



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Response to intervention (RTI) i grundskolan

En systematisk litteraturstudie kring förutsättningar och hinder
för implementering i motsvarande svenskt lågstadiet

Namn Åsa Sundström
Program Specialpedagogprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP 601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2023
Handledare: Göran Söderlund
Kurs, Examinator: Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká
Uppsats, Examinator: Girma Berhanu

Nyckelord: grundskola, stödinsatser, RTI, implementering, specialpedagog

Abstract

Särskilt stöd sätts fortfarande in för sent i Sveriges grundskolor och mycket tyder på att skolor har svårt att hitta fungerande rutiner för detta arbete. Response to intervention är ett ramverk för stödinsatser som utarbetats i USA för att säkerställa tidig identifiering och stöd för elever som riskerar svårigheter i sin kunskapsutveckling. Denna specialdidaktiska modell skulle kunna erbjuda det ramverk som skolor saknar idag men ytterligare forskning kring modellen som helhet och dess implementering behövs. Majoriteten av den forskning som genomförts i Sverige kring denna modell har sitt fokus på effekten av interventionerna och inte på implementeringen av modellen. Syftet med denna systematiska litteraturstudie var därav att ta reda på hur implementeringen av RTI genomförts i skolor i USA och Europa i motsvarande svenskt lågstadiet. Frågeställningarna för studien var; Vilka förutsättningar för en implementering beskrivs? Vilka utmaningar finns det? Vad har specialpedagogen för roll i detta arbete? Studiens ramverk utgörs av RTI-modellen samt implementeringsprocessens fyra faser; behovsinventering, installation, användande samt vidmakthållande. Tematisk analys har använts som metod för extrahering och analys av data. Ledarskap, samarbete och professionell utveckling samt tillgång till resurser ses som de huvudsakliga förutsättningarna för en implementering av RTI. Vad gäller specialpedagogen så omfattar uppdraget ett antal olika roller som sträcker sig över samtliga komponenter inom RTI. Studien bidrar till en ökad insikt om både de möjligheter och de komplexa utmaningar som ramverket innebär.

Förord

Jag vill tacka alla som varit med och bidragit och stöttat i processen med detta examensarbete.

Till min handledare Göran Söderlund. Tack för din tid, ditt engagemang och dina kloka råd.

Jag vill också rikta ett stort tack till min rektor Björn och mina fina kollegor.

Björn, tack att du hjälpt mig hålla koll på att jag gasat och bromsat vid rätt tillfällen och jonglerat rätt antal bollar på jobbet.

Till mina kollegor; Tack för er uppmuntran på vägen och att ni haft överseende med mig när huvudet varit lite för fullt.

Sist men inte minst vill jag rikta ett stort "hjärte" tack till min familj, släkt och mina vänner som stått ut med att jag befunnit mig i min skriver-bubbla och för att ni pushat och uppmuntrat mig på vägen. Uppskattar er!

/Åsa Sundström

Innehållsförteckning

1	Inledning	6
1.1	Avgränsningar.....	9
1.2	Bakgrund.....	9
1.2.1	Garantin för tidiga insatser	10
1.2.2	Specialpedagogens uppdrag.....	11
1.2.3	Centrala begrepp	12
1.3	Syfte och frågeställningar	13
1.3.1	Frågeställningar	13
1.4	Teori och tidigare forskning	14
1.4.1	Implementeringsprocessen	17
1.4.2	Begränsningar och kritik	18
2	Metod.....	19
2.1	Datainsamlingsmetod	20
2.2	Urval	21
2.2.1	Inkluderingskriterier	21
2.2.2	Exkluderingskriterier	22
2.3	Kvalitetsgranskning	22
2.4	Databearbetning	25
2.5	Validitet och reliabilitet	26
2.6	Etiska överväganden	27
3	Resultat och analys.....	28
3.1	Tema 1: Ledarskap, organisation och struktur	28
3.1.1	Vision och mål.....	28
3.1.2	Distribuerat ledarskap	29
3.1.3	Resurser och support	29
3.1.4	Rutiner och strukturer	30
3.2	Tema 2: Kommunikation, samarbete och professionell utveckling	32
3.2.1	Vikten av kommunikation och ett utvecklande samarbete.....	32
3.2.2	Möjliggörande professionell utveckling	33
3.3	Tema 3: Övriga förutsättningar.....	35
3.3.1	Fler-nivå-stöd och interventioner.....	35
3.3.2	Viktiga faktorer i implementeringsprocessen	36
4	Diskussion och slutsats.....	38
4.1	Resultatdiskussion	38

4.1.1	Specialpedagogens roll och arbetsuppgifter	38
4.1.2	Förutsättningar för implementering av RTI.....	39
4.1.3	Utmaningar i implementeringsprocessen	41
4.2	Metoddiskussion	42
4.2.1	Begränsningar.....	43
4.3	Slutsats och vidare forskning.....	43
Referenser		45
Bilagor		51

1 Inledning

Response to intervention (RTI) är en proaktiv, evidensbaserad modell för att identifiera och stödja elever som riskerar svårigheter i sin kunskapsutveckling. Det är en modell som blivit alltmer populär i skolor runt om i världen, men för Sveriges del kvarstår en del frågor bland annat kring hur RTI ska implementeras som helhet (Nilvius, 2022). Syftet med denna systematiska litteraturstudie är därför att ta reda på hur skolor har implementerat RTI och vilka erfarenheter som gjorts kring huvudsakliga förutsättningar och utmaningar. Genom att undersöka detta ämne hoppas jag kunna bidra till en bättre förståelse för vad som krävs för en implementering av RTI och därmed också ett mer explicit ramverk gällande stödinsatser för elevers akademiska prestationer.

Samlad statistik från Skolverket pekar på att det tycks finnas ett behov av ett tydligt och mer strukturerat ramverk för arbetet med stödinsatser till elever i svensk grundskola. Våren 2023 lämnade 32 344 grundskoleelever årskurs 9 utan att ha uppnått kunskapskriterierna för betyget E i ett, flera eller samtliga ämnen. Det motsvarar 26,8% av eleverna och är en ökning från föregående år med hela 1 334 elever (Skolverket, 2023a). Av dessa var det 5 787 elever som inte uppnått betyget E i varken svenska, matematik eller engelska. (Skolverket, 2023b). En av nyckelfrågorna som identifierades vid den samlade nulägesbedömningen av svensk skola gäller just stöd och stödinsatser (Skolverket, 2023d). Arbetet med tidig identifiering och tidiga stödinsatser är ett utvecklingsområde. Organisation och arbetssätt kring stöd är begränsade på många skolor och det är avgörande att detta arbete utvecklas. Skolverket konstaterar dessutom att samarbetet behöver stärkas mellan lärare och personal med specialpedagogisk kompetens. Skolverket (2023c) påvisar att stödet i skolan ofta sätts in för sent och Skolverkets enhetschef Ulrica Dahlén hävdar att detta är ett mönster som funnits under de senare åren (Wallsten, 2023). Dahlén menar att mycket tyder på att många skolor kämpar med att hitta fungerande rutiner för detta arbete (a.a.).

Att tidiga insatser uteblir är problematiskt. Elever som riskerar svårigheter i sin kunskapsutveckling och inte får tillgång till tidigt och relevant stöd riskerar skolproblem längre fram, ibland redan i åk 4 (Herkner, 2022). Det finns en korrelation mellan svag läsförmåga i åk 3 och en svag läsförmåga i åk 9. En svag läsförmåga högre upp i årskurserna innebär att eleverna många gånger får svårt att hantera den textmängd eleven möter, vilket i sin tur har en negativ effekt på i stort sett alla andra ämnen (Herkner, 2022). När det gäller matematiken så kan ett liknande mönster ses, kunskapsglappet mellan de svaga eleverna och övriga gruppen tenderar att öka med åren och det är svårt att senare sätta in insatser för att överbrygga dessa glapp (Vennberg, 2020). Dessutom verkar matematikämnet i högre utsträckning påverka elevers självförtroende, vilket kan ge negativa effekter för resterande kunskapsinhämtning (Vennberg, 2020). Slutsatsen blir att problem skapas för eleven i den fortsatta skolgången genom att stöd dröjer eller uteblir och skolan fullgör inte sitt uppdrag.

Som ett led i att försöka bryta den negativa trenden med sent insatta eller uteblivna stödinsatser har det genomförts en mängd olika reformer. Bland annat införde regeringen i juli 2019 en garanti för tidiga insatser i Sveriges skollag, också kallad läsa- skriva- och räknagarantin (SFS 2010:800). Syftet med denna garanti var att säkerställa tidig identifiering och tidigt stöd för elever i riskzonen. Garantin innebär bland annat obligatorisk kartläggning med hjälp av ett nationellt material för förskoleklass och lågstadiet samt att särskild bedömning av resultatet och planering av insatser ska ske i samråd med personal med specialpedagogisk kompetens. Särskild bedömning ska genomföras i de fall det visar sig att en elev kan behöva stöd i sin kunskapsutveckling (SFS 2010:800).

Vid båda uppföljningarna av garantin har det påvisats brister. Skolinspektionen (2020; 2022) har vid uppföljningarna kunnat konstatera att det varit svagt fokus på tidiga insatser, stöd till flickor samt stöd i matematik. Fler elever i riskzonen identifieras men skolor lyckas inte ge stöd i samma utsträckning till de elever som identifierats. I dagsläget, fyra år efter garantins införande kvarstår problematiken; organisation och arbetssätt kring tidiga stödinsatser behöver utvecklas (a.a.). Nilvius (2022) menar att det inte finns beskrivet varken i skollag, allmänna råd eller i garantin hur specialpedagogiska insatser bör organiseras och ställer sig frågan huruvida garantin för tidiga stödinsatser är ett tillräckligt uttalat ramverk för detta. Nilvius anser att det behövs ett kompletterande och systematiserande ramverk för åtgärdsгарantin.

I Finland används de specialpedagogiska resurserna annorlunda. I motsats till Sverige så använder Finland de specialpedagogiska resurserna främst till att förebygga uppkomsten av svårigheter i början av skolgången (Westling Allodi, 2016). Här finns en etablerad tre-nivå-modell som utgår från RTI och den tillhandahåller en struktur för stödinsatserna. Modellen används systematiskt för de elever som behöver stöd i sin läsning eller övriga kunskapsutveckling under de första skolåren. Modellen anses vara en viktig bidragande faktor till de goda skolresultat som de finska eleverna uppvisar (a.a.). Det finns vissa skillnader som kan vara värt att påpeka mellan den finska modellen och RTI i USA. I Finland används modellen endast förebyggande med tidiga insatser medan den i USA även används för identifiering av inlärningssvårigheter (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2015).

Vad erbjuder då RTI? Enligt National center on Response to intervention (NCRTI) (2010) är syftet med RTI att arbeta förebyggande för att elevernas skolprestationer ska maximeras och problemskapande beteende minimeras. Grundtanken är att alla elever oavsett förmågor eller bakgrund ska utvecklas. Modellen integrerar både bedömning och intervention och består av fyra grundkomponenter; stöd i flera nivåer, screening av samtliga elever, tät uppföljning och övervakning av framsteg samt gemensam analys och beslut om lämpliga insatser (Hughes & Dexter, 2011). Flernivåmodellen omfattar oftast tre nivåer, dessa nivåer benämns som tier (NCRTI, 2010). Tier 1 innebär evidensbaserade undervisningsmetoder och strategier på klassrumsnivå. Alla elever omfattas i tier 1. I tier 2 ges stöd till de elever som vid screeningen visat sig behöva utveckla sina förmågor och kunskaper, stödet ges ofta i mindre grupper. I tier 3 ges individuellt stöd till de elever som inte svarat tillräckligt på insatserna i tier 2. Stödet ges utanför ramen för ordinarie undervisning. Screening av samtliga elever genomförs vanligtvis tre gånger per år, testerna bör vara standardiserade och ha hög validitet och reliabilitet. Resultatet från screeningen ligger till grund för planering av undervisning och beslut om stödinsatser, både på grupp och individnivå. Noggrann uppföljning och övervakning av elevers framsteg och samverkan kring bedömning och planering av insatser är central inom RTI (a.a.). Att modellen förutsätter ett nära samarbete mellan lärare och övriga elevhälsan utgör en viktig grund för ett kollektivt lärande och en utveckling av undervisningen. Bedömningar, analyser och genomlysningar av undervisningen genomförs gemensamt under dessa träffar (Nilvius, 2022). RTI modellen beskrivs i sin helhet under rubrik 1.4 Teori och tidigare forskning.

Effekten av RTI har visat sig vara god. Studier av bland annat Nilvius och Svensson (2022), Levlin och Nakeva (2020) samt Wolff (2016) visar att systematiska interventioner för fonem/grafem, läshastighet och läsförståelse förbättrar elevers läsförmåga och att effekten kvarstår över en längre tid. Arrimada, Torrence och Fidalgo (2022) gjorde en studie där interventioner genomfördes för att öka elevers förmåga att skriva. Stavning, handstil, meningsbyggnad och textkomposition var subförmågor som tränades. Elever som fått interventioner förbättrades snabbare i förhållande till kontrollgruppen. Däremot finns ingen studie för detta gällande effek-

ten över tid. När det gäller matematik så har Roos et al. (2022) kunnat påvisa effekter av intervention i grundläggande aritmetik inom talområdet 1-9, inom talområdet 10-19 var det inte någon signifikant skillnad mellan interventionsgruppen och kontrollgruppen. Författarnas slutsats var att detta kan tyda på att elever behöver stöd med att generalisera kunskapen mellan dessa områden (Roos, Fälth, Karlsson, Nilvius, Selenius & Svensson, 2022).

På senare år har RTI, utöver stöd i ämnen, även använts för andra områden. Robertson och Pfeiffer (2016) hävdar att RTI kan användas i arbetet med högpresterande elever, då också dessa kan ses som elever i riskzon. Att inte få tillräcklig utmaning i klassrummet och att ofta prestera under sin förmåga kan leda till förlorad motivation och dåliga studievänor. Dessa elever kan med lätthet identifierats med samma screeningverktyg som används för att identifiera elever i svårigheter (Robertson & Pfeiffer, 2016). Ett annat område där RTI är användbart är i arbetet med problematisk skolfrånvaro (Kearney & Graczyk, 2014). De grundkomponenter som används i arbetet med RTI respektive vid problematisk skolfrånvaro stämmer väl överens med varandra även om utvecklingen av arbetet har skett i parallella spår (a.a.). Ytterligare ett användningsområde rör elever med problemskapande beteende (Grosche & Volpe, 2013). RTI modellen kan främja inkluderingen av dessa elever och bidra till att de inte etiketteras för tidigt eller i onödan. Grosche och Volpe (2013) hävdar att det är strukturen i RTI som möjliggör en plan för en inkluderande verksamhet då roller och ansvarsfördelning är tydligt beskrivna och att samverkan mellan pedagoger och elevhälsa är en så viktig komponent.

Med största sannolikhet skulle RTI genom kombinationen av systematiska och evidensbaserade insatser och sin struktur, framstegsövervakning och tydliga indikationer för när en elev behöver extra insatser kunna komplettera nuvarande system för stödinsatser i svensk skola. RTI skulle alltså kunna bidra med det tydliga ramverk som ser ut att saknas i skolor idag (Nilvius, 2022).

Enligt Ahlberg (2015) syftar den specialpedagogiska forskningen på en övergripande nivå bland annat till att möjliggöra lärande och delaktighet hos elever som är i behov av särskilda insatser och särskilt stöd. Därav placeras denna studie inom det specialpedagogiska forskningsfältet då den ämnar undersöka förutsättningarna för implementering av en proaktiv modell för stödinsatser som förhindrar att elever utvecklar svårigheter i sin inläring. En stor del av den forskning som finns kring RTI är genomförd internationellt. I Sverige har relativt många översikter publicerats om effekten av interventionerna i modellen, framför allt inom läsning men betydligt färre kring andra delar som till exempel matematik och modellen som helhet. (C. Nilvius, personlig kommunikation, 22 mars 2023).

Ett fungerande utbildningssystem kräver en ständigt pågående kunskapsutveckling om undervisande och lärande. Om en förändring ska komma till stånd när det gäller tidiga insatser och specialpedagogiskt stöd så menar Westling Allodi (2016) att det är viktigt att frågor som rör relationen mellan forskning och praktik uppmärksammas. Implementering definieras som ”konsten och vetenskapen att införliva evidensbaserade program i stöd och service” (Fixen & Blase, 2009, sid 1) i till exempel utbildning. Implementering kan alltså ses som bryggan mellan forskning och praktik. I Sverige har inte RTI implementerats och studerats i sin helhet, för att göra det behöver vi först ta reda på förutsättningarna för en sådan implementering och för ett användande av modellen. Denna studie utforskar därför hur RTI implementerats som ramverk i grundskolans lågstadium i andra länder och därigenom säkerställt elevers utveckling mot målen i ett tidigt skede. Resultatet från studien bör kunna bidra med planeringsstöd och vägledning inför ett införande och användande av RTI på den lokala skolenheten men även för beslutsfattare på andra nivåer.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att många skolor i Sverige behöver ett mer uttalat ramverk kring organisation och arbetssätt vid arbetet med stödinsatser. Att det är nödvändigt att säkerställa tidig identifiering och tidigt stöd för eleverna och att RTI är en modell som skulle kunna erbjuda detta. Men vilka är då de huvudsakliga förutsättningar som beskrivs vid implementeringen av RTI som ramverk för stödinsatser i grundskolans lågstadier? Vilka utmaningar i implementeringsprocessen kan identifieras och vilka uppdrag och arbetsuppgifter är viktiga att specialpedagogen har i detta arbete?

1.1 Avgränsningar

I denna systematiska litteraturstudie studeras förutsättningar för RTI modellens implementering och användande i grundskolan. Avgränsningar görs därför gällande effekter av interventioner inom samtliga av RTI:s användningsområden; kunskapsutveckling inom ämnen, beteendinterventioner, problematisk skolfrånvaro samt för arbetet med högpresterande elever. Studien behandlar inte heller RTI som diagnostiserande underlag för läs-och skrivsvårigheter/dyslexi eller specifika inlärningsvårigheter.

1.2 Bakgrund

Detta avsnitt redogör för skollagens skrivelse kring stödinsatser och Skolverkets allmänna råd för arbetet med ledning & stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd presenteras. Vidare redogörs för Garantin för tidiga insatser, specialpedagogens uppdrag och roll i skolan. Därefter presenteras och förklaras centrala begrepp i studien.

