snowling & Hulme, 2012). Samtidig viser intervensjonsstudier at tidlig innsats har særlig god effekt (Lovett et al., 2017; Lyster et al., 2016; Nergård-Nilssen et al., 2026; Solheim et al., 2018), noe som understreker betydningen av å identifisere og følge opp elever tidlig i skoleløpet.

Kartlegging gir imidlertid bare et godt beslutningsgrunnlag dersom den gjennomføres på en systematisk og faglig fundert måte. For det første må verktøyene være valide og pålitelige. Nyere forskning viser for eksempel at mange kartleggingsverktøy har moderat prediktiv validitet og betydelig variasjon i hvor presise de er til å skille mellom elever som er/ikke er i risiko for skriftspråklige vansker (Keles et al., 2025). Dette innebærer at kartleggingsresultater må tolkes med varsomhet og ses i sammenheng med annen informasjon man har om eleven og/eller elevgruppen. For det andre må kartleggingen omfatte ferdigheter som er sentrale for leseutviklingen tidlig, som bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, kunnskap om lyd-bokstavforbindelser, ordavkodning og staving. I tillegg bør kartlegging fange opp utviklingen av leseflyt, ordforråd og etter hvert tekstforståelse (Hjetland et al., 2017). For det tredje må kartleggingen skje over tid, slik at man kan følge utvikling, ikke bare basere seg på enkeltmålinger (Fuchs et al., 2025). For det fjerde, og kanskje viktigst, må resultatene brukes aktivt til å vurdere og justere undervisningen over tid (Gersten et al., 2009; Toste et al. 2025). God kartleggingspraksis kan dermed sammenfattes i fire overordnede prinsipper:

- **Systematisk og pålitelig** – at alle elever følges opp og at informasjonen gir et gyldig grunnlag for beslutninger
- **Faglig relevant** – at kartleggingen retter seg mot sentrale ferdigheter
- **Hypig nok** – at utvikling og progresjon følges over tid
- **Handlingsrettet** – at resultatene brukes til å tilpasse og forbedre undervisningen

Kartlegging kan dermed forstås som en del av en kontinuerlig pedagogisk prosess der informasjon om elevenes ferdigheter brukes aktivt til å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen.

## Response to Intervention – et system for oppfølging og tilpassing av undervisningen

Selv om prinsippene for god kartleggingspraksis gir et viktig grunnlag for å forstå elevers ferdigheter og utvikling, har kartlegging i seg selv begrenset verdi dersom den ikke inngår i et helhetlig system for oppfølging og tilpasning av undervisningen. Response to intervention (RtI) representerer en måte å organisere dette på. RtI har blitt utviklet og implementert i USA de siste 25 årene som en modell for tidlig identifisering og oppfølging av elever som strever faglig (Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs & Vaughn, 2012; Fletcher et al., 2018). Tilsvarende har man 10 års erfaring med denne modellen i Finland (Björn et al., 2016). RtI vokste frem som en reaksjon på IQ-diskrepanstenkningen og en mer passiv “vente og se”-praksis, der elever ofte opplevde gjentatte nederlag før tiltak ble satt inn (Keles et al. 2025). I RtI legges det i stedet til grunn at behov for støtte identifiseres tidlig, og at tiltak settes inn og justeres fortløpende basert på elevens respons. Dermed er det ikke en diagnose eller forhåndsdefinert vanske som utløser hjelp, men hvordan eleven responderer på undervisning og tiltak. RtI bygger videre på prinsippene for god kartleggingspraksis, ved å koble kartlegging tett til pedagogiske beslutninger og oppfølging av undervisningen. Modellen kan dermed forstås som en operasjonalisering av hvordan informasjon fra kartlegging inngår i et helhetlig system for undervisning og tiltak på den enkelte skole. En sentral forutsetning er at støtte gis med økende intensitet dersom ordinær undervisning ikke er tilstrekkelig, slik at både omfang, innhold og organisering av tiltak tilpasses elevenes behov (Fuchs & Vaughn, 2012).

Det er samtidig viktig å understreke at formålet med RtI ikke er å skille elever fra fellesskapet, men å legge til rette for inkludering gjennom tilpasset støtte (Grosche & Volpe, 2013). Basert på prinsippet om en inkluderende opplæring innebærer dette at alle elever skal få opplæring innenfor fellesskapet, men at organiseringen av undervisningen i perioder kan variere. For noen elever kan dette innebære mer intensiv oppfølging i mindre grupper eller én-til-én, som et midlertidig tiltak for å styrke deres forutsetninger for deltakelse og læringsutbytte i ordinær undervisning. Slik kan RtI forstås som en modell som søker å forene prinsippet om inkludering med behovet for differensiert og målrettet opplæring.