Skollagen (SFS 2010:800) innefattar tre nivåer av stöd; ledning & stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. I skollagens tredje kapitel, andra paragrafen så beskrivs ledning och stimulans. Ledning och stimulans ska ges till alla elever, i alla skolformer, för att de på bästa sätt ska få möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar mot utbildningens mål men även i sin personliga utveckling. Om en elev har svårigheter att uppnå utbildningens mål till följd av en funktionsnedsättning så ska eleven erhålla stöd i syfte att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Vidare beskrivs att de elever som med lätthet uppnår kriterierna för betyg eller bedömning ska ges stöd i form av ledning och stimulans för att nå längre i utvecklingen av sina kunskaper (SFS 2010:800). Rondahl (2022) menar att detta innebär att eleverna ska erbjudas en undervisning med det lärarstöd som behövs för att uppnå detta. Undervisningen måste alltså riktas till hela bredden av elever och inte bara den stora massan i mitten. Om undervisningen inte möter elevernas behov blir konsekvensen att de riskerar svårigheter i sin kunskapsutveckling. Det i sin tur innebär mer extra anpassningar och mer särskilt stöd. Den ledning och stimulans som ges på klassrumsnivå inom den ordinarie undervisningen är alltså avgörande.

Extra anpassningar innebär stöd inom ramen för ordinarie undervisning. Det ska ges till elever som riskerar att inte nå de kriterier för betyg och bedömning som minst ska uppnås (SFS 2010:800). Dessa stödinsatser är av mindre ingripande karaktär och kräver inte något formellt beslut. Extra anpassningar är insatser inom klassens ram som tillhandahåller stöd i elevens fysiska, pedagogiska och/eller sociala lärmiljö samt eventuellt specialpedagogiskt stöd under en kortare tid. Ledning och stimulans och extra anpassningar utesluter inte varandra (SKOLFS 2022:334). Det är många gånger lärarens kunskap och inställning till extra anpassningar samt vilka strukturer och rutiner som finns på den lokala skolenheten som avgör huruvida en elev får stöd eller inte, därmed finns det stor risk att adekvat stöd till eleven uteblir

på den här nivån (Rondahl, 2022). I förlängningen skulle det kunna leda till att eleven far illa och att skolan inte fullgör sitt uppdrag. Rondahl menar att det är ytterst viktigt att klargöra vem som ansvarar för de extra anpassningarna, att man i samverkan kommer fram till vad som är ett adekvat stöd i förhållande till en elevs behov och att insatserna följs upp systematiskt (a.a.). Extra anpassningar tenderar annars att begränsas till generella beskrivningar som kryssas av i olika dokument och allt för sällan omsätts i praktiken. Vi behöver dessutom skilja mellan generella anpassningar där vi pratar om god, tillgänglig undervisning och inkludering och på extra anpassningar för specifika elever i riskzonen (Rondahl, 2022).

Särskilt stöd är den högsta stödnivån och den har en mer ingripande karaktär. Särskilt stöd kräver andra resurser än de som finns inom ordinarie undervisning och det är insatsernas omfattning och/eller varighet som skiljer särskilt stöd från extra anpassningar. Särskilt stöd ska beslutas av rektor i ett åtgärdsprogram (SKOLFS 2022:334). Beslut om särskilt stöd ska föregås av en utredning som syftar till att ge skolan ett underlag för att förstå varför eleven har svårigheter i sin utveckling. Utredningen ska klargöra elevens behov så att rätt insatser kan sättas in och denna utredning genomförs om de extra anpassningar som satts in inte leder till vidare kunskapsutveckling för eleven. Rektor tar beslut om utredning och det är viktigt att detta sker i samråd med den samlade Elevhälsan (Skolverket, 2014).

I Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2022) ges exempel på extra anpassningar och särskilt stöd men det finns inte tydligt uttalat vilka kunskapsnivåer som skulle kunna ge vilken typ av insats, inte heller ges några ramar för organisationen av de specialpedagogiska insatserna (Nilvius, 2022). Ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd påminner på många sätt om nivåerna i RTI men Nilvius (2022) hävdar att de inte är jämförbara med varandra.

Det finns alltså tre nivåer av stöd i svensk skola för att säkerställa elevers utveckling av kunskaper och förmågor. Men oklara riktlinjer för när, hur och för vem insatser ska sättas in samt att det saknas riktlinjer för skolors organisation kring stödinsatser bidrar till en allt för stor spridning mellan skolor och likvärdigheten i utbildningen riskeras.

1.2.1 Garantin för tidiga insatser

I ett försök att säkerställa tidig identifiering av och tidigt relevant stöd till elever i riskzonen infördes en garanti för tidiga insatser i skollagen inför skolåret 2019/2020 gällande förskoleklass och lågstadiet (SFS 2010:800). Garantin för tidiga insatser innebär att en specifik bedömning ska göras av elevernas kunskapsutveckling i förskoleklass och i lågstadiet. Enligt skollagen (SFS 2010:800) anses en skola ha uppfyllt garantin om den genomfört och använt det obligatoriska kartläggningmaterialet och bedömningsstödet. I förskoleklass används ett nationellt kartläggningmaterial och för lågstadiet används nationellt bedömningsstöd eller nationella prov i svenska, svenska som andra språk samt matematik (åk 3). Bedömningsstödet är obligatoriskt för åk 1 och rekommenderat i åk 2 (a.a.). Skolan ska också ha genomfört särskilda bedömningar tillsammans med personal med specialpedagogisk kompetens i de fall där det behövs, det vill säga för de elever och/eller grupper som inte uppnår förväntad nivå av kunskap och förmåga. Dessutom ska skolan utifrån resultatet, ha planerat, genomfört och följt upp insatser för elever/grupper samt lämnat över denna uppföljning till mottagande lärare i nästa årskurs (SFS 2010:800).

Herkner (2022) har i sin avhandling kring läsutveckling kunnat peka på vikten av diagnostiserande arbetssätt för att tidigt identifiera elever i riskzonen. Herkner menar däremot att både

nationella prov i åk 3 och bedömningsstöd i åk 1, som utförs inom garantin, har begränsad tillförlitlighet när det gäller att identifiera elever som riskerar svårigheter med sin läsutveckling. Hon jämför de nationella kartläggnings- och bedömningsmaterialen med ett nät med alldeles för stora maskor, många elever med bristande förmågor släpps igenom och riskerar att få problem senare. Herknens bedömning är att funktionen på de nationella materialen mer är inriktad på avstämning mot kunskapskrav än mot förmågor. Hon anser därför att de bör kompletteras med till exempel andra ordavkodningstester med högre stringens.

De slutsatser man kom fram till vid den första delavstämningen av garantin var att det i många fall saknades viktiga förutsättningar för att den skulle kunna genomföras (Skolinspektionen, 2020). Dessa förutsättningar rörde bland annat kunskap om garantin hos inblandad personal, att det inte erbjudits kompetensutveckling, tid och resurser saknas liksom specialpedagogisk kompetens framför allt i förskoleklass. Insatser under de tidiga åren hade fått svagt fokus liksom stöd till flickor och stöd inom matematik. Vid den andra delavstämningen (Skolinspektionen, 2022) förefaller det sig som att processen med garantin fungerar bättre då främst gällande genomförandet av aktiviteterna i materialet för kartläggning och bedömning. Trots detta konstateras att viktiga förutsättningar för garantins genomförande fortfarande saknas; kompetens, ekonomi, tid, resurser är några exempel. Garantin har ännu inte heller gett effekt på skolors organisation och arbetssätt gällande tidiga insatser eller på specialpedagogens arbetsuppgifter. Den tolkning Skolinspektionen gör är att många lärare riskerar att bli lämnade ensamma i uppgiften med att genomföra garantin. Den lokala skolenheten kan alltså behöva fortsatt, men förändrat, stöd i sitt arbete att få till en fungerande modell för tidig upptäckt och tidiga insatser (a.a.).

Sammanfattningsvis kan sägas att intentionerna med garantin för tidiga insatser varit goda men tyvärr har alltså garantin ännu inte fått genomslag i praktiken. Bedömningsstödet anses vara för grovmaskigt och riskerar att släppa igenom elever i riskzonen. Dessutom saknas viktiga resurser för att genomföra garantin och det kan konstateras att garantin inte gett den effekt på skolors organisation och arbetssätt som var önskat. Med RTI som kompletterande ramverk till garantin enligt Nilvius (2022) förslag skulle kanske möjliggöra dess intentioner.

1.2.2 Specialpedagogens uppdrag

Specialpedagogens roll har numera stärkts i skollagen. Från juli 2023 finns ett krav på att det ska finnas tillgång till en specialpedagog eller speciallärare för elevhälsans specialpedagogiska insatser (SFS 2010:800). Tidigare har formuleringen varit att den specialpedagogiska insatsen ska genomföras av en person med specialpedagogisk kompetens. Uppdrag som nämns i skollagen är att specialpedagogen/specialläraren ska delta vid samråd gällande särskild bedömning och planering av stödinsatser utifrån de nationella kartläggningsmaterialen och bedömningsstöden (SFS 2010:800). Elevhälsans uppdrag beskrivs men någon övrig styrning kring specifikt specialpedagogens uppdrag i skolan görs inte (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm 2015b)

I Socialstyrelsens kunskapsguide Vägledning för Elevhälsan (u.å) finns en mer tydlig beskrivning av vad som ingår i specialpedagogens uppdrag än den vi kan hitta i skollagen. Många av dessa punkter hittar vi även i examensförordningen (SFS 2007:638). Här klargörs att specialpedagogen ska bidra med specialpedagogisk kompetens i det pedagogiska arbetet, handleda och ge konsultation till pedagogisk personal samt genomföra kartläggningar och pedagogiska utredningar. Specialpedagogen ska även vara behjälplig i arbetet med att utforma åtgärdsprogram. Utöver detta består uppdraget i att följa upp, utvärdera och stödja arbetet med att skapa tillgängliga lärmiljöer samt att kartlägga både elevers och skolans behov och kunna ge förslag på-

genomföra insatser för- samt utvärdera och utveckla insatserna i det förebyggande och hälsofrämjande arbetet på ett övergripande plan.

I examensförordningen skrivs det även fram att specialpedagogen i samband med kartläggning och pedagogisk utredning ska analysera svårigheter på organisations-, grupp-, och individnivå. Dessutom tydliggörs här att det specialpedagogiska uppdraget ska utföras utifrån en insikt och kunskap om specialpedagogikens vetenskapliga grund och om aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete (SFS 2007:638).

Nisser (2014) har i sin studie kartlagt förväntningar som specialpedagoger har kring sin roll och sina arbetsuppgifter men också hur rektorer ser på dessa. Innehållet från samtalen med 24 rektorer, 23 specialpedagoger och 12 speciallärare, uppdelade i 14 grupper utgör underlag för studien. Här framkommer att specialpedagoger anses ska ha en övergripande roll med uppgifter inom främst organisation och utveckling av lärmiljöer. Att i samtal med ledning, speciallärare och övriga yrkesgrupper bistå med ett utifrån-perspektiv på verksamhet och undervisning. Även handledning och konsultation ingår i detta. Uppdraget bör ha fokus på inkludering och likvärdig utbildning (Nisser, 2014). Förväntningarna stämmer alltså relativt väl överens med ovanstående beskrivning av specialpedagogens roll och arbetsuppgifter. I en annan studie undersöks specialpedagogernas faktiska arbetsuppgifter. Datainsamlingen genomfördes via enkäter som besvarades av 4253 specialpedagoger (Göransson, Lindqvist & Nilholm, 2015a). Resultatet av studien pekar på att en stor del av specialpedagogens tid faktiskt upptas av undervisning, både individuellt och i mindre grupper samt av dokumentation, Där utöver anges handledning och konsultation som arbetsuppgifter i likhet med föregående studie. Arbete med skolutveckling är däremot inte en uppgift som genomförs i någon större utsträckning (a.a.). Det är regeringens intentioner för specialpedagogens roll och arbetsområden som kan utläsas i examensförordningen (SFS 2007:638) men då dessa inte är specifikt uttalat i några övriga styrdokument så utformas specialpedagogens uppdrag många gånger lokalt och det är rektor som avgör. En stor variation av uppdragen finns därmed (Göransson et al., 2015b).

Svenska specialpedagoger är utbildade för att arbeta i både förskola och skola med fokus på elevers hela skolmiljö. Att med ett inkluderande synsätt och ett relationellt perspektiv skapa förutsättningar för alla elevers lärande och utveckling (Nisser, 2014; Göransson et al. 2015b). Men det övergripande och utvecklande uppdrag som specialpedagogen bör inneha har enligt både Tinglev (2014) och Göransson (2015b) haft svårt att etableras. Vilka arbetsuppgifter och roller specialpedagogen har inom RTI är en av studiens frågeställningar.

1.2.3 Centrala begrepp

Förutsättningar

Synonymer till förutsättningar är bland annat villkor, givna omständigheter eller erfarenhet. Svensk ordbok (SO) definierar förutsättningar som ”(antagen) omständighet som utgör en nödvändig grund för något till exempel utveckling” (Svenska Akademien, u.å.). Det är denna definition som används i studien.

Tier

Inom RTI modellen ges intervention i olika tier det vill säga lager eller nivåer. RTI består ursprungligen av tre tier men har på senare år utökats på sina håll med ett fjärde tier (Grosche & Volpe, 2013; Nilvius, 2022). Begreppet nivåer kommer att användas i denna studie.

Intervention

Detta är ett samlat begrepp för åtgärder, insatser och behandling. Enligt Sundell och Ogden (refererad i Nilvius, 2022) kännetecknas en intervention av att den är medveten och den syftar till att uppnå ett visst mål för någon eller något, den ”kan sammanfattas i form av en skriftlig eller muntlig överförbar kunskap” (Nilvius, 2022, sid.20) och genom till exempel utbildning eller undervisning görs den tillgänglig. Intervention, insats och åtgärd är begrepp som kommer att användas synonymt.

Screening

Screening innebär att samtliga elever testas med hjälp av standardiserade test för att klargöra nivåer i deras kunskapsutveckling (NCRTI, 2010).

Monitorering/framstegsövervakning

Ett genomgående moment inom RTI är hur elevernas kunskapsutveckling uppmärksammas, följs och övervakas. Detta moment benämns monitorering (Nilvius, 2022). I denna studie kommer monitorering att benämnas som *framstegsövervakning*.

Data-based decision making/databaserat beslutsfattande

En viktig komponent i RTI är data-based decision making. Med detta menas processen att samla data kring elevers kunskapsutveckling och använda dessa för att utforma och ta beslut om relevanta undervisningsstrategier och stödåtgärder (Grosche & Volpe, 2013). Här används *databaserat beslutsfattande*.

1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet i föreliggande studie är att ta reda på hur skolor i USA och Europa har implementerat RTI i motsvarande svenskt lågstadiet och vilka lärdomar som gjorts under den processen. Då syftet innebär att identifiera, sammanställa och beskriva erfarenheter kring implementering av RTI så har systematisk litteraturstudie valts som metod.

1.3.1 Frågeställningar

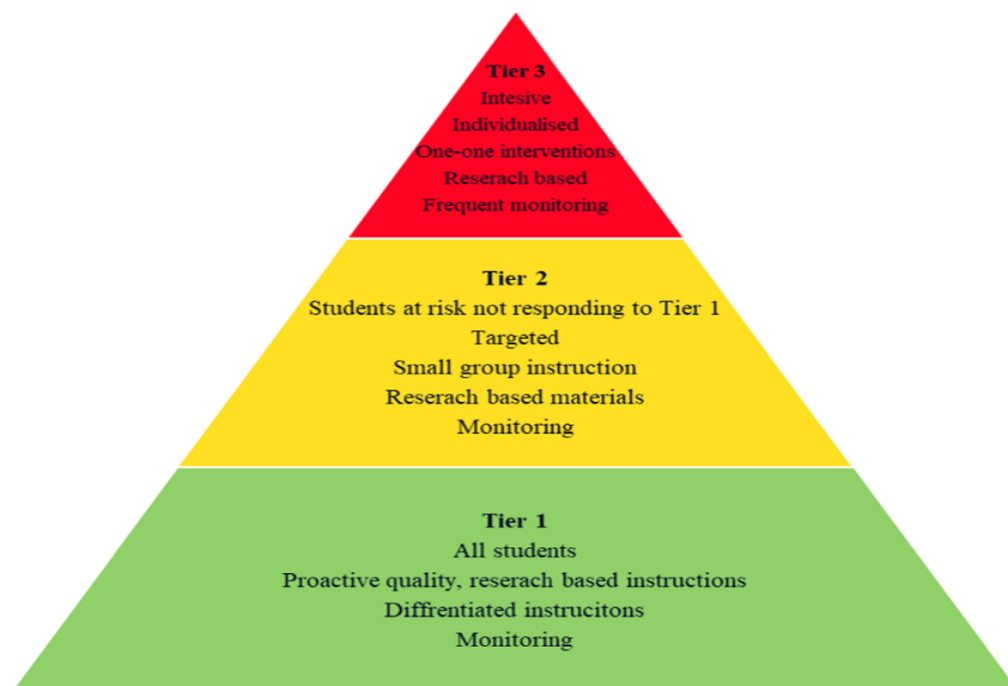
- Vilka är de huvudsakliga förutsättningar som beskrivs vid implementeringen av RTI som ramverk för stödinsatser i grundskolans lågstadier?
- Vilka utmaningar kan identifieras i implementeringsprocessen?
- Vilket/vilka arbetsuppgifter och roller är viktiga att specialpedagogen har i detta arbete?

1.4 Teori och tidigare forskning

Nedanstående avsnitt ger en beskrivning av Response to intervention, dess utgångspunkt och syfte samt att modellens huvudkomponenter och tankegångar förklaras. Därefter presenteras modellens två huvudsakliga varianter samt implementeringsprocessens fyra viktiga faser. De fyra grundkomponenterna inom RTI samt implementeringsfaserna utgör denna studies ramverk.

Response to intervention har sitt ursprung i den amerikanska skolreformen No child left behind. Lagen undertecknades år 2001 och syftet var bland annat att minska kunskapsglappet mellan elever och elevgrupper, öka likvärdigheten och kvaliteten i undervisningen (U.S department of education, u.å.). Målet med RTI-modellen är att ingen elev ska hamna efter i sin kunskapsutveckling utan få snabbt och relevant stöd för att komma vidare (Robertson & Pfeiffer, 2016). Synsätt och förhållningssätt ändrades kring inlärningssvårigheter och beteendeproblematik i och med RTI. Det innebar att man lämnade det rådande synsättet wait-to-fail, det vill säga att vänta med stöd tills eleverna misslyckats, till fördel för ett synsätt med fokus på förebyggande insatser och problemlösning (Grosche & Volpe, 2013).

Som tidigare nämnts är Response to intervention en modell som innefattar fyra centrala komponenter; flernivåstöd i en struktur med vanligtvis tre nivåer (tier), screening av samtliga elever (förslagsvis tre gånger per år), noga monitorering av elevers framsteg i de olika nivåerna samt samverkan kring bedömning och planering av insatser (NCRTI, 2010).



Figur 1: Presentation av de tre nivåerna inom RTI samt dess innehåll (vem och vad).
Källa: Nilvius och Svensson, 2022

RTI:s första huvudkomponent består av stöd i flera nivåer. I figur 1 ges en överblick över dessa nivåer samt dess innehåll. Nivå 1 berör samtliga elever och sker i klassrummet. Undervisningen utgår från en forskningsbaserad undervisningsplan och det är viktigt att de metoder som används är lyhörda både språkligt och kulturellt. Lärandeaktiviteterna ska vara differentierade för att kunna tillgodose individuella behov och undervisningen ska planeras och genomföras utifrån

aktuell forskning inom området. Denna nivå innefattar även screening för alla elever samt problemlösning i lärargrupper för att identifiera behov och besluta om nödvändiga insatser utifrån den data som finns från bland annat screeningen, så kallat databaserat beslutsfattande. För att beteendessvårigheter inte ska hindra elever från att visa de akademiska färdigheter som de besitter så behöver även dessa behov ses över (NCRTI, 2010).

Inom nivå 2 ges forskningsbaserat stöd i mindre grupper för elever som riskerar att halka efter i sin kunskapsutveckling. Grupperna består vanligtvis av 3-8 elever, de tränar 3-5 ggr/vecka i 20-40 min i 10-15 veckor, detta ger eleverna en hög frekvens på träningen. Oftast är det ca 20% av eleverna som behöver nivå 2-stöd. Skulle en klass ha mer än 20% elever med behov av stöd inom denna nivå behöver blicken riktas mot kvalitet och genomförande på nivå 1 (NCRTI, 2010; Grosche & Volpe, 2013).

I nivå 3 ges intensivt stöd en-till-en, oftast av speciallärare, specialpedagog, kurator eller psykolog beroende på elevens behov (Gustafson, Svensson & Fälth, 2014). I nivå 3 ökas stödinsatserna sett till passens längd och antalet gånger/vecka, framstegen övervakas veckovis alternativt varannan vecka. Framstegsövervakningen ska även ses över tid det vill säga under hela processen från nivå 1 och utifrån denna görs en bedömning huruvida elever kommer att nå målen eller inte (NCRTI, 2010). På den här nivån finner vi ca 5% av eleverna. Här är det viktigt att en heltäckande utredning genomförs och att andra svårigheter utesluts till exempel syn- och hörselproblem, intellektuell funktionsnedsättning eller autism (Grosche & Volpe, 2013). Intensiteten i de olika nivåerna ökar alltså ju högre upp i pyramiden man kommer. Det blir mer intensiv lärartid, en mer systematisk och tydliggörande undervisning (Fuchs & Fuchs, 2016).

Det finns förslag på en utveckling av modellen, en fjärde nivå (Nilvius, 2022). Den skulle innebära att eleverna som fortsatt har svårigheter efter stöd i nivå 3 skulle erbjudas stöd och undervisning i assisterande teknik för att eleverna på så sätt ska nå en högre grad av självständighet. Studier av effekten på elevers utveckling av sådana interventioner behöver dock studeras ytterligare enligt Nilvius (2022).

Vid traditionella stödinsatser blir eleven ofta klassificerad för särskilt stöd eller inte. Inom RTI är tanken att elever i stället ska kunna röra sig mellan de olika nivåerna av stöd (Robertson & Pfeiffer, 2016).

Den andra huvudkomponenten är screening. Inom RTI pratar man om universell screening och det innebär att samtliga elever testas i början av skolarbetet samt vid ytterligare två tillfällen, förslagsvis december/januari och april. Normerade tester med hög reliabilitet och validitet används, det är viktigt att dessa tester är utformade så att de kan förutsäga svårigheter (NCRTI, 2010). Screeningen tjänar två syften enligt Grosche och Volpe (2013). Det första är att identifiera elever i risk för att utveckla svårigheter, att ge information om aktuellt kunskapsläge och till viss del även progression. Det andra är att screeningen ger viktig information om kvaliteten i undervisningen på nivå 1. Hög andel elever i nivå 2 och 3 riktar blickarna mot nivå 1. Vid screening är det viktigt att vara medveten om att de olika screeningmetoderna kan ge s.k. falskt positivt respektive falskt negativt resultat. Falskt positivt resultat innebär en identifierad risk hos en elev som inte är i risk för att utveckla svårigheter. Falskt negativt resultat innebär det motsatta, att en elev anses vara utom risk men som egentligen är det. Resultaten behöver följas upp så att man säkerställer att de screeningmetoder som används genererar en så hög procent av sanna positiva resultat som möjligt. Detta för att det förebyggande i modellen ska bli så effektivt som möjligt (Hite & McGahey, 2015).

Framstegsövervakning är den tredje huvudkomponenten. Inom varje nivå övervakas hur eleverna responderar på en intervention/en insats, alltså hur väl eleven svarar på insatsen. Det innebär att kunskapsutvecklingen följs frekvent, ju högre upp i pyramiden eleven befinner sig desto oftare behöver man följa upp effekterna av insatsen. Insatserna justeras utifrån dessa uppföljningar för att inläringen ska maximeras (Groche & Volpe, 2013). Det här innebär att elever som stannar av i sin kunskapsutveckling fångas upp men också att effekten av interventionerna utvärderas och den utvärderingen ligger i sin tur till grund för utveckling och förbättring av de interventioner som används (NCRTI, 2010).

Samverkan mellan professionsgrupper och planering av insatser är den fjärde huvudkomponenten. Det är en viktig komponent inom RTI och Henderson (2018) menar att ingen lärare kan nå alla elever ensam, samverkan är en nödvändighet för skolframgång. Samverkan innebär tillfällena tillsammans för att planera och reflektera, lösa problem och övervaka framsteg. Det i sin tur innebär tillfällena för professionsutveckling som leder till en delad förståelse för RTI, skapandet av ett gemensamt språk och en bättre förståelse för hur vi kan möta behoven för alla elever (Stuart, 2011). Fokus vid samverkan inom RTI ligger emellertid på elevernas utveckling och inte nödvändigtvis på lärarnas kompetensutveckling, en dikotomi som skulle kunna överbryggas (Henderson, 2018; Nilvius, 2022). Henderson (2018) ger förslag på Professional Learning Communities (PLC) kombinerad med RTI för detta syfte. Enligt Stoll et al. (2006) är PLC en metod för att främja samarbetsinriktat lärande där kollegor i grupper delar erfarenheter kring den egna praktiken. Samtalen präglas av reflektion och är lärande-orienterade (a.a.). Nilvius (2020) lyfter i stället Lesson Study (LS) som utgångspunkt för att allas kunskaper och kompetenser ska tas tillvara och där RTI finns med som ett verktyg inom LS. Oavsett hur samverkan sker så är en ständigt pågående professionell utveckling, integrerad med det som sker i klassrummet, en viktig del i en att skapa fidelity/modelltrogenhet, det vill säga att modellen används och genomförs på det sätt som är tänkt (King & Coughlin, 2016).

Det finns två varianter inom RTI. Dessa kallas Standard Treatment Protocol (STP) och Problem Solving Approach (PSA). Standard treatment protocol är en variant där insatserna styrs av ett protokoll över de olika stegen. Det här innebär att alla elever med liknande svårighet erbjuds en och samma insats, vanligtvis genom en specifik träningsmodell (Grosche & Volpe, 2013). Fördelen med denna modell främst är att den är tydlig och lätt att följa, alla vet vad som ska göras och när. En annan fördel med STP är att möjligheterna till modelltrohet är hög (a.a.). King och Coughlin (2015) ser även de att denna variant är lätt att följa men också att den är mindre kostsam. Nackdelarna är att insatserna är mindre riktade mot elevens individuella behov (Grosche & Volpe, 2013). Dessutom lyfts att varianten inte erbjuder lärare att utveckla den pedagogiska expertis som de behöver för att möta alla elever, speciellt inte de elever som har störst utmaningar (King & Coughlin, 2015).

Varianten Problem Solving Approach (modell), PSA, erbjuder inte samma lösning till alla barn med liknande svårigheter utan insatserna är differentierade och anpassade efter varje enskilt barn. Denna variant är betydligt mer komplex än STP (Grosche & Volpe, 2013). Läsning till exempel innebär många olika subförmågor; fonemisk medvetenhet, fonologi, flyt, bygga ordförråd och förståelse. En elev kan ha svårigheter med en specifik subförmåga och behöver stöd som är anpassat för just denna. PSA är en process som lägger tonvikten på individuella insatser, det innebär att först identifiera vilken förmåga som är målet för interventionen (King & Coughlin, 2015). För att göra detta skapas multidisciplinära team som hjälper till att identifiera, formulera och implementera interventionerna och detta görs tillsammans med lärarna. En fördel med varianten är just ett mer exakt utformat stöd (Grosche & Volpe, 2013) men King och Coughlin

(2015) lyfter även en annan fördel. Att lärare ges en större förståelse för evidensbaserad undervisning och en breddad kompetens i att designa, anpassa och implementera interventioner för att utveckla elevers specifika förmågor inom ämnet. Nackdelen med denna variant är att den tar mycket tid i anspråk, den kräver expertis och innefattar en stor mängd utbildning och träning för de som ska använda den i sin praktik (Grosche & Volpe, 2013).

I många fall implementeras en kombination av dessa två varianter, en hybridvariant. Rekommendationen är att starta med STP då den är lättare att administrera och följa, därefter kan en övergång göras till PSA i de fall då eleven inte svarar på standardinterventionen på ett tillfredsställande sätt (Grosche & Volpe, 2013).

Forskningen är ytterst begränsad gällande implementering och användande av RTI i Sverige. I de studier som ingår i Nilvius (2022) avhandling ges likväl en kort beskrivning av de erfarenheter som gjorts kring användningen av RTI. Dessa erfarenheter är bland annat att kompetens hos personal gällande evidensbaserad undervisning och interventioner är viktigt. Att RTI är resurskrävande och skolledare behöver ställa för detta genom att bland annat fördela om specialpedagogiska resurser. Skolledare behöver även skapa organisationsstrukturer för samarbete och professionsutveckling då samarbetet mellan lärare och speciallärare är centralt för RTI, liksom möjligheten till kollegiala diskussioner kring bedömning, analys och elevers utveckling (Nilvius, 2022).

En sammanfattning av detta är att RTI alltså utgörs av ett tydligt ramverk med fyra huvudkomponenter som baseras på data, bedömning, insatser och samarbete. Det är en proaktiv modell vars syfte är att tidigt identifiera indikationer på begynnande svårigheter i elevers kunskapsutveckling och att tidigt sätta in relevant stöd.

I nästa avsnitt tittar vi på de implementeringsfaser och de generella faktorer som finns under en implementeringsprocess.

1.4.1 Implementeringsprocessen

Implementering kan ses som bryggan mellan forskning och praktik, det vill säga det verktyg som behövs för att till exempel en forskningsbaserad modell och dess kontext ska kunna fungera tillsammans (Fixen & Blase, 2009; Thiele Schwarz & Hasson, 2019). Precis som vi bör använda oss av vetenskapligt baserade metoder för insatser bör vi också använda oss av vetenskapligt baserad kunskap om implementering (Thiele Schwarz & Hasson, 2019). Ofta sker implementering osystematiskt och reaktivt, det kan till exempel röra sig om en metod som råkar vara i ropet just för tillfället. En implementering behöver likväl ske med reflektion och eftertanke och det behövs både kunskapsinhämtning och noga planering (Socialstyrelsen, 2012; Thiele Schwarz & Hasson, 2019). Att följa stegen i implementeringsprocessen är viktigt för att undvika att dålig implementering leder till ett avvisande av en effektiv metod (Socialstyrelsen, 2012).

Enligt Socialstyrelsen (2012) och Thiele Schwarz & Hasson (2019) kan implementeringen delas in i fyra faser. Den första fasen kallas *behovsinventering*. Det innebär att kartlägga de behov som finns i verksamheten och därefter söka efter en vetenskapligt baserad modell som kan lösa dessa behov (a.a.). Andra fasen benämns *installation*. Den innebär att man behöver se över vilka förändringar i verksamheten som krävs för att modellen ska kunna användas. Resurser behöver säkerställas och det behöver klargöras vilka som kommer att beröras av implementeringen. Dessutom behöver det framgå vad som krävs av personal och organisation samt vilka framgångsfaktorer och hinder som kan tänkas påverka implementeringen (Socialstyrelsen,

2012; Thiele Schwartz & Hasson, 2019). *Användande* kommer som ett tredje steg i implementeringsprocessen. Här behövs det funderas kring vad som praktiskt behöver göras eller ändras för att modellen ska passa den aktuella verksamheten. Aspekter i kontexten som försvårar användandet av modellen måste justeras, det kan till exempel röra sig om strukturer, rutiner, arbetssätt och/eller kompetens (a.a.). Det fjärde och sista steget i processen är *vidmakthållande*. Med andra ord, hur modellen kvarstår över tid. För att modellen ska kunna leva kvar och utvecklas i organisationen behöver den utvärderas löpande. Problem eller förbättringsbehov som eventuellt uppstår behöver analyseras så att rätt åtgärd sätts in. Är det problem med metod, kompetens, organisation, ledarskap eller i själva implementeringsprocessen?

De framgångsfaktorer som identifierats för implementeringsprocessen är enligt Socialstyrelsen (2012) att kompetens hos användarna säkerställs, att det finns en organisationsstruktur som stödjer implementeringen samt att det finns ett effektivt ledarskap. Dessa framgångsfaktorer grundar sig till viss del i Fixen och Blases (2009) s.k. implementeringskomponenter. Dessa komponenter är integrerade i implementeringsprocessen och är viktiga att förhålla sig till då de syftar till att påverka de anställdas agerande och funktioner i organisationen så att en hög nivå av fidelity, det vill säga modelltrohet kan uppnås (a.a.). Komponenterna utgörs av; urval av personal, utbildning före och under processen/arbetet, fortlöpande coaching och konsultation, utvärdering av personalens agerande och prestationer, datasystem för beslutsstöd, underlättande administrativt stöd samt insatser som rör relationen och interaktionen mellan människor (Fixen & Blase, 2009).

1.4.2 Begränsningar och kritik

En av de stora begränsningarna med RTI är att det mesta av forskningen är genomförd i USA. Det är ett annat skolsystem och den elevsyn och synen på lärande överensstämmer inte alltid med den vi har i svenskt sammanhang enligt Nilholm (Skolverket, u.å). Nilholm menar att det är av största vikt att iaktta stor försiktighet när ett resultat från ett skolsystem ska generaliseras till ett annat.

Reynold och Shaywitz (2009) kritiserar den optimistiska synen på de problematiska praktiska frågor som RTI genererar och att det många gånger saknas logistiskt stöd för modellen ute på skolorna. Reynold och Shaywitz pekar även på den relativt stora variation av implementerade modeller och att det förekommer skiftande forskningsresultat bland annat när det gäller hur lång tid som eleverna bör vara i de olika nivåerna. Dessutom menar Reynold & Shaywitz att RTI inte tar tillräcklig hänsyn till de elever som ligger på gränsen till för låga resultat i testerna. Ytterligare kritik som Reynold och Shaywitz har gentemot modellen innefattar dess funktion med att fastställa eventuella funktionsnedsättningar. Författaren beskriver RTI:s definition av inlärningssvårigheter som "dangerous slippery slope" (Reynold & Shaywitz, 2009, s.139).

En risk vid införandet av RTI i praktiken är att testningen av eleverna överskuggar den grundläggande tanken med RTI med effektiva och evidensbaserade interventioner. Detta är en viktig aspekt att ta med vid implementering (Nilvius, 2022).

2 Metod

I detta kapitel följer en kort beskrivning av de kriterier som följts för denna systematiska litteraturstudie, studiens datainsamlingsmetod samt urvalsförfarande. Vidare beskrivs hur kvalitetsgranskning och databearbetning genomförts och de överväganden kring studiens validitet och reliabilitet samt etiska överväganden som har gjorts.

För att besvara syftet i denna studie lämpade sig en systematisk litteraturstudie väl som metod. Detta då den ämnar samla det kunskapsunderlag som redan finns i befintlig forskning gällande de huvudsakliga förutsättningar samt de eventuella utmaningar som identifierats vid implementeringen av RTI i grundskolan. En systematisk litteraturstudie innebär att forskning som redan är genomförd och publicerad systematiskt söks, väljs ut, kritiskt granskas, analyseras, diskuteras och slutligen sammanställs. Metoden syftar till att åstadkomma en syntes av data från utvalda empiriska studier som svarar på den egna studiens frågeställningar (Forsberg & Wengström, 2015; Jacobsson & Skansholm, 2019). Resultatet från en systematisk litteraturstudie kan enligt Funck och Karlsson (2021) med fördel användas som information till både praktiker och till beslutsfattare på olika nivåer men också för politiker. På så sätt kan resultatet bidra till en ny praktik. Även Bryman (2018) menar att resultatet kan användas för att stödja beslutsfattare och för att utveckla riktlinjer och rekommendationer.