RtI kan organiseres på ulike måter, og det finnes variasjoner både i antall nivåer og hvordan støtte gis innenfor hvert nivå (Keles et al. 2025). Den mest utbredte tilnærmingen er imidlertid en tretrinnsmodell, der opplæringen organiseres i nivåer, med økende grad av intensitet (Fuchs & Vaughn, 2012). Selv om modellen er utviklet i en amerikansk kontekst, samsvarer mange av prinsippene med føringene i norsk skole (Opplæringslova, 2023). Dette gjelder særlig vektleggingen av tidlig innsats, tilpasset opplæring og systematisk oppfølging av elevenes utvikling. Endringer i opplæringsloven fra 2018, med innføring av rett til intensiv opplæring, tydeliggjør et mellomnivå mellom ordinær tilpasset opplæring og individuelt tilrettelagt opplæring. Samtidig er det viktig å understreke at organiseringen av slike nivåer varierer mellom kommuner og skoler, og at det ikke finnes én enhetlig implementert modell. På denne bakgrunn kan likevel RtI forstås som en modell som kan la seg operasjonalisere innenfor rammene av norsk lovverk. Hvordan en tretrinnsmodell kan kobles til sentrale bestemmelser i opplæringsloven, redegjøres det for nedenfor.

**Nivå 1 – ordinær undervisning:** Alle elever får forskningsbasert og systematisk undervisning av høy kvalitet. Kartlegging brukes til å følge elevenes utvikling. For de fleste elever vil dette være tilstrekkelig. Dette samsvarer med prinsippet om tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer, slik det er beskrevet i Opplæringsloven (2023, jf. §§ 11-1, 11-2).

**Nivå 2 – intensiv støtte:** Elever som viser svak progresjon innenfor den ordinære opplæringen får ekstra, målrettet støtte i mindre grupper. Tiltakene er mer intensive, strukturerte og eksplisitte, og retter seg i større grad mot konkrete områder som elevene strever med. Utviklingen følges tett gjennom hyppig kartlegging for å vurdere effekt. Dette samsvarer med intensiv opplæring i Opplæringsloven (2023, jf. § 11-4).

**Nivå 3 – individuell tilpasset opplæring:** Elever som fortsatt ikke har tilstrekkelig utbytte av tiltak på nivå 2, får mer individuell og omfattende oppfølging. Tiltakene er sterkt tilpasset elevens behov og kan innebære individuelt tilrettelagt opplæring (jf. Opplæringslova, 2023, § 11-6).

Samtidig er det viktig å presisere at beslutninger om nivåplassering justeres over tid basert på en vurdering utfra kartleggingsdata, lærerens skjønsmessige vurderinger, kontekstuell informasjon og elevenes respons på tiltak. Dette innebærer at elever kan flyttes både til mer intensive nivåer dersom tiltakene ikke gir tilstrekkelig effekt, og til mindre intensive, mer ordinære nivåer når tiltakene har hatt god effekt. En slik dynamisk og datainformert prosess bidrar til at støtten tilpasses den enkelte elevs behov og forutsetninger, og ikke baseres på ett enkelt kartleggingstidspunkt.

## **RtI som en kontinuerlig og sirkulær prosess**

Gitt det som er beskrevet ovenfor, kan RtI forstås som en prosess bestående av følgende komponenter: Kartlegging → analyse → tiltak etter nivå → evaluering → justering. Noe som innebærer at elevenes utvikling følges systematisk, og undervisningen tilpasses fortløpende basert på hvordan de responderer. På denne måten blir kartlegging og undervisning tett integrert. Forskning viser at andelen elever med lesevansker kan reduseres betydelig når RtI implementeres tidlig og med høy kvalitet (Grosche & Volpe, 2013; Nilvius et al., 2025). I tillegg viser studier god effekt av forskningsbaserte tiltak rettet mot elever på nivå 2 og nivå 3 (Gersten et al., 2020; Al Otaiba et al., 2023). Tilsvarende studier i de nordiske landene viser også svært lovende funn (Solheim et al., 2018; Nergård-Nilssen et al., 2026; Nilvius et al., 2021, 2025). En systematisk gjennomgang av forskningen på feltet av Arias-Gundín og García Llamazares (2021) konkluderer med at RtI-modellen, brukt fleksibelt og tilpasset kontekst, er en effektiv og lovende tilnærming for forebygging og tidlig identifikasjon av lesevansker. Samtidig peker gjennomgangen på betydelig variasjon i implementering og behov for tydeligere retningslinjer, noe som aktualiserer spørsmålet om hvilke forutsetninger som må være til stede for at RtI skal fungere etter hensikten.