För att nå en hög grad av reliabilitet/tillförlitlighet behöver en systematisk litteraturstudie utgå från vissa kriterier. Detta arbete har följt den metodbok för systematiska litteraturstudier som utformats av Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (SBU, 2020). Denna arbetsgång innefattar:

- Formulering av forskningsproblem
- Syfte och frågeställningar utarbetas med hjälp av ett strukturerat format. PICO, PECO eller SPICE
- Sökning genomförs med definierade sökord/sökblock och dokumenteras systematiskt i särskilda sökprotokoll.
- Urval görs utifrån hur väl studien uppfyller SPICE/syfte och frågeställningar.
- Kvalitetsbedömning görs av utvalda studier.
- Data från de studier som slutligen valts att ingå, extraheras och analyseras.
- Data sammanställs och tillförlitligheten bedöms

Syfte och frågeställningar har i denna studie utarbetats med hjälp av SPICE (Setting, perspective, intervention, comparison, evaluation), detta format utgör även en del av inkluderings- och exkluderingskriterierna för urvalet av studier. Sökningar har genomförts med definierade sökord/sökblock och dessa har dokumenterats systematiskt i särskilda sökprotokoll. I en systematisk litteraturstudie är det viktigt att urvalskriterier och sökstrategier är tydligt redovisade (SBU, 2020). Urvalet har sedan gjorts utifrån hur väl studierna uppfyller SPICE/syfte och frågeställningar och en kvalitetsbedömning av utvalda studier har slutligen avgjort vilka studier som inkluderats i denna systematiska litteraturstudie. Data från de inkluderade studierna har extraherats, analyserats, sammanställts och tillförlitligheten bedömts.

Enligt Bryman (2018) så är de fördelar som lyfts med systematisk litteraturstudie som metod bl.a dess replikerbarhet då den har transparens i sökning, urvalskriterier och tydligt beskrivna analysförfarande, en systematik som syftar till att minimera skevhet som annars lätt kan uppstå vid litteraturöversikter. En av utmaningarna med metoden är dess tillämpbarhet på kvalitativ

forskning framför allt när det gäller metoder för bedömning om huruvida en studie ska inkluderas i litteraturstudien eller inte. En oenighet råder kring hur bedömning av kvalitet i kvalitativa studier ska genomföras (Bryman, 2018).

2.1 Datainsamlingsmetod

Relevant forskning har sökts utifrån litteraturstudiens syfte och omfång som formulerats med hjälp av SPICE det vill säga settings, perspektiv, intervention/intresse, comparision/jämförelse, evaluation/utvärdering. När det är erfarenheter som efterfrågas är användningen av SPICE-formatet för att strukturera forskningsfrågan det mest etablerade formatet. (SBU, 2020). I tabell 2:1 ges en översikt av denna studies innehåll i SPICE samt vilka sökord/kriterier dessa har genererat.

Tabell 2:1: Innehållet i SPICE- formatet samt formulerade sökord/kriterier för urval

S etting/Sammanhang	Grundskola Undergrupp: lågstadiet	Sökord/kriterier: Primary school Elementary school*
P erspective/perspektiv	Reponse to intervention Undergrupp: Specialpedagog	Sökord/kriterier: Response to intervention RTI Special education teachers Special educators
I ntervention/Intresse	Nödvändiga förutsättningar för implementering och användande av RTI Undergrupp: Villkor, möjligheter, hinder, krav	Sökord/kriterier: Implementation/application/utilization Prerequisites/preconditions/requirements
C omparision/Jämförelse	Jämförelse är inte aktuellt	
E valuation/Utvärdering	Erfarenheter Undergrupp: förutsättningar, framgångsfaktorer, hinder & möjligheter, specialpedagogens roll	Sökord/kriterier: Evaluation

*Ej sökord, endast kriterier

Sökorden som använts i studien utformades efter SPICE samt nyckelorden i forskningsfrågorna. De utvalda sökorden översattes därefter till engelska med tillhörande synonymer; ”response to intervention” or RTI, implementation/ application/utilization, ”primary school” och ”special education teachers”/”special educators”. Vid en databassökning används sökord och kombinationer av sökord för att hitta artiklar som kan vara relevanta för litteraturstudien. AND, OR eller NOT, databasernas s.k. booleska operatorer gör det möjligt att kombinera flera sökord (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013).

En första testsökning genomfördes i augusti 2023 i ProQuest samtliga 18 databaser. Söksträngen som användes var ”*respons to intervention or RTI*” AND *implementation OR application OR utilization AND primary school*” tillsammans med de bestämda inkludering- och exkluderingskriterierna. Denna sökkombination resulterade i endast 12 artiklar där bara en ar-

tikel var tänkbar för vidare urval utifrån denna studies syfte och frågeställningar. Nya testsökningar genomfördes därför under augusti/september 2023, nu utifrån ett strukturerat sökschema med fler sökkombinationer. Detta sökschema genererade fler träffar men testsökningarna resulterade även i ytterligare ett sökord; evaluation, samt ett tillägg av operatören NOT "specific learning disabilities" och NOT behavior/ behavioral. Som ett sista steg kombinerades de slutliga sökorden på olika sätt i ett redigerat sökschema (Bilaga 1). utifrån detta sökschema har sedan sökning samt upprepad strukturerad sökning genomförts. Observera att inga artiklar sparades som urval under testsökningarna.

Databaser som använts vid de slutliga sökningarna är: Education collection, Education research complete, Scopus samt Applied social science index & abstract (ASSIA). Dessa databaser valdes ut i samråd med bibliotekarie på Göteborgs universitetsbibliotek. Sökningarna i de angivna databaserna har genomförts under perioden 28 sept–30 sept 2023 (sökning 1) samt den 19 oktober 2023 (upprepad sökning) utifrån förutbestämda inkluderings- och exkluderingskriterier. Sökningarna har dokumenterats i var sitt sökschema (bilaga 1, tabell 1:1-1:4). Exempel på en sökkombination som gav ett hanterbart sökresultat är "*response to intervention OR RTI AND prerequisites OR preconditions OR requirements*" samt "*response to intervention OR RTI AND special education teachers OR special educators*".

2.2 Urval

Enlig SBU (2020) ska relevans bedömas av två personer vid urvalsförfarandet. Det är inte möjligt i detta fall då studien är ett enskilt arbete. För att öka studiens reliabilitet upprepades därför sökningar samt urval 1 (se tidigare angivna datum). Urvalet efter den första och andra sökningen har sedan jämförts. Vid den andra sökningens urval valdes i stort sett samma artiklar ut som vid den första sökningen men det tillkom fem nya artiklar som inte hade valts ut vid det första tillfället. Det är den andra sökningens urval som presenteras.

Totalt resulterade de fyra databassökningarna i 675 träffar relevanta utifrån SPICE/forskningsfrågorna. Sökkombinationer som överstigit 55 träffar har inte räknats med i det angivna totala antalet sökträffar. Om en sökkombination resulterat i 55 träffar eller lägre har urval 1 genomförts bland dessa artiklar. Detta upprepades i varje enskild databas och för samtliga sökkombinationer. Första urvalet gjordes utifrån studiernas titel, abstract samt nyckelord, därefter kvarstod totalt 78 artiklar. Efter exkludering av dubletter återstod 33 artiklar.

Under arbetet med urvalet av artiklar har det också genomförts en manuell sökning. Den innebär att en söker efter fler relevanta artiklar utifrån referenslistan i en artikel som rör det egna problemområdet (Eriksson Barajas et al, 2013). Denna sökning resulterade i 9 artiklar som tagits med inför urval 2, totalt inkluderades 42 artiklar inför detta urval.

Dessa 42 artiklar som kunde tänkas uppfylla urvalskriterierna har lästs i fulltext för att bedöma dess relevans (urval 2), detta urval resulterade i 22 kvarvarande artiklar. Därefter har en kvalitetsgranskning genomförts för varje vald relevant studie, forskning med hög relevans och kvalitet har valts ut för att ingå som material i analysen (SBU, 2020).

2.2.1 Inkluderingskriterier

Empiriska studier, både kvalitativa och kvantitativa, som bedömts relevanta utifrån studiens syfte har inkluderats. Materialet skulle finnas att tillgå i fulltext och vara peer reviewed. Intervall för publiceringsår: 2001-2023. Intervallet är valt utifrån RTI:s avstamp i No child left

behind act i USA år 2001. Artiklar som redogör kring förutsättningar för implementering och användandet av RTI i grundskolan och därmed lågstadiet inkluderas utifrån syftet med införandet av modellen; tidig identifiering och tidiga stödinsatser.

2.2.2 Exkluderingskriterier

Publikationer på andra språk än engelska och svenska har exkluderats, så även andra publikationsformat än vetenskapliga artiklar, rapporter och avhandlingar. Vetenskapliga artiklar, rapporter och avhandlingar publicerade före år 2001 exkluderas och vid dubbelpublikationer har den ena exkluderats. Artiklar som endast redogör för implementering och användandet av RTI i motsvarande mellanstadiet och högstadiet i svensk grundskola exkluderas då lågstadiet inte finns medräknat. Detta för att de organisatoriska förutsättningarna ser något olika ut för mellan- och högstadiet jämfört med lågstadiet. Studier genomförda i andra länder än USA och Europa har exkluderats, detta för att säkerställa att det insamlade materialet hinner förstås och bearbetas inom avsedd tid för denna studie.

2.3 Kvalitetsgranskning

För att fastställa en artikels kvalitet och för att säkerställa att arbetet med kvalitetsgranskningen görs systematiskt så har en mall använts vid granskningen. Enligt SBU (2020) finns det ingen internationellt vedertagen mall för kvalitativa studier utan olika varianter används. I denna studie används en granskningsmall som är inspirerad och utformad utifrån olika forskares bedömningskriterier och kvalitetsmallar för både kvalitativa och kvantitativa studier (Caldwell, Henshaw & Taylor, 2011; Eriksson Barajas et al., 2013; Bryman, 2018). Den aktuella mallen består av 13 frågeställningar som rör olika kvalitetskriterier för kvalitativa och kvantitativa studier (bilaga 2).

Figur 2: Frågor från granskningsmall

#	Påstående:
1	Syftet med studien och/eller frågeställningarna är tydligt beskrivet.
2	Designen av studien är relevant för att besvara frågeställningen
3	Etiska frågeställningar är identifierade och adresserade
4	Kvan: En hypotes finns tydligt angiven Kval: De viktigaste begreppen samt studien sammanhang finns beskrivet
5	Kvan: Nyckelvariabler finns tydligt definierade Kval: Studiens sammanhang finns beskrivet
6	Kvan: Urvalet är tydligt beskrivet och är representativt för befolkningen Kval: Urvalsmetoden och valet av deltagare är tydligt beskrivet
7	Kvan: Metoden för datainsamling är välgrundad och tillförlitlig. Kval: Metoden för datainsamling är tydligt beskriven
8	Analysmetoden beskrivs
9	Studiens validitet & reliabilitet bedöms
10	Studiens syfte och frågeställningar besvaras
11	Genomförande och resultat diskuteras i relation till studiens syfte och frågeställningar
12	Slutsatser/förklaringar är rimliga utifrån studiens resultat
13	Resultatet är generaliserbart/överförbart

Figur 2 visar de frågeställningar som använts för att bedöma kvaliteten i artiklarna från urval 2.

Svaren på frågorna i figur 1 placerar artikeln på en hög (H), medel (M) respektive låg (L) sammanfattande kvalitetsnivå. För hög kvalitet ska minst 8 av de 13 frågorna besvaras med ett JA, inklusive fråga 1, 6, 7, 10 och 11. För medel ska minst sex av frågorna besvaras med ett JA inklusive frågorna 1, 7, 10 och 11. Vid bedömningen låg har någon av frågorna 1, 7, 10 eller 11 besvarats med ett NEJ.

Resultatet av kvalitetsbedömningen för de 22 kvarvarande artiklarna efter urval 2 redovisas nedan:

Tabell 2:2: Översikt för resultat av kvalitetsgranskning

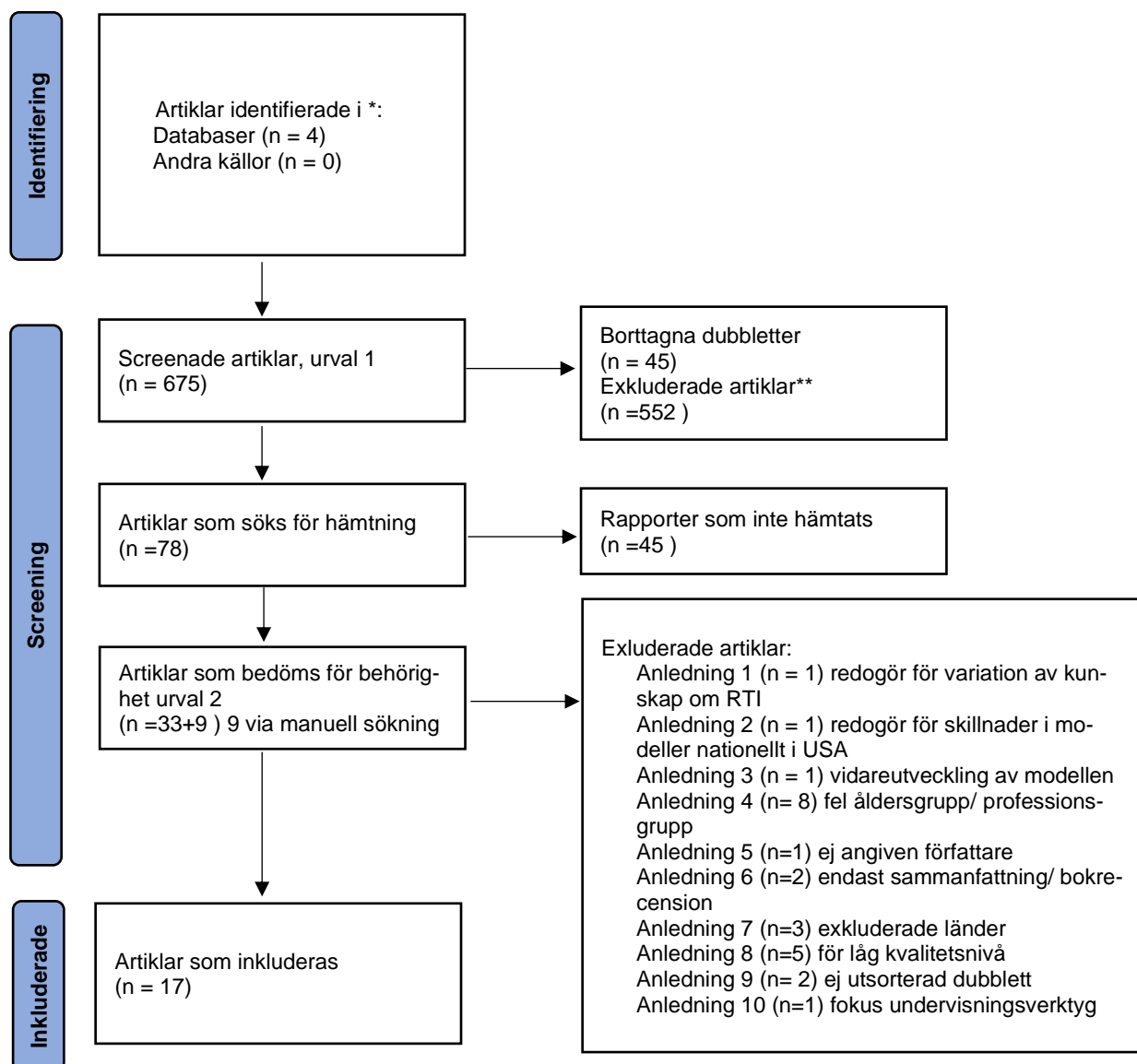
Artikel	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kvalitetsnivå	L	L	H	L	L	H	H	H	L
Artikel	10	11	12	13	14	15	16	17	18
kvalitetsnivå	L	H	H	H	H	H	H	H	L
Artikel	19	20	21	22					
Kvalitetsnivå	H	H	H	H					

Artikel 1 och 4 har inkluderats i denna systematiska litteraturstudie trots låg kvalitetsnivå. Att artiklarna fått bedömningen låg kvalitetsnivå beror på att de är översikter. Artikel 4 är en sammanfattning av nationella utvärderingar och beprövad erfarenhet som är gjort kring viktiga faktorer vid implementeringen av RTI. Artikel 4 presenterar en tydlig översikt av viktiga områden inom RTI som specialpedagogen behöver verka inom, dessa områden är sammanställda utifrån en litteraturöversikt (ej systematisk). Artiklarna ansågs ha hög relevans för studien utifrån syfte och frågeställningar och inkluderades därför. Dessa artiklars titel, publiceringsår, författare, land samt tidsskrift för publicering finns att tillgå i artikelmatrisen för inkluderade artiklar (Bilaga 3, tabell 3:1).

Exkluderade artiklar samt anledningen till att de exkluderats redovisas i tabell 4:1 (bilaga 4).

Samtliga sökningar och urval har sammanställts i ett PRISMA flödesschema (figur 1).

Figur 3. Flödesschema



Figur 3 visar flödesschemat för denna studies urvalsprocess och slutligt antal inkluderade artiklar

Totalt bedömdes 15 artiklar vara relevanta och med tillräckligt hög kvalitet för att inkluderas i studien. 2 artiklar inkluderades trots låg kvalitetsnivå (se avsnitt Kvalitetsgranskning).

Av dessa två artiklar med låg kvalitetsnivå så var det 1 artikel som sammanfattar nationella utvärderingar och beprövad erfarenhet. Den andra artikel är en litteraturoversikt kring specialpedagogens roll inom RTI. Av de resterande 15 inkluderade artiklarna så är 5 kvantitativa, 2 mixed methods och 8 kvalitativa. Av de 8 kvalitativa använde 2 intervjuer som datainsamlingsmetod och resterande 6 artiklar var fallstudier med en kombination av intervju/observation och intervju/observation/dokumentanalys. 16 studier/artiklar är genomförda i USA och 1 i Finland. 6 av de 17 artiklarna berör specialpedagogens roll och arbetsuppgifter.

2.4 Databearbetning

Syftet i denna studie var att ta reda på hur skolor har implementerat RTI i motsvarande svenskt lågstadiet, att sammanställa beskrivna erfarenheter kring förutsättningar och hinder för implementeringen. Valet av bearbetningsmetod föll på tematisk analys då det är en metod som används till att identifiera, analysera och presentera teman som framkommer utifrån ett insamlat datamaterial (Braun & Clark, 2006). Att identifiera ett tema är att fånga något viktigt och representativt i datamaterialet i relation till forskningsfrågan (Lindstedt, Fogelkvist & Gustafsson, 2018). Processen innebär att först hitta initiala koder, därefter söka efter teman för att sedan granska samt definiera och namnge dessa teman (Lindstedt et al. 2018). För hög reliabilitet är det viktigt att kodningen görs på ett konsekvent sätt och även är konsekvent över tid (Bryman, 2018). I denna studie har Nvivo använts som hjälpmedel vid bearbetningen av data, detta för att öka sannolikheten att data kodas konsekvent. Nvivo är en programvara för analys av främst kvalitativa data. Identifierade koder sparas i systemet och underlättar bearbetningen och tematiseringen av underlaget (Lumivero, 2023). Kodning kan göras på olika sätt i Nvivo men i det här fallet har en så kallad manuell kodningsteknik använts.

För att säkerställa systematik i analysprocessen har jag använt mig av Braun och Clarks (2006) tillvägagångssätt för tematisk analys:

Först läste jag igenom samtliga artiklar i sin helhet för att bekanta mig med materialet. Upprepad läsning av artiklarna gav en möjlighet att bilda mig en uppfattning om tänkbara mönster som skulle kunna ses som grundläggande utifrån forskningsfrågorna.

I steg två handlade det om att identifiera initiala koder. Detta steg valde jag att dela upp i två delmoment. Först genomfördes en test-kodning på fyra av artiklarna. De fyra artiklarna lästes först i pappersform, meningsbärande enheter markerades med överstrykningspenna och gavs en kod i marginalen. Efter 1-2 dagar lästes samma artiklar igen men nu på Nvivo, de meningsbärande enheterna markerades i programmet och gavs en kod. Därefter jämfördes de olika koderna i pappersform med de i dataprogrammet. Om samma meningsbärande enhet inte tilldelats samma typ av kod gjordes en ny analys och koden reviderades. Genom test-kodningen skapades en struktur utifrån identifierade koder i materialet som därefter låg till grund för resterande kodningsarbete. När test-kodningen var genomförd upprepades samma arbetsgång för samtliga 17 artiklar. Koderna är relaterade till studiens syfte och frågeställningar.

I steg tre sorteras koderna i tänkbara teman. Jag grupperade koderna i ett första initialt tema (temanivå 1), därefter söktes ett mer övergripande tema (temanivå 2) och slutligen sammanfördes dessa i ett huvudtema. Tabell 2:3 nedan är ett utdrag från arbetsmaterialet och syftar till att tydliggöra hur analysprocessen sett ut.

Tabell 2:3: Exempel från analysprocessen

Artikel	Meningsbärande enhet	Kod	Temanivå 1	Temanivå 2	Huvudtema
Sheperd & Salembien 2011 s.10	Third, the interviewees noted the importance of flexibility in role definition. Teachers' focus on increasing student performance created the need to engage with other teachers in discussing and designing student specific interventions and sharing the responsibility for implementing interventions within and across classrooms	Flexibilitet i roller – ökat mängd samarbete Implementeringsprocess: Användning - tier	Lärare/lärare	samarbete	Kommunikation & samarbete
Martinez 2011 s.51	Educators and administrators implementing RTI in their schools would also do well to involve parents in the planning, intervention and follow up processes.	Samarbete med föräldrar i processen Användning - samarbete	Lärare/föräldrar	samarbete	Kommunikation & samarbete
Kimmel 2008 s.136	To obtain personnel and technology materials, both time and funding were needed	Tid och pengar för att bibehålla personal och teknik	kostnad	Resurser	Organisation & Struktur
Werts 2014 s.6	Resources and personnel. A lack of resources (7.3%) and a lack of personnel (6.3%) to implement and support Quarterly the program were listed as barriers.	Brist på personal och support Installation - tier	Resurs – personal & support	Utmaning	Organisation & struktur
Fan et al. 2018 s.378	This result suggested that effective leadership and professional development opportunities are intraorganizational contextual prerequisites for making sustainable systemic adoption of Rtl	Ledarskap och prof. Utv. = Intraorganisationskontextuella förutsättningar för RTI installation	Prof.utv	Rektor	Ledarskap

Som ett fjärde steg har de teman som framkommit setts över ännu en gång. Arbetsmaterialet från kodningen har skrivits ut och varje del har klippts ut och sorterats in i teman. I denna process har varje kod kontrollerats ännu en gång och även placeringen av koden i det valda temat har setts över.

I det femte och sista steget har de slutliga teman som vuxit fram definierats och namngetts.

2.5 Validitet och reliabilitet

Det är viktigt för validiteten i en studie att de variabler som ska undersökas definieras och förklaras på ett tydligt sätt (Jacobsson & Skansholm, 2019). Begreppet *förutsättningar* är relativt ospecifikt och därför klargörs innebörden av detta begrepp både i undergruppen i SPICE samt i beskrivningen av centrala begrepp. Detta bidrar till att tydliggöra studien syfte och ökar därmed studiens validitet. För att data som samlats in ska vara relevant för studiens syfte och frågeställningar så har sökord och sökblock noga planerats utifrån SPICE. Arbetet med sökningarna har dokumenterats systematiskt för en hög grad av transparens för att även läsaren ska kunna bedöma studiens validitet (Jacobsson & Skansholm, 2019).

Sett till reliabilitet följer denna studie SBU:s (2020) bestämda kriterier för systematisk litteraturstudie och kodningen har genomförts systematiskt och på ett konsekvent sätt, även över tid.

Programvaran Nvivo har använts för att öka sannolikheten för detta. Urval och kvalitetsgranskning av inkluderad litteratur bör genomföras av minst två personer för hög reliabilitet. Då denna studie är ett enskilt arbete har inte detta varit möjligt. För att öka reliabiliteten har därför sökning och urval 1 genomförts 2 gånger med en månads intervall, en variant av test-retest reliabilitet för sökningen och interbedömarreliabilitet för urval 1 (Eriksson Barajas et al, 2013). Även kvalitetsgranskningen bör genomföras av två personer men det har tidsmässigt inte varit möjligt att genomföra vilket kan påverka studiens reliabilitet sett till studiens urvalsförfarande. Enligt Jacobsson och Skansholm (2019) förutsätter hög validitet en hög reliabilitet, det innebär att också validiteten till viss del påverkas på grund av bristen vid genomförandet av kvalitetsgranskningen.

2.6 Etiska överväganden

Etiska överväganden har i första hand gjorts utifrån Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för god forskning. Dessa innebär bland annat att forskaren ska verka på ett sådant sätt att vetenskaplig oredlighet inte sker. Med vetenskaplig oredlighet menas ”handlingar eller underlåtelser i samband med forskning, vilka – medvetet eller av oaktsamhet – leder till falska eller förvrängda resultat eller ger vilseledande uppgifter om en persons insats i forskningen.” (Vetenskapsrådet, 2017, sid.64). Enligt Forsberg och Wengström (2015) är det vid urval och presentation av resultat som etiska överväganden främst bör göras. Artiklarna som ingår i denna studie är därmed sökta på ett noggrant systematiskt sätt och inga artiklar har valts bort av ovidkommande skäl. Samtliga artiklar som ingår i denna litteraturstudie redovisas och alla resultat som framkommer i analysprocessen presenteras oavsett egen åsikt och utan att medvetet ha förvrängt eller uteslutits.

3 Resultat och analys

Syftet i denna studie var att ta reda på hur skolor USA och Europa har implementerat RTI i motsvarande svenskt lågstadiet; vilka förutsättningar som krävts, vilka utmaningar som mötts och vilken roll specialpedagogen har haft inom RTI. I detta kapitel presenteras resultatet utifrån de huvudteman som vuxit fram i analysen, dessa är; *Ledarskap, organisation och struktur, Kommunikation, samarbete och professionell utveckling* samt *Övriga förutsättningar för RTI modellens implementering*.

Vid bearbetningen av studiens data användes tematisk analys som metod och vid sammanställningen av resultatet har RTI modellen samt de fyra implementeringsfaserna använts som ramverk. De tre huvudteman som identifierades vid analysen presenteras i tabell 2:2 nedan. Under varje huvudtema finns ett par underkategorier. Dessa underkategorier utgörs av faktorer inom temat med särskild betydelse för implementeringen av RTI.

Tabell 3.2 visar slutliga huvudteman med tillhörande underkategorier

Ledarskap, organisation och struktur	Kommunikation, samarbete och professionell utveckling	Övriga förutsättningar: RTI-modellens implementering
<ul style="list-style-type: none">• Vision och mål• Distribuerat ledarskap• Resurser och support• Rutiner och strukturer	<ul style="list-style-type: none">• Vikten av kommunikation och ett utvecklande samarbete• Möjliggörande professionell utveckling	<ul style="list-style-type: none">• Fler-nivå-stöd & interventioner• Viktiga faktorer i Implementeringsprocessen

Denna studies frågeställningar omfattar inte bara förutsättningar för implementering utan även utmaningar samt specialpedagogens roll och arbetsuppgifter i detta. Dessa frågeställningar besvaras inunder varje huvudtema då de visat sig vara av betydelse för samtliga av dessa områden.

3.1 Tema 1: Ledarskap, organisation och struktur

Resultatet inom detta område presenteras med fyra underkategorier; vision och mål, distribuerat ledarskap, resurser och support samt rutiner och strukturer. Inom detta område är ledarskap och resurser de mest uttalade förutsättningarna för en fungerande implementering.

3.1.1 Vision och mål

Resultatet av syntesen pekar på att vision och mål utgör en viktig faktor under samtliga implementeringsfaser men behöver vara i fokus under installationsfasen. En tydligt kommunicerad vision utgör grunden för mål och gemensamt arbete och det är rektor inom ett skolområde och/eller på en skola som sätter tonen för ett förändringsarbete (Sheperd & Salembier, 2011; Kimmel, 2008). Rektorns förmåga att tydligt kommunicera mål och vision och samtidigt engagera och involvera personalen tidigt är avgörande för utfallet av implementeringen av RTI (Kimmel, 2008; Sheperd & Salembier, 2011; Fraser, 2018). Enligt Sheperd och Salembier (2011) är nivån av det kollektiva engagemanget nära kopplat till implementeringens hållbarhet över tid. Av samma anledning är det viktigt att ta tid till att lyssna in personalen och arbeta med att få alla att jobba mot de gemensamma målen (Sheperd & Salembier, 2011; Murakami & Wilcox, 2012; Werts, Carpenter & Fewell, 2014; Fraser, 2018). För att kunna skapa en gemensam bild och vision för förändringsarbetet och för att kunna erbjuda stöd till personalen behöver ledningen vara väl insatt och ha en egen förståelse för RTI och dess komponenter men även för

processen med implementeringen (Kimmel, 2008). Det är dessutom viktigt att implementeringen inte sker som ett tillägg utan att den införlivas i den befintliga skolutvecklingsplanen och att hänsyn tas till skolans kontext (Kimmel, 2008; Orosco & Klingner, 2010; Arden, Gandhi, Zumeta Edmonds & Danielson, 2017). Det är hjälpsamt att utforma en plan för implementeringen med bestämda tidsmål över en 5 års period (Kimmel, 2008).

3.1.2 Distribuerat ledarskap

Vikten av ledarskap är av betydelse under samtliga implementeringsfaser och inom samtliga av RTI:s huvudkomponenter. Det som dock är framträdande är behovet av distribuerat ledarskap. Det är viktigt att rektorn har insikt om att implementering av RTI är en komplex process som inte genomförs av en enskild person och att ledarskapet behöver delas (Orosco & Klingner, 2010; Sheperd & Salembier, 2011; Arden et al., 2017).

De ledarskapsfunktioner som identifieras i materialet för denna studie är; rektor, skolans ledningsgrupp, RTI-team /lärarteam, Supportteam för undervisning, så kallade steeringteam (styrgrupper) som koordinerar professionsutvecklingen, lärarledare, dataansvarig, interventionsspecialister och specialpedagog. Benämning och ansvarsområden för teamen varierar lite men de huvudsakliga områden som teamen verkar inom är; lärare i samverkan kring databaserade beslut och dess koppling till undervisning, tvärprofessionella team som ger stöd kring lämpliga insatser/interventioner samt de team som stödjer rektor kring insatser och strukturer kring professionell utveckling (Kimmel, 2008; Sheperd & Salembier, 2011; Murakami & Wilcox, 2012; Robinson, Bursuck & Sinclair, 2013; Schumacher, Zumeta Edmonds & Arden, 2017; Fraser, 2018). Enligt Fraser (2018) är flexibla och starka team en tillgång i implementeringsarbetet, de har insikt i verksamheteten och har möjlighet att påtala behov av resurser och kompetensutveckling som uppstår. Utöver dessa ledarskapsfunktioner finns också specialpedagogen med sin, oftast informella ledarroll. (Gates, Fischetti & Moody, 2013). Resultatet från studien av Gates et al. (2013) visar att 100% av specialpedagogerna hade en ledarskapsroll i någon grad inom arbetet med RTI, 89,66% uppgav att den var stor. Mitchell, Deshler & Lenz (2012) benämner denna som en managerroll och att denna roll upptar drygt en tredjedel av specialpedagogens totala tid. Uppgifter för specialpedagogen som ingår inom detta område är att administrera och dokumentera interventioner, delta i möten, schemalägga pedagogiska dokument, vara koordinator för olika insatser och stödfunktioner (Mitchell et al., 2012; Gates et al., 2013; Piloniemi, Pulkkinen, Kärnä & Björn, 2023). Rollen som manager och informell ledare innebär att specialpedagogen även behöver besitta ledarskapsförmågor (Gates et al., 2013).

Det samlade ledarskapet behöver nyttjas för att implementeringen ska hållas i kurs (Murakami & Wilcox, 2012). Sheperd & Salembier (2011) har i sin studie kunnat se att graden av hållbarhet över tid är nära kopplat till graden av central roll som ledningen tar i den initiala implementeringen av RTI.

3.1.3 Resurser och support

Ytterligare en framträdande förutsättning i den insamlade data är resurser. RTI är mer resurskrävande och det är viktigt att kostnaderna ses över redan i början av processen. Rektor behöver identifiera behoven i verksamheten sett till; personal, teknik, material, behov av kompetensutveckling och vid behov söka möjliga medel för implementeringen (Murakami & Wilcox, 2012, Schumacher et al., 2017, Werts et al., 2014).

De resurser som i huvudsak lyfts är personal, pengar och tid. Det behöver finnas ekonomiska förutsättningar för inköp av material och lärarhandledningar, tekniska lösningar, utbildningsinsatser och för tillgång till support. Det behöver dessutom finnas resurser i form av personal, främst för att kunna genomföra interventionerna (Kimmel, 2008; Orosco & Klingner, 2010; Sheperd & Salembier, 2011; Gates et al., 2013; Arden et al., 2017; Schumacher et al., 2017; Werts et al., 2014; Fraser, 2018). Tillgången till personal påverkar till viss del även den tillgängliga tiden. Inom RTI behöver det finnas tid för både enskild reflektion, datahantering, förberedelser och differentiering av undervisningen, interventioner, dokumentation, samarbete samt professionell utveckling. Det som framkommer som de mest tidskrävande delarna är dokumentation, förberedelse av material samt tid för samarbete. Tidsbrist lyfts ofta som en utmaning i implementeringen (Kimmel, 2008; Martinez & Young, 2011; Sheperd & Salembier, 2011; Murakami & Wilcox, 2012; Gates et al., 2013; Robinson et al., 2013; Kuo, 2015; Werts et al., 2014; Paloniemi et al., 2023).

Support handlar om att personalen får stöd i de olika delarna av processen, antingen administrativ och/eller teknisk support eller som stöd kring insatser. Teknisk support innefattar hantering av dataprogram och analys av data (Martinez & Young, 2011; Sheperd & Salembier, 2011; Murakami & Wilcox, 2012; Arden et al., 2017) medan stödet kring insatser omfattar bedömning, analys av data samt lämpliga undervisningsstrategier och interventioner (Kimmel, 2008; Martinez & Wilcox, 2012; Kuo, 2015; Schumacher et al., 2017; Fraser, 2018). Stöd och support ges via rektor, de olika teamen och/eller av enskilda personer som till exempel teacher leader/teacher trainer, specialpedagoger eller interventionsspecialister (Sheperd & Salembier, 2011; Robinson et al., 2013). Support behövs vid både installation, användning och vidmakthållande men är som mest kritiskt vid starten av implementeringsprocessen (Arden et al., 2017, Fan, Zhang, Cook & Yang, 2018).

3.1.4 Rutiner och strukturer

Ett tydligt ramverk av rutiner, riktlinjer, planer och strukturer är nödvändigt oavsett implementeringsfas. Kuo (2015) menar att struktur krävs inom samtliga av RTI:s områden. Det finns likväl några planer, riktlinjer, rutiner och strukturer som kan anses ha större betydelse för implementeringen.

Redan i den första implementeringsfasen; behovsinventering, behöver en plan för själva implementeringen tas fram. Planen behöver integreras med befintlig skolutvecklingsplan och vara väl organiserad för att kunna fungera som guide för lärarna genom implementeringsprocessen, gärna i form av en steg-för-steg-guide (Kimmel, 2008; Robinson et al., 2013; Kuo, 2015). Inom denna fas av implementeringen behöver det dessutom tas fram en skolövergripande struktur för professionell utveckling (PU), både initial och fortlöpande. Detta är viktigt då PU är en kritisk komponent för en framgångsrik implementering (Kimmel, 2008; Sheperd & Salembier, 2011; Gates et al., 2013; Fraser, 2018).

I nästa fas behöver organisationsstrukturer tas fram för både databaserat beslutfattande samt för interventioner (Sheperd & Salembier, 2011). Men det är strukturen för interventionerna som är av mer framträdande betydelse. Att organisera hur interventionerna ska genomföras rent praktiskt är en avgörande faktor som omfattar många delar; schema, personal, lokaler, vilka grupper/gemensamma pass för hela skolan med mera (Kimmel, 2008; Sheperd & Salembier, 2011; Murakami & Wilcox, 2012; Robinson et al., 2013; Kuo, 2015). För att tydliggöra arbetet behöver dessutom roller definieras och förtydligas (Kimmel, 2008).

Därefter börjar arbetet med ramar för och innehåll i fler-nivå-stödet och screening. En rutin och riktlinjer för screening och framstegövervakning behöver utformas inklusive aktuella cut-off värden, det vill säga det elevresultat som utgör gränsen mellan ett positivt och ett negativt resultat (Kimmel, 2008; Martinez & Young, 2011). De riktlinjer som tas fram för interventionerna bör tydligt kopplas till screeningen och innehålla exempel och förslag på lämpliga evidensbaserade interventioner för utveckling av olika förmågor och kunskaper (Schumacher et al., 2017). Då RTI kräver en hel del dokumentation inom både screening, framstegövervakning och interventioner så krävs en väl utarbetad struktur för hur den dokumentationen ska se ut, genomföras, sparas och eventuellt delas (Werts et al., 2014).

Likt ett raster över alla dessa delar ligger sedan kommunikation och utvärdering. En välfungerande kommunikation ökar möjligheterna till samarbete, vilket är en central del inom RTI. Därför behövs en tydlig och väl genomtänkt struktur som stödjer och möjliggör kommunikation inom organisationen (Kimmel, 2008; Kuo, 2015). När det gäller utvärdering så är den tillsammans med en aldrig sinande support, vägen till en implementering av RTI som är hållbar över tid (Arden et al., 2017). Varje individuell komponent bör följas och utvärderas, inklusive modelltrohet. En utvärderingsplan för när och hur varje del ska följas upp och utvärderas behöver tidigt finnas med i processen (Kimmel, 2008; Arden et al. 2017). Det är att föredra att använda flera källor och att utvärdera både data och implementeringsprocess (Arden et al., 2017). Utvärderingsresultaten ger vägledning för de justeringar och förbättringar som behövs inom de olika delarna i RTI och i de olika implementeringsfaserna (Kimmel, 2008). Även skolor som har en hög nivå av implementationstrohet är beroende av support och ständig utvärdering av framsteg (Kimmel, 2008; Sheperd & Salembier, 2011; Arden et al., 2017).

Det finns några utmaningar som identifierats i de olika implementeringsfaserna inunder ledarskap, organisation och strukturer. Vid installationsfasen ses bristande kommunikation, främst gällande ledningens förmåga att kommunicera vision och mål, tillgången till resurser samt svårigheter i schemaläggning som utmaningar. Resultatet pekar dessutom på utmaningar kring lärarnas buy in samt modelltrohet vid implementeringen. Med buy in menas lärarnas förståelse, acceptans och engagemang för den tänkta förändringen (egen översättning), här efter benämns detta Acceptans. Även om dessa faktorer är nära sammankopplade med ledarskap så presenteras och förklaras dessa två faktorer närmare under rubrik 3.3.2 Viktiga faktorer i implementeringsprocessen.

Brist på resurser är en annan tydligt uttalad utmaning. Det gäller främst brist på personal med rätt kompetens, pengar och tid; tid för datainsamling, interventioner, dokumentation med mera. Dessa lyfts ofta upp som ett hinder för implementeringen (Murakami & Wilcox, 2012; Robinson et al., 2013; Kuo, 2015; Arden et al., 2017; Werts et al., 2014). Det är alltså viktigt att ledning och administration är beredda att göra ekonomiska satsningar för att genomföra implementeringen (Fraser, 2018). Den sista identifierade utmaningen inom installationsfasen rör schemat. Schemaläggning blir mycket komplex inom RTI då den innefattar många olika faktorer. Den främsta utmaningen handlar om att få till den gemensamma tiden för planering och samarbete (Sheperd & Salembier, 2011; Kuo, 2015; Schumacher et al., 2017). I och med detta är det ytterst fördelaktigt med en skolövergripande överenskommelse om att bokade tider för RTI-komponenter är fredad tid (Gates et al., 2013; Robinson et al., 2013; Schumacher et al., 2017; Fan et al., 2018; Fraser, 2018).

Inom användandefasen dyker det upp ytterligare en utmaning. Här lyfts bristande fokus och motivation som en försvårande faktor. Detta kan enligt Kimmel (2008) vara kopplad till den initiala buy-in/acceptansen men enligt Werts et al (2014) kan det även bero på stor arbetsbörda

med mycket pappersarbete vilket ger en brist på tid. När man nu är i gång och använder RTI uppstår ibland också en annan svårighet enligt Schumacher et al. (2017). Den rör interventionerna och kan uppstå om skolan använder RTI inom flera av dess användningsområden. Utmaningen består då av att kombinera redan existerande interventioner i ett ämne med interventioner i det nya ämnet.

3.2 Tema 2: Kommunikation, samarbete och professionell utveckling

Kommunikation, samarbete och professionell utveckling är områden som går hand i hand. Dessa områden är tätt sammankopplade och påverkar både varandra och utgången av implementeringsprocessen. Dessa delar presenteras under detta avsnitt.

3.2.1 Vikten av kommunikation och ett utvecklande samarbete

Att underlätta för en ökad kommunikation inom organisationen kan bidra till en mer framgångsrik implementering av RTI (Kimmel, 2008). Det innebär bland annat att arbeta för att bygga relationer och för en välkomnande och trygg kommunikationsmiljö. En miljö där personalen vågar dela både bra och dåliga erfarenheter och ta risker tillsammans (Fraser, 2018). Detta påverkar både den formella och informella kommunikationen (Sheperd & Salembier, 2011).

Kommunikation är viktig genom hela implementeringsprocessen. Kommunikationslinjen behöver vara öppen för all inblandad personal. En tydlig och koncis kommunikation som följs upp och som präglas av ett aktivt lyssnande behövs (Fraser, 2018). Personalen måste få möjlighet att både få tala och bli lyssnade till, att få dela både idéer, erfarenheter och oro. På så vis kan även den inneboende kunskapen i verksamheten bli synlig (Murakami & Wilcox, 2012; Fraser, 2018).

En öppen kommunikation ger också goda förutsättningar för ett fungerande samarbete. Enligt Martinez och Young (2011) kan samarbete inom och mellan professionsgränser ses som en norm för utveckling och övervakning av RTI och Kimmel (2008) menar att samarbete behöver vara ett uttalat mål för RTI. Det behöver förespråkas av ledarskapet och underlättas av tydliga strukturer (a.a.). Ett ökat samarbete leder till ett delat ägarskap och ett gemensamt ansvar (Fan, 2018). Hur samarbetet fungerar påverkar samtliga implementeringsområden, det ökar möjligheterna till modelltrohet och är en förutsättning för professionell utveckling inom organisationen (Gates et al. 2013). Samarbete är viktigt kring både ansvar, träning/utbildning och innehåll (Werts et al., 2014). RTI kräver flexibilitet i roller, därför behöver dessa både definieras och omdefinieras under processen (Sheperd & Salembier, 2011; Werts et al., 2014).

Samarbetsformerna inom RTI är multipla och består av ett flertal uttalade konstellationer; Lärare/lärare, lärare/föräldrar, lärare/specialpedagog samt samarbete över professionsgränser. Samarbete mellan lärare är en förutsättning för att utveckla arbetet kring databeslutsfattande och interventioner men också för undervisningen i nivå 1, det vill säga på klassrumsnivå (Kimmel, 2008; Sheperd & Salembier, 2011). Tillfällen där det ges möjlighet att diskutera screeningresultat utifrån klasser och elever och hur dessa kan kopplas till möjliga interventioner erbjuder lärarna reflektion och leder till mer effektiv undervisning. Lärare behöver äga sitt arbete och diskutera med andra lärare för att få full förståelse för uppdraget (Werts & Carpenter, 2013; Fraser, 2018). Att detta samarbete sträcker sig över både ämnen och ämnesområden är enligt Kuo (2015) en nyckel för en fungerande RTI men Robinson et al. (2013) lyfter även samarbetet inom och mellan årskursgränser. Både Sheperd & Salembier (2011) och Fraser (2018) har kunnat påvisa att lärare genom samarbete utvecklar en gemensam förståelse för bedömning och

undervisning samt ett gemensamt språk. Då samarbete är en kritisk komponent inom RTI är det nödvändigt att det avsätts tid för detta (Gates et al. 2013).

För en effektiv RTI behöver också föräldrar involveras. Lärare behöver samarbeta med föräldrar och de behöver vara en del i både planering, interventioner och uppföljning för de insatser som rör barnet (Martinez & Young, 2011; Robinson et al., 2013; Kuo, 2015; Werts et al., 2014). När föräldrar på så sätt blir medvetna om processen, vad RTI är och hur ramverket ser ut innebär det ofta att de också blir mer bekväma med insatserna runt barnet (Kuo, 2015; Werts et al., 2014). Värt att notera är att samarbete med föräldrar också kan ses som en utmaning (Werts et al., 2014).

Inom RTI har specialpedagogen en tydlig konsultativ roll och en roll som samarbetspartner (Hoover & Patton, 2008; Mitchell et al., 2012; Gates et al., 2013; Paloniemi et al., 2023). Samarbete utgör ca en tredjedel av specialpedagogens totala tid enligt Mitchell et al. (2012). Det finns en stor variation när det gäller vem specialpedagogen samarbetar med men i de flesta fall innebär det konsultation med klasslärare och andra professioner samt samarbete med elever och föräldrar inom de olika delarna av RTI (Mitchell et al., 2012; Gates et al., 2013; Paloniemi et al., 2023). Denna roll kräver att specialpedagogen besitter förmåga att effektivt kunna interagera och stödja andra pedagoger (Hoover & Patton, 2008).

Den största utmaningen när det gäller samarbete är att hitta den gemensamma tiden. Det uppges att det är svårt att kunna schemalägga tid för samarbete under skoldagen och det är många områden som ska samarbetas kring (Sheperd & Salembier, 2011; Robinson et al., 2013; Kuo, 2015; Paloniemi, 2023). Brist på samarbete blir ett tydligt hinder i arbetet med RTI (Robinson et al. 2013; Werts et al., 2014).

Vikten av god kommunikation och ett väl fungerande samarbete är tydligt men det är en utmaning att hitta tiden till det. Detta är viktiga faktorer att lösa då samarbete också kan ses som en metod för professionell utveckling enligt Gates et al. (2013).

3.2.2 Möjliggörande professionell utveckling

Professionell utveckling (PU) är också det en faktor som tydligt påverkar framgången av RTI. Att försäkra sig om att lärare förstår huvudkonceptet bidrar till att de kan känna sig mer bekväma med implementeringen (Kimmel, 2008). Lärarens färdigheter och kunnande för processen påverkas av professionell utveckling, coaching och konsultation från annan personal (Schumacher et al., 2017).

I den initiala delen av implementeringsprocessen är det viktigt att ledningen inventerar kompetens och utvecklingsbehov i verksamheten för att kunna prioritera bland de behov som finns (Arden et al., 2017). Murakami och Wilcox (2012) menar att ledningen även behöver lyssna till personalen och fånga upp dold kunskap. Utifrån inventeringen kan det sedan utarbetas en plan för de professionella utvecklingsinsatserna (Arden et al., 2017). Förutom planen för PU är det dessutom viktigt att säkerställa att pedagogerna får full support, främst under det första året som modellen används (Sheperd & Salembier, 2011; Robinson et al., 2013).

Nästa fas innefattar en introduktionsutbildning för RTI för all personal (Sheperd & Salembier, 2011; Schumacher et al., 2017; Fraser, 2018). Den bör erbjuda information kring vad RTI är, dess syfte och dess olika delar men den bör också informera om hur det är tänkt att den ska implementeras (Schumacher et al., 2017). Utformningen av introduktionen kan se olika ut be-

roende på lokala möjligheter. Det kan vara deltagande på konferenser, dela underlag från vetenskapliga artiklar eller besöka klassrum och skolor som redan arbetar med RTI (Fraser, 2018). Det är av största betydelse i detta skede att ledningen deltar aktivt i de professionella utvecklingsinsatserna och visar väg för övriga pedagoger (Kimmel, 2008). Rektor, specialpedagog och övriga teamledare bör utöver detta ha ytterligare utbildningsinsatser i form av ledarskapsträning eftersom ledarskapet är en avgörande faktor för en framgångsrik implementering (Sheperd & Salembier, 2011; Gates et al., 2013). Vidare menar Fraser (2018) att det i denna fas även är av betydelse att teamen får gemensam förberedelsestid.

När implementeringen därefter går över i användande identifieras professionell utveckling (PU) som en viktig kvarstående faktor. Implementeringsframgång över tid kan endast uppnås genom ständigt pågående PU, detta eftersom PU är nära sammankopplat med modelltrohet (Sheperd & Salembier, 2011; Robinson et al., 2013; Kuo, 2015; Fraser, 2018). Insatser för PU måste vara effektiva och upplevas effektiva av all personal genom hela implementeringsprocessen (Fraser, 2018). Grunden för insatserna bör vara de behov som identifieras av enskilda eller grupper av lärare (Sheperd & Salembier, 2011). PU kan alltså inte finnas isolerad från verksamheten (Arden et al., 2017). Tänkbara strategier för PU är till exempel utbildningspass, learning-by-doing och genom samarbete med andra (Gates et al., 2013) men Sheperd och Salembier (2011) ger därtill förslag på mentorskap, bokgrupper, workshops eller coaching.

Både Sheperd & Salembier (2011) och Fraser (2018) tar i sitt resultat upp Professional Learning Communities (PLC) som ett sätt att organisera delar av den professionella utvecklingen. PLC ger möjlighet för lärarna att reflektera över sin undervisning och samtidigt diskutera RTI som ramverk (Fraser, 2008). Lärarna behöver stöd för en forskningsbaserad praktik, det innebär att det även behöver finnas PU kring specifika forskningsbaserade interventioner (Orosco & Klingner, 2010; Gates et al., 2013). Kuo (2015) menar att detta är av stor betydelse och om PU inte kan erbjudas till lärare kring detta på ett tillfredsställande sätt behöver i stället antalet interventionsspecialister ökas. En av specialpedagogens roller är att vara en interventionsspecialist men detta beskrivs närmare under tema 3.

Specifik utbildning i bedömning och dataprogram/datahantering bör också ges för att alla ska vara bekväma med hur man samlar in data, läser data och använder data för att planera verksamheten (Kimmel, 2008; Murakami & Wilcox, 2012; Kuo, 2015). Det skapar en skolövergripande förståelse för elevers utveckling och ett gemensamt språk inom området (Murakami & Wilcox, 2012). Professionell utveckling (PU) sker även inom RTI teamen. Här kopplas bedömning av data med lämpliga interventioner och ger fördjupad kunskap om ramverkets komponenter. De planer som utvecklas här omsätts i praktiken och leder till en förfinad undervisning (Arden et al., 2017).

De utmaningar som framträder kring PU gäller främst begränsat kunnande och kunskapsglapp bland personalen. Till att börja med kan introduktionsutbildningen utgöra en utmaning (Robinson et al., 2013). Den behöver vara heltäckande för att inte acceptans och modelltrohet ska påverkas av en bristande förtrogenhet med modellen då detta leder till implementeringsproblem (a.a.). En annan utmaning är de olika nivåer av kunskap som kan finnas bland personalen inom RTI:s olika områden, till exempel datahantering, bedömning och lämpliga interventioner (Werts et al., 2014). Som tidigare nämnts behöver PU vara och upplevas effektivt och med stora kunskapsglapp kan det bli en utmaning att hitta rätt nivå och stöd på insatserna (a.a.). Orosco och Klingner (2010) har även identifierat en utmaning gällande kunskaper kring specifika grupper. När RTI används för exempelvis läsinterventioner är det ytterst viktigt att det finns kunskaper till exempel kring andraspråkselever då inläring och utveckling för dessa elever kan se

annorlunda ut. Det är inte alltid det finns en medvetenhet kring detta (Orosco & Klingner, 2010).

Professionell utveckling bör alltså säkerställas till samtliga inblandade och planering behövs av insatser både inom bedömning, teknik och för RTI:s olika komponenter. Werts et al. (2014) påtalar att brist på samarbete och professionell utveckling leder till hinder i implementeringen, detta i form av brist på kvalificerad personal, brist på service och support samt slutligen brist på resurser.

3.3 Tema 3: Övriga förutsättningar

De resultat som framkommit i denna studie gällande implementering av komponenterna screening, framstegsövervakning och interventioner presenteras under detta avsnitt. Utöver detta beskrivs också övriga viktiga faktorer i implementeringsprocessen.

3.3.1 Fler-nivå-stöd och interventioner

En central del inom RTI är det databaserade beslutsfattandet. Ett skolövergripande datasystem för att hålla koll på data, övervaka framsteg och som kan ge stöd i beslut kring insatser är därför viktigt för RTI och för skolutvecklingen (Sheperd & Salembier, 2011; Mitchell et al., 2012; Murakami & Wilcox, 2012). Att använda sig av information från flera datakällor, både från lokala och nationella mätverktyg har visat sig stärka implementeringen (Schumacher et al., 2017). Sheperd och Salembier (2011) pekar på ännu en styrka med användningen av dataprogram då de genererar en tydlig visuell bild över elevers utveckling. Graferna upplevs positivt och motiverande för både elever, föräldrar och lärare då effekten av träningen/interventionerna blir lätt att följa (a.a.).

Att fungera som databaserad beslutsfattare är en av specialpedagogens roller (Hoover & Patton, 2008). Mitchell et al. (2012) benämner denna roll diagnostician, det vill säga tekniker och den uppges uppta ca 13% av specialpedagogens totala tid. Under implementeringens installationsfas innebär arbetet för specialpedagogen att ansvara för både utveckling och implementering av den databaserade övervakningen för elevers akademiska prestationer (Hoover & Patton, 2008). Uppgiften innefattar både datasystem, screeningkomponenter och underlag för bedömning (Hoover & Patton, 2008; Mitchell et al., 2012). Specialpedagogen förväntas även kunna stötta personalen i hanteringen av dataprogram och finnas tillgänglig för att förklara och diskutera bedömning (Mitchell et al., 2012). Vid användandefasen handlar arbetsuppgifterna fortsatt om att stötta personalen vid insamling och analys av data men också att ha koll på elevernas framsteg (Mitchell et al., 2012; Gates et al., 2013). Denna framstegsövervakning innefattar även dokumentation (Hoover & Patton, 2008). Att kunna samla data, tolka data och presentera data i form av grafer, trendlinjer och diagram men även att kunna koppla dessa till lämplig undervisningsplan för eleverna är en kunskap som specialpedagogen behöver besitta (Gates et al., 2013; Werts & Carpenter, 2013). Att vara databaserad beslutsfattare innebär dessutom att ta beslut kring förflyttningar av elever mellan nivåerna i modellen (Werts & Carpenter, 2013).

Insamlade data samt analys och bedömning av dessa ligger således till grund för den efterföljande undervisningen och interventionerna. Kuo (2015) konstaterar att högkvalitativ förebyggande undervisning i nivå 1/klassrummet är kritiskt och resultat från Frasers studie (2018) styrker detta. Rektorer behöver förse med både stöd och press för att säkerställa att personalen implementerar den bästa undervisningen i nivå 1 men också för interventionerna i nivå 2 (a.a.).

För att nå framgång med implementeringen är det viktigt att i teamen ständigt arbeta med att förbättra interventionerna i nivåerna (Kimmel, 2008).

Inom området interventioner är specialpedagogens roll att vara en icke-undervisande interventionsspecialist (Hoover & Patton, 2008; Mitchell et al., 2012; Gates et al., 2013). Denna roll upptar ungefär en tredjedel av den totala tiden enligt Mitchell et al. (2012). Specialpedagogen behöver implementera strategier och arbetssätt för evidensbaserad undervisning liksom evidensbaserade interventioner (Hoover & Patton, 2008). Specialpedagogen har i uppdrag att förse med stöd inom samtliga tre nivåer (Paloniemi et al., 2023). I nivå 1 behöver specialpedagogen vara behjälplig och ge stöd vid differentierad undervisning till elever i risk i olika lärmiljöer (a.a.). Specialpedagogen behöver försäkra sig om att undervisning och metoder inom lärarens ansvarsområde, är lämpliga för elevers utvecklingsnivå, mognad och biologiska ålder (Werts & Carpenter, 2013). I nivå 2 tillhandahåller och stödjer specialpedagogen evidensbaserade interventioner samt observerar genomförande och elevframsteg (Hoover & Patton, 2008; Mitchell et al., 2012). I nivå 3 är det vanligare att specialpedagogen genomför interventionerna (Mitchell et al., 2012).

RTI innebär nya utmaningar för alla pedagoger. Nya sätt att undervisa, bedömning, dokumentation och samarbetsaktiviteter påverkar både lärare och specialpedagoger (Gates et al., 2013). För klass- och ämneslärare blir det många gånger en utmaning att sammanföra data från olika källor och sedan koppla resultatet till planering och faktiska förändringar av upplägget på lektionerna (Sheperd & Salembier, 2011; Werts et al., 2014). Att utvärdera den egna processen och att vara konsekvent i användandet av de riktlinjer för beslut som satts upp är också en utmaning som lärare kan möta (Arden et al. 2017). För specialpedagogen handlar utmaningarna om att få till smidiga övergångar inom och mellan de olika nivåerna och se till att den mest fördelaktiga insatsen väljs till elever i risk (Hoover & Patton, 2008). Av olika anledningar är det utöver detta inte alltid som eleverna är motiverade att genomföra interventionerna och en gemensam utmaning blir att hitta lösningar för detta (Kuo, 2015).

3.3.2 Viktiga faktorer i implementeringsprocessen

Det är några faktorer som är viktigt att ta i beaktande kring själva processen, innan och under implementeringen av RTI. Ett beslut om implementering av RTI ska alltid utgå från skolans behov (Kimmel, 2008; Fraser, 2018) och det är nödvändigt med förståelse för att *hur* implementeringen genomförs är lika viktigt som *vad* som implementeras (Arden et al., 2017). En av de lärdomar som gjorts är att låta det första implementeringssteget ta tid (Sheperd & Salembien, 2011). Analysen under detta steg bör identifiera och lyfta fram interna liksom externa faktorer som kan påverka implementeringen. Interna faktorer kan till exempel vara personalens förmåga och kunnande, resurser och tillgång till insatser medan de externa faktorerna kan utgöras av policys, elevdemografi och beslutsfattarens prioriteringar (Arden et al., 2017). För att få en väl förankrad bild är det fördelaktigt för de interna faktorerna, att använda flera olika källor från olika tidpunkter (a.a.). Fastställ därefter vilka arbetssätt och metoder som redan finns på plats i verksamheten, även attityder och uppfattningar bör tas i beaktande (Schumacher et al., 2017; Fan et al., 2018). Välj sedan en lämplig RTI modell utifrån skolans behov och möjligheter (Kimmel, 2008).

En stor del av den initiala implementeringen handlar om att skapa buy in/acceptans hos personalen. Personalens acceptans berör främst behovsinventerings- och installationsfas. Utan ett stort mått av acceptans är förutsättningarna för en lyckad implementering låg. Rektors förmåga att kommunicera vision och mål för RTI har en direkt påverkan på lärarnas acceptans och en-

gagemang, vilket i sin tur påverkar möjligheterna till en framgångsrik implementering (Kimmel, 2008; Sheperd & Salembier, 2011). I behovsinventeringsfasen är det därför viktigt att ledningen läser av lärarnas initiala acceptans. Processen är beroende av detta och det finns ofta ett lärarmotstånd i början som behöver bemötas (Kimmel, 2008; Murakami & Wilcox, 2012; Schumacher et al., 2017). I installationsfasen är det viktigt att aktivt arbeta med lärarnas acceptans, det görs bland annat genom tid och öppenhet. Att ta sig tid att lyssna till personalen, informera om innehåll och tänkta förändringar, bemöta oro och svara på frågor samt att involvera personalen tidigt i processen (Kimmel, 2008; Murakami & Wilcox, 2012; Werts et al., 2014; Fraser, 2018). Att ledningen deltar i den inledande kompetensutvecklingen har också stor påverkan på lärarnas acceptans enligt både Kimmel (2008) och Sheperd & Salembier (2011). Ett lågt buy-in/acceptans kan vara kopplat till hur väl vision och mål är kommunicerat. Det kan röra sig om att lärarna inte ser/förstår att implementeringen är ett komplement till det redan befintliga utan ser arbetet som ett tillägg, ännu en sak som ska göras, vilket kan bidra till motstånd (Schumacher et al., 2017). Sammanfattningsvis kan sägas att en hög nivå av acceptans är helt beroende av utformandet av en stödjande och kollaborativt driven förändring (Murakami & Wilcox, 2012).

När implementeringsprocessen kommit till användandefas är Fidelity/modelltrohet den mest uttalade förutsättningen för en framgångsrik implementering. Modelltrohet är den faktor som påverkar hur väl implementeringen fungerar i längden, det vill säga om implementeringen är succé eller misslyckad (Arden et al., 2017). Modelltrohet omfattar två olika områden. Främst handlar den om i vilken grad personalen använder de olika komponenterna i RTI och på vilket sätt. Det andra området rör tillförlitlighet vid datainsamling – data med fidelity. Det som delvis framkommer är att en del lärare tenderar att ha mer fokus på undervisning mot själva testningen än fokus på evidensbaserad undervisning i klassrummet. Detta påverkar tillförlitligheten av det insamlade datamaterialet vid screeningar och framstegsövervakningar (Kuo, 2015). Att data är tillförlitlig är viktigt för en korrekt bedömning av elevbehov och det utgör en nödvändig feedback till lärarna (Robinson et al., 2013).

Uppföljning av modelltrohet kan genomföras på olika sätt. Det kan vara att rektor eller annan i ledningsgruppen finns närvarande i klassrummen, deltar på träffar och i möten med personalen men också att data från framstegsövervakningen följs och analyseras (Sheperd & Salembier, 2011; Gates et al., 2013; Kuo, 2015). Specialpedagogen har ofta en roll som innebär att indirekt bedöma och följa upp graden av modelltrohet i processen (Gates et al., 2013; Werts & Carpenter, 2013). Ledningen behöver tillsammans med personalen utforma en plan för uppföljning och utvärdering av modelltrohet. Den bör innefatta varje individuell komponent i ramverket (Arden et al., 2017). Bedömning av modelltrohet bör även ingå i lärarnas egna utvärderingar för nivå 1 samt för inblandad personal i nivå 2 och 3 (Sheperd & Salembier, 2011).

RTI behöver alltså ses som ett initiativ för ordinarie undervisning och för lärare primärt (Werts & Carpenter, 2013) och det finns tre nyckelfaktorer som påverkar lärares övertygelse om RTI (Fan et al., 2018). De behöver förstå varför de ska delta i aktiviteter och insatser inom RTI, de behöver tro på möjligheterna med RTI och de behöver ha positiva pedagogiska förväntningar på modellen (a.a.). Vid en låg lärar-acceptans rekommenderar Schumacher et al. (2017) att skolan i stället startar med en implementering av RTI i en eller två klasser. Det ger en möjlighet att bygga upp lärarnas acceptans vilket är en nödvändighet för att implementeringen ska lyckas (Arden et al., 2017). Dessutom är specialpedagogens aktiva inblandning i både utformandet och implementeringen en nödvändighet för att förse elever med rätt stöd (Hoover & Patton, 2008; Gates et al., 2013).

4 Diskussion och slutsats

I detta kapitel diskuteras de huvudsakliga fynden i studiens resultat i förhållande till dess syfte och frågeställningar. Resultatdiskussionen är strukturerad utifrån studiens frågeställningar. I den avslutande delen diskuteras studiens metodval, genomförande och dess begränsningar. Kapitlet avslutas med slutsatser och förslag för vidare forskning.

4.1 Resultatdiskussion

Syftet i denna systematiska litteraturstudie var att ta reda på hur forskning beskriver skolors implementering av RTI i USA och Europa i motsvarande svenskt lågstadiet; vilka förutsättningar som krävts, vilka utmaningar som uppstått och hur specialpedagogens roll och arbetsuppgifter ser ut inom RTI. I denna del diskuteras först specialpedagogens roll och arbetsuppgifter, därefter förutsättningar för implementering och slutligen diskuteras implementeringens utmaningar.

4.1.1 Specialpedagogens roll och arbetsuppgifter

Specialpedagogen har enligt resultatet i studien ett antal roller inom RTI och dessa sträcker sig över de flesta av RTI:s komponenter. Att specialpedagogen är inblandad i både utförande och implementering är enligt Hoover och Patton (2008) och Gates et al. (2013) nödvändigt för att eleverna ska förses med rätt stöd.

De roller som tillskrivs specialpedagogen inom RTI förutom ett informellt ledarskap/manager/koordinator, är att vara interventionsspecialist, samarbetspartner och konsulent, tekniker/databaserad beslutsfattare samt administratör (Mitchell et al., 2012; Gates et al., 2013; Paloniemi, 2023). De tydligast uttalade rollerna är interventionsspecialist och samarbetspartner/konsulent.

Att vara interventionsspecialist innebär att stödja och tillhandahålla evidensbaserade strategier och arbetssätt i både undervisning och interventioner inom samtliga tre nivåer inom RTI (Hoover och Patton, 2008; Paloniemi et al., 2023). Vid den första nivån är specialpedagogen behjälplig och utgör stöd vid differentierad undervisning till elever i risk i olika lärmiljöer (Paloniemi et al., 2023). Detta kan kopplas till den ledning och stimulans som finns beskriven i skollagen vilket innebär att alla elever ska erbjudas det lärarstöd i klassrummet som behövs för att de ska ha möjlighet att nå fastställda mål och bedömningskriterier. Det är läraren som äger detta och specialpedagogen finns att tillgå som stöd. I nivå 2 tillhandahåller och stödjer specialpedagogen de evidensbaserade interventioner som planerats för eleverna men det är vanligtvis lärare som genomför dessa interventioner (Hoover & Patton, 2008; Mitchell et al., 2012). Detta är endast till en liten del jämförbart med vår stödnivå med extra anpassningar. Extra anpassningar kan visserligen utgöras av kortare specialpedagogiska insatser men består ofta av insatser inom flera av elevens lärmiljöer (fysisk, social och pedagogisk). Insatserna i nivå 2 utgörs endast av specifika interventioner avsedda att utveckla elevens färdigheter och förmågor inom ett specifikt område. Dessa insatser föregås av en bedömning och analys av data från screening vilket dokumenteras av specialpedagogen, en form av kartläggning av elevens förmågor och färdigheter. I nivå 3 ges intensifierade interventioner och inom denna nivå är det vanligare att specialpedagogen utför interventionerna med de elever som inte gjort tillräckliga framsteg underinsatserna i nivå 2 (Mitchell et al., 2012). Det är även vanligt att specialpedagogen genomför utredningar inom denna nivå. Stöd i nivå 3 innebär insatser som sträcker sig över längre tid än en termin vilket skulle kunna ses som särskilt stöd. Men kravet för särskilt stöd i Sverige innebär att en utredning ska vara genomförd för att fastställa behovet av det särskilda stödet. Detta krav

finns inte för nivå 3. Det finns alltså likheter men också betydande skillnader mellan specialpedagogens uppdrag i de olika stödnivåerna mellan det svenska stödnivåerna och de inom RTI.

Inom RTI utgör specialpedagogen en samarbetspartner och konsulent för både lärare, vårdnadshavare, ledning, övriga professioner men till viss del även för elever (Kimmel, 2008; Sheperd & Salembier, 2011). Enligt min personliga erfarenhet är detta relativt likställt med de samarbetsformer som kan identifieras för specialpedagogen i vårt skolsystem. Det som emellertid skiljer sig är att handledning överhuvudtaget inte kan identifieras i materialet utan det är den konsultativa rollen som framträder tillsammans med specialpedagogen som samarbetspartner.

Kopplingar mellan specialpedagogens uppdrag enligt svensk examensförordning och specialpedagogens identifierade roller i RTI presenteras i tabell 4:2 nedan:

Tabell 4:2

Uppdrag enligt examensförordningen (SFS 2007:638)	Koppling till studiens resultat Identifieras inom rollen som:
Bidra med specialpedagogisk kompetens	Interventionsspecialist/samarbetspartner/ konsultativ roll
Handleda och ge konsultation	Konsultativ roll/ Samarbetspartner.Handledning saknas
Kartlägga och genomföra pedagogiska utredningar	Databaserad beslutsfattare/ interventionsspecialist
Utforma och delta i arbetet med åtgärdsprogram	Interventionsspecialist/administratör
Följa upp, utvärdera och stödja arbetet med att skapa tillgängliga lärmiljöer	Samarbetspartner/interventionsspecialist
Kartlägga elevers och skolas behov och kunna ge förslag på- och genomföra insatser för- samt utvärdera och utveckla insatser i det förebyggande och hälsofrämjande arbetet på ett övergripande plan.	Databaserad beslutsfattare/ interventionsspecialist/informellt ledarskap

De uppdrag och roller som presenteras i tabell 4:2 går alltså inte helt att jämföras. Övervägande del av de uppdrag som beskrivs i examensförordningen (SFS 2007:638) ingår som en del i de aktuella RTI rollerna. Däremot finns inte uppdraget att arbeta med elevers lärmiljöer uttalat i någon av rollerna inom RTI. Min tolkning är att det inte är möjligt med en rak översättning mellan dessa. Detta motsäger dock inte möjligheterna att använda RTI som ett *kompletterande* ramverk och detta borde inte förändra de uppdrag och uppgifter som specialpedagogen har i någon större omfattning.

4.1.2 Förutsättningar för implementering av RTI

I resultatet framkommer många viktiga förutsättningar för en framgångsrik implementering av RTI men de mest uttalade bland dessa är ledarskap, samarbete och professionell utveckling samt resurser. Sett till resultatet som helhet gällande förutsättningar för implementering blir det väldigt tydligt att dessa till stor del utgörs av de framgångs- och implementeringsfaktorer som framhålls av Socialstyrelsen (2012) och Fixen och Blase (2009).

Socialstyrelsen (2012) redogör för tre framgångsfaktorer: ett effektivt ledarskap, att kompetens hos användarna säkerställs och att det finns en stödjande struktur för implementeringen i organisationen. Vi börjar med att titta på ledarskap. Resultatet i studien pekar på att ledarskap är av stor vikt för implementeringen. Enligt både Kimmel (2008) och Sheperd och Salembier (2011)

är det ledningen och då framför allt rektor som är den som sätter tonen för förändringsarbetet. Det är också rektor som både behöver skapa förutsättningar för, driva på och stödja medarbetarna i arbetet mot en tydligt kommunicerad vision och gemensamma mål (Sheperd & Salembier, 2011; Murakami & Wilcox, 2012; Werts et al., 2014; Fraser, 2018). Det är ett omfattande uppdrag och därav framkommer även vikten av ett distribuerat ledarskap vid implementeringen av RTI och inom RTI omfattar detta både team och enskilda personer (Kimmel, 2008; Sheperd & Salembier, 2011; Murakami & Wilcox, 2012; Robinson et al., 2013; Schumacher et al., 2017; Fraser, 2018). Att ledarskap är en viktig faktor i samband med utvecklingsarbete är inte något nytt. Det som däremot är intressant är den betydelse det distribuerade ledarskapet ges inom RTI. Murakami och Wilcox (2012) hävdar att ett sådant krävs för att klara av att hålla kursen under implementeringsprocessen. Förutom att hålla kurs skulle kanske också en ledningsstruktur med ett tydligt fördelat ledarskap kunna leda till en minskad sårbarhet i implementeringsprocessen sett utifrån de frekventa rektorsbyten och centrala omorganisationer som utgör många skolors verklighet idag. Den slutliga reflektion jag gör kring ledarskap som förutsättning för RTI är att det är framför allt är en lokal förutsättning som är svår att påverka. Den insikt och de ledarskapsförmågor som rektor besitter kommer obönhörligen att påverka övriga förutsättningar för en implementering.

Vi riktar nu blicken mot den andra av Socialstyrelsens (2012) framgångsfaktorer; att kompetens hos användarna säkerställs, även detta kan ses som en tydlig förutsättning i resultatet. Det överensstämmer också med de erfarenheter som gjorts i Nilvius (2022) studie utifrån en svensk skolkontext. Där lyfts vikten av kompetens bland personalen gällande evidensbaserad undervisning och interventioner (a.a.). Implementeringsfaktorer enligt Fixen och Blase (2009) som kan kopplas till resultatet för samarbete och professionell utveckling (PU) är vikten av utbildningsinsatser både före och under implementeringsprocessen samt fortlöpande coaching och konsultation. I resultatet ses detta tydligt och omfattar både ledarskapsutbildning, initial fortbildning liksom en ständigt pågående support och PU utifrån identifierade kunskapsluckor. De professionella utvecklingsinsatserna bör omfatta både datahantering, bedömning samt evidensbaserad undervisning och interventioner (Kimmel, 2008; Schumacher et al., 2017; Sheperd & Salembier, 2011; Robinson et al., 2013; Gates et al., 2013; Kuo, 2015; Fraser, 2018). Det innebär att utbildning, fortbildning och support behöver säkerställas inom samtliga av RTI:s huvudkomponenter. Samarbetslärande utgör även det en del av den professionella utvecklingen och Professional Learning Communities (PLC) lyfts av både Sheperd & Salembier (2011) och Fraser (2018) som ett möjligt sätt att organisera detta. Detta styrks av Henderson (2018) medan Nilvius (2022) i stället förespråkar Lesson study för detta ändamål. Oavsett val av struktur och arbetssätt för samarbetslärande kan vi konstatera att implementeringen av denna viktiga del av RTI underlättas av en tydlig struktur.

De implementeringsfaktorer som Fixen och Blase (2009) redogör för syftar till att påverka personalens agerande och organisationens funktion så att en hög nivå av modelltrohet kan uppnås. En av dessa faktorer är insatser som rör relationen och interaktionen mellan människor. I denna studie identifieras en god kommunikationsmiljö och trygga relationer som grund för både samarbete och professionell utveckling (Kimmel, 2008; Sheperd & Salembier, 2011; Fraser, 2018). Henderson (2018) har tidigare konstaterat att samarbete är nödvändigt för skolframgång och samarbete leder enligt Stuart et al. (2011) till en bättre förståelse för hur vi kan möta behoven för alla barn. Att säkerställa grunden för samarbete innan implementeringen påbörjas är därför nödvändigt då det påverkar utgången av andra viktiga förutsättningar för implementeringen. Utan fungerande kommunikation och samarbete har det visat sig vara svårt att lyckas med im-

plementeringen av RTI. Den slutsats jag drar utifrån detta är att det innebär att kommunikationsmiljö och samarbetsklimat behöver kartläggas och vid behov förbättras innan en implementering påbörjas.

Resurser är den tredje förutsättningen för en implementering av RTI som utmärker sig i materialet. Även denna förutsättning överensstämmer med Nilvius (2022). RTI är resurskrävande och skolledare behöver ställa för detta redan innan en implementering påbörjas. Resurser behövs i form av personal, teknik, material, kompetensutveckling och support men också tid lyfts som en avgörande faktor kopplad till resurser. Personal, pengar och tid är de mest framträdande (Kimmel, 2008; Orosco & Klingner, 2010; Sheperd & Salembier, 2011; Gates et al., 2013; Arden et al., 2017; Schumacher et al., 2017; Werts et al., 2014; Fraser, 2018). Vid behovsinventeringen i början av implementeringen är det alltså viktigt att befintliga resurser ses över och vid behov omfördelas i så stor utsträckning som möjligt. Behovet av personal gäller främst vid genomförandet av interventionerna. De ökade ekonomiska resurser som regeringen nu tillsätter för att bland annat öka antalet speciallärare ute på skolorna (Regeringen, 2023, 10 september) skulle kunna användas för att tillhandahålla interventioner enligt RTI.

Att utarbeta rutiner och strukturer för RTI identifierades också som viktiga förutsättningar. Dessa rutiner och strukturer, tillsammans med tillgången till resurser, utgör den struktur i organisationen som stödjer en implementering, detta utgör den tredje framgångsfaktorn enligt Socialstyrelsen (2012). Riktlinjer, rutiner och strukturer som anses ha särskild betydelse för implementeringen av fler-nivå-stöd och interventioner är en plan för screening och framstegsövervakning, riktlinjer för interventioner men även för evidensbaserad undervisning för nivå 1 (Kimmel, 2008; Martinez & Young, 2011; Schumacher et al., 2017). För att därefter kunna använda resultat ifrån screening och framstegsövervakning behövs en struktur för databaserat beslutsfattande (Sheperd & Salembier, 2011). Kimmel (2008) och Kuo (2015) lyfter behovet av en tydlig kommunikationsstruktur. Werts et al. 2014 menar att den dokumentation som krävs inom RTI förutsätter en struktur för hur denna ska genomföras. En struktur och en plan för den viktiga professionella utvecklingen uppges vara av stor betydelse (Kimmel, 2008; Sheperd & Salembier, 2011; Gates et al., 2013; Fraser, 2018). Slutligen uppges planen för utvärdering av samtliga av RTI:s komponenter som en viktig del. Den tolkning jag gör utifrån resultatet är att det är denna samling riktlinjer, rutiner, strukturer och planer som tillsammans utgör en stor del av det ramverk som RTI står för. Att nationellt utforma en övervägande del av dessa rutiner och strukturer skulle kunna bidra till en ökad likvärdighet i utbildningen men också utgöra komplement till den nu gällande garantin för tidiga insatser.

Vid uppföljningen av garantin så konstateras bland annat att det föreligger brist på kunskap, tid och resurser samt att garantin inte gett någon effekt på skolors organisation och arbetssätt gällande stödinsatser (Skolinspektionen 2020; 2022). Det efterfrågas även ett större samarbete mellan lärare och specialpedagog/speciallärare (Skolverket, 2023d). Tid och resurser ser vi vara en utmaning även inom RTI men däremot så finns här en tydlig struktur för både professionell utveckling och för samverkan. Den erbjuder även tydliga riktlinjer kring organisation och innehåll för insatser och uppföljning vilket skulle kunna bidra till större likvärdighet i svensk skola.

4.1.3 Utmaningar i implementeringsprocessen

Resultatet påvisar ett antal utmaningar i samband med implementeringen av RTI. Många av dessa faktorer går in under redan presenterade förutsättningar vilket gör denna del av diskussionen till en utmaning i sig. Det finns likväl några faktorer som vi kan titta närmare på som har

stor betydelse för varandra men också för implementeringen. Dessa är tid, samarbete och professionell utveckling (PU) samt acceptans och modelltrohet.

Tidsbrist ses som den största utmaningen (Kimmel, 2008; Martinez & Young, 2011; Sheperd & Salembier, 2011; Murakami & Wilcox, 2012; Gates et al., 2013; Robinson et al., 2013; Kuo, 2015; Werts et al., 2014; Paloniemi et al., 2023). Samarbete, dokumentation och förberedelse av evidensbaserad undervisning och interventioner är de områden som uppges ta mest tid.

Att hitta tid för samarbete uppges vara det svåraste och brist på samarbete blir enligt både Robinson et al. (2013) och Werts et al. (2014) ett hinder i arbetet med RTI. Gates et al. (2013) hävdar att samarbete kan ses som en metod för PU och att brist på samarbete påverkar möjligheterna till detta. Slutligen, vi har i resultatet även konstaterat att PU är kritiskt både för acceptans och modelltrohet vilket är två ytterst avgörande faktorer för en framgångsrik implementering.

Det som blev tydligt för mig under detta arbete var komplexiteten kring de olika implementeringsfaktorerna, dess påverkan på varandra och hur delarna både kan stödja och försvåra implementeringsprocessen. Det som utgör en utmaning i en kontext kan ses som en förutsättning i en annan. Likväl är det en av dessa faktorer som omnämns mer frekvent och ses som en av de mest utmanande i majoriteten av artiklarna och det är tiden. De moment som ofta tas upp som tidskrävande är med stor sannolikhet moment som skulle nämnas som tidskrävande även inom vårt skolsystem. Att ta ett steg tillbaka och se över de rutiner och strukturer som finns i organisationen, att omstrukturera, förbättra och effektivisera för att eliminera tidstjuvar blir viktigt inom varje verksamhet oavsett arbetssätt och metod.

4.2 Metoddiskussion

Metoden som valdes för denna studie var en systematisk litteraturstudie. En systematisk litteraturstudie svarade väl mot syftet vilket innebar att samla och skapa en översikt av de beskrivningar som gjorts kring implementering av RTI i motsvarande svenskt lågstadiet. Ett tänkbart alternativ hade kunnat vara att genomföra en implementeringsstudie men att uppnå ett vetenskapligt godtagbart resultat inom denna tidsram hade blivit svårt.

Denna studie följer de kriterier för systematiska litteraturstudier som finns beskrivna av SBU (2020) vilket bidrar till en högre grad av reliabilitet. När det gäller urval och urvalsförfarande finns både styrkor och svagheter med detta arbete. Dess styrkor är bland annat utförandet av databassökningarna. Definierade sökord och systematiska sökningar som noga har dokumenterats för en hög nivå av transparens bidrar till studiens validitet. Upprepade sökningar samt urval har genomförts för att stärka studiens reliabilitet. Däremot har den manuella sökningen inte dokumenterats på ett systematiskt sätt vilket påverkar studiens transparens och replikerbarhet.

Troligen finns även ett utförandefel i samband med kvalitetsgranskningen. Av 17 artiklar fick ingen artikel en sammanfattande kvalitetsnivå på medel. Antingen bedömdes artiklarna ha en hög eller låg sammanfattande kvalitetsnivå vilket troligast beror på ett fel i konstruktionen av mallen. Detta kan ha påverkat det slutliga urvalet av artiklar och innebär därmed en risk för urvalsbias.

Vid dataanalysen har jag utgått från Braun och Clarks (2006) tillvägagångssätt i fem steg för att säkerställa systematik och för att minimera bias i detta steg.

Att endast 17 artiklar inkluderades i studien innebär att resultatet inte nödvändigtvis kan ses som väl underbyggda då resultatet bygger på relativt litet underlag. Däremot representerar urvalet av artiklar en god spridning sett till område och deltagare. De representerar olika delar av USA samt Finland och de deltagande skolorna har olika sociokulturella förutsättningar och ligger både i landsbygdsmiljö, förort och i stadskärna. Deltagarna i studierna har olika ålder och erfarenhet och omfattar både lärare, specialpedagoger/speciallärare, rektorer och till viss del även administratörer. Det inkluderade materialet har bedömts som representativt och med hög relevans för studien.

Generaliserbarhet är nära kopplat till en studies validitet och reliabilitet och transparens i utförandebeskrivningar och analyser gör att läsaren kan bedöma om resultatet skulle kunna generaliseras (Jacobsson & Skansholm, 2019). En generalisering av studiens resultat med utgångspunkt i RTI bedöms inte vara möjlig då det finns faktorer i urvalsförfarandet som påverkar både validitet och reliabilitet. Det blir därför upp till varje läsare att bedöma denna studies överförbarhet.

4.2.1 Begränsningar

Denna studies begränsningar utgörs av bristande språkkunskaper, kunskap om det amerikanska skolsystemet och specialpedagogens olika funktion i detta. Språkliga begränsningar kan ha lett till missförstånd kring en del meningsbärande begrepp även om detta har försökts undvikas med hjälp av översättningsprogram. Bristen för förståelse för det amerikanska skolsystemet innebär att resultatet tolkats utifrån kända svenska förutsättningar.

4.3 Slutsats och vidare forskning

Denna systematiska litteraturstudie bidrar till en djupare insikt och förståelse för en implementering av RTI i grundskolan och då främst på lågstadiet. Studien har specialpedagogens roll i blickfånget och belyser både kritiska förutsättningar och de utmaningar som kan uppstå under implementeringsprocessen.

En implementering av RTI är komplex och kräver förutom tid, även noggrann planering samt insikt och förståelse för organisatoriska strukturer. Ledarskap, organisation och strukturer behövs för att skapa en stabil grund för arbetet. Stödande nyckelelement för implementeringen är kommunikation, samarbete och professionell utveckling. Dessa faktorer bidrar till att säkerställa den kunskap som är avgörande för RTI, både när det gäller planering och genomförande.

De utmaningar som kan stötas på under processen kan vara både varierande och många. Implementeringen av RTI är både tids- och resurskrävande och även resurshanteringen kan bli en utmaning. En mer genomtänkt och strategisk resursfördelning, där hållbarhet över tid är i fokus, behöver tas fram innan arbetet påbörjas.

Specialpedagogens roll är central inom RTI. I dagsläget finns en otydlighet kring den roll specialpedagogen är tänkt att ha, det finns en diskrepans mellan ”det tänkta” och ”det som är”. För att underlätta en implementering av RTI behöver specialpedagogens roll i Sverige definieras och tydliggöras. Dessutom är en viktig övervägning som behöver göras i det svenska skolsystemet, är huruvida konceptet med RTI:s nivåer skulle kunna komplettera de nu befintliga med extra anpassningar och särskilt stöd. Men som Nilholm påpekar (Skolverket, u.å.) så är det också viktigt att iaktta försiktighet när erfarenheter från ett skolsystem ska översättas till ett

annat. Resultatet i denna studie baseras till största del på artiklar från USA vars skolsystem skiljer sig från det svenska. Likväl är det min åsikt att fördelarna med RTI inte bör bortses ifrån.

För den framtida forskningen rekommenderas en full-skalig implementering av RTI. En implementeringsstudie som sträcker sig över en femårsperiod och där samtliga av RTI:s komponenter implementeras i ett svensk lågstadiet. En annan del som skulle vara av vikt att undersöka är föräldrarnas roll inom RTI. Dessa skulle kunna bidra till en bättre förståelse för RTI som ramverk för stödinsatser i grundskolan.

Sammanfattningsvis ger denna studie viktiga insikter och en utgångspunkt för både fortsatt diskussion och forskning om RTI. Genom att i studien uppmärksamma befintliga strukturer liksom nödvändiga anpassningar för RTI bidrar den till ökad insikt om både de möjligheter och komplexa utmaningar som ramverket innebär.

Referenser

Ahlberg, A. (2015) Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar. Liber.

*Arden, S. V., Gandhi, A. G., Zumeta Edmonds, R., & Danielson, L. (2017). Toward More Effective Tiered Systems: Lessons From National Implementation Efforts. *Exceptional Children*, 83(3), 269-280. <https://doi.org/10.1177/0014402917693565>

Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2022). Response to Intervention in first-grade writing instruction: A large-scale feasibility study. *Reading & Writing*, 35(4), 943-969.

Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L., & Fuchs, D. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58-66.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Bryman, A., & Nilsson, B. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan ed.). Liber.

Caldwell, K., Henshaw, L., & Taylor, G. (2011). Developing a framework for critiquing health research: An early evaluation. *Nurse Education Today*, 31(8), e1–e7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.11.025>

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap : Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar* (Första upplagan ed.). Natur & Kultur.

*Fan, C., Zhang, Y., Cook, C. R., & Yang, N. (2018). Exploring the Factor Structure of the RTI Readiness and Implementation Survey. *Journal of Applied School Psychology*, 34(4), 360-387. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1458673>

Forsberg, C., & Wengström, Y. (2015). *Att göra systematiska litteraturstudier: Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning* (4. rev. utg. ed.). Natur & Kultur.

Fixsen, D. L., & Blase, K. A. (2009). *Implementation: The Missing Link between Research and Practice. Implementation Brief. Number 1.* ().FPG Child Development Institute. Retrieved from ERIC <https://www.proquest.com/reports/implementation-missing-link-between-research/docview/61824520/se-2>

*Fraser, A. (2018). Implementation of a Response to Intervention in Rural Early and Middle Years Schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 10(2), 8-13. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/implementation-response-intervention-rural-early/docview/2461134407/se-2>

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2016). Responsiveness-To-Intervention: A "Systems" Approach to Instructional Adaptation. *Theory into Practice*, 55(3), 225. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/responsiveness-intervention-systems-approach/docview/1802218296/se-2>

Funck, E., Karlsson, T. & Göteborgs universitet. Förvaltningshögskolan. (2021). *Handbok för systematiska litteratur- och dokumentstudier inom samhällsvetenskapen* (Första upplagan ed., Förvaltningshögskolans rapporter / Göteborgs universitet, nummer 158).

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/67445/gupea_2077_67445_1.pdf?sequence=1

*Gates, L. K., Fischetti, J. C., & Moody, A. (2013). Implementing and Monitoring the Response to Intervention Process: The Special Educator Perspective. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, , 1-28. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/implementing-monitoring-response-intervention/docview/1895971429/se-2>

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.

Gustafson, S., Svensson, I., & Fälth, L. (2014). Response to intervention and dynamic assessment: Implementing systematic, dynamic and individualised interventions in primary school. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(1), 27-43.

Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015a). Voices of Special Educators in Sweden: A Total-Population Study. *Educational Research*, 57(3), 287-304.

<https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015b). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie*. Karlstads universitet.

Henderson, D. (2018). Staff collaboration for student success: Implementation challenges of professional learning communities and response to intervention. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 10(2), 39-44.

Herkner, B. (2022). *Studier av läsrelaterade språkliga förmågor i förskola och läsutveckling i grundskola* (Doctoral dissertation, Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet).

Hite, J. E., & McGahey, J. T. (2015). Implementation and Effectiveness of the Response to Intervention (RTI) Program. *Georgia School Counselors Association Journal*, 22, 28-40.

*Hoover, J. J., & Patton, J. R. (2008). The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System. *Intervention in School and Clinic*, 43(4), 195-202.

<https://doi.org/10.1177/1053451207310345>

Hughes, C. A., & Dexter, D. D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory into practice*, 50(1), 4-11.

Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande : För utbildningsvetenskap* (Upplaga 1 ed.). Studentlitteratur

Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014, February). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 43, pp. 1-25). Springer US.

*Kimmel, M. K. (2008). *The successes and challenges of Response to Intervention: A case study of the impact of RTI implementation* (Order No. 3311081). Available from Education Collection. (230866527). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/successes-challenges-response-intervention-case/docview/230866527/se-2>

King, D., & Coughlin, P. (2016). Looking Beyond RtI Standard Treatment Approach: It's Not Too Late to Embrace the Problem-Solving Approach. *Preventing School Failure*, 60(3), 244-251.

*Kuo, N. (2015). The Perspectives of K-12 Stakeholders Involved in Early Implementation of Response to Intervention (RTI). *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, , 1-19. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/perspectives-k-12-stakeholders-involved-early/docview/1895977153/se-2>

Levlin, M., & Nakeva von Mentzer, C. (2020). An evaluation of systematized phonics on reading proficiency in Swedish second grade poor readers: Effects on pseudoword and sight word reading skills. *Dyslexia (Chichester, England)*, 26(4), 427-441.

Lindstedt, K., Fogelkvist, M., Gustafsson, S.A. (Februari, 2018) *Att välja metod efter sin forskningsfråga – två exempel inom kvalitativ forskning* [powerpoint-presentation] <https://atstorning.se/wp-content/uploads/2018/02/Kvalitativ-metoder.pdf>

Lumivero (2023). NVivo (Version 14). Hämtad från <https://www.nvivo.com>

*Martinez, R., & Young, A. (2011). Response to Intervention: How Is It Practiced and Perceived? *International Journal of Special Education*, 26(1), 44-52. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/response-intervention-how-is-practiced-perceived/docview/870287318/se-2>

*Mitchell, B. B., Deshler, D. D., & Lenz, B. K. (2012). Examining the Role of the Special Educator in a Response to Intervention Model. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 10(2), 53-74. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/examining-role-special-educator-response/docview