## **Forutsetninger for at RtI skal fungere**

Forskning viser at effekten av RtI i stor grad avhenger av kvaliteten på implementeringen. For det første må undervisningen på nivå 1 være av høy kvalitet (Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs & Vaughn, 2012). Hvis den ordinære undervisningen ikke fungerer godt, kan mange elever fremstå som elever med vansker, selv om problemet i realiteten ligger i undervisningen. For det andre må kartlegging brukes systematisk og danne grunnlag for pedagogiske beslutninger (Fuchs & Fuchs, 2012; Gersten et al., 2009). Lærere må ha tilgang til pålitelige kartleggingsverktøy og bruke resultatene aktivt for å vurdere elevenes utvikling og effekten av tiltak. Samtidig viser nyere forskning at mange eksisterende kartleggingsverktøy har moderat prediktiv validitet og betydelig variasjon i presisjon (Keles et al., 2025), noe som innebærer at resultater må tolkes med varsomhet og sees i sammenheng med annen informasjon om elevene. For det tredje må tiltakene være tydelig strukturerte og forskningsbaserte (Nergård-Nilssen et al., 2026; Wanzek et al., 2018; Vellutino et al., 2006). Ekstra støtte må altså være målrettet mot konkrete ferdigheter og gjennomføres regelmessig over tid. For det fjerde krever modellen god organisering og samarbeid i skolen (Fuchs & Vaughn, 2012; Hill et al., 2012). Dette betyr at lærere, skoleledelse og andre aktører må samarbeide om oppfølging av elever, og det må være tydelige rutiner for når og hvordan elever får ekstra støtte.

## **Oppsummert**

RtI representerer en systematisk tilnærming til tidlig innsats der kartlegging, undervisning og spesifikke tiltak ses i sammenheng. Når dette fungerer godt, øker sannsynligheten for at elever som strever med lesing og skriving oppdages tidlig og får effektiv støtte, noe som har stor betydning for elevenes læring, utvikling, motivasjon og mestring.

## **Referanser**

- Al Otaiba S., McMaster K., Wanzek J., Zaru M.W. (2023). What We Know and Need to Know about Literacy Interventions for Elementary Students with Reading Difficulties and Disabilities, including Dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 313-332. <https://doi.org/10.1002/rrq.458>
- Arias-Gundín, O. & García Llamazares, A. (2021). Efficacy of the RtI Model in the Treatment of Reading Learning Disabilities. *Education Sciences*, 11(5), 209. <https://doi.org/10.3390/>
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/073194871559478>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Fuchs, A., Radkowsch, A., Sommerhoff, D. (2025). Using Learning Progress Monitoring to Promote Academic Performance? A Meta-Analysis of the Effectiveness. *Educational Research Review*, 46(4): 100648, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100648>
- Furnes, B., Elwér, Å., Samuelsson, S., Olson, R. K., & Byrne, B. (2019). Investigating the double-deficit hypothesis in more and less transparent orthographies: A longitudinal study from preschool to grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 23(6), 478–493. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1610410>
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention and multi-tier intervention in the primary grades*. (NCEE 2009-4045). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Hentet fra: [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/practiceguide/rti\\_reading\\_pg\\_021809.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/practiceguide/rti_reading_pg_021809.pdf)
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions for Students in the Primary Grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401–427. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591>
- Grosche M. & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems, *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254-269, <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Hill, D. R., King, S. A., Lemons, C. J., & Partanen, J. N. (2012). Fidelity of Implementation and Instructional Alignment in Response to Intervention Research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(3), 116-124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00357.x>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R. & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13, 1-155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>
- Keles, S., ten Braak, D., Hagen, Å. M., & Melby-Lervåg, M. (2025). Validity of early-grade screening tools in the three tier (RTI/MTSS) model: A systematic review and meta-analysis of literacy, language, and mathematics. *Educational Psychology Review*, 37(4), <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10077-5>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Sevcik, R. A., Morris, R. D., & Shapiro, M. B. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lyster, S. A. H., Lervåg, A. O. & Hulme, C. Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing*, 29, 1269–1288. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9636-x>
- National Institute for Literacy (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Hentet fra <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Nergård-Nilssen, T., Furnes, B., Caglar-Ryeng, Ø., Friborg, O., & Melby-Lervåg, M. (2026). Improving reading comprehension through language comprehension and early word reading: A multisite randomized trial. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://dx.doi.org/10.1037/edu0001017>

- Nilvius, C., Carlsson, R., Fälth, L., & Nordström, T. (2021). Tier 2 interventions within the RtI-model for developing students' word decoding. A systematic review and meta-analysis. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1994105>
- Nilvius, C., Fälth, L., Selenius, H., & Svensson, I. (2025). Examination of a multitiered RtI-model for identifying and supporting students at risk of reading difficulties in primary schools in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 61–78. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2263469>
- Opplæringslova (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-30). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., ... & Wagner, R. K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S267-S282. <https://doi.org/10.1002/rrq.352>.
- Pressley, T., Allington, R. L., & Pressley, M. (2023). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (5th ed.). Guilford Press.
- Sattler, J. M. (2018). *Assessment of children: Cognitive foundations and applications* (6th ed.). Sattler Publisher.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27–34. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Toste, J. R., Fluhler, S. K., Farris, E. A., & Chandler, B. W. (2025). What's in a Word? Analyzing Students' Oral Reading Fluency to Inform Instructional Decision-Making. *Intervention in School and Clinic*, 60(5), 251-261. <https://doi.org/10.1177/10534512251314361>
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006). Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Children With and Without Reading Disabilities: Evidence for the Role of Kindergarten and First-Grade Interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157–169. <https://doi.org/10.1177/00222194060390020401>
- Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S., & Sargent, K. (2018). Current evidence on the effects of intensive early reading interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 51(6), 612–624. <https://doi.org/10.1177/0022219418775110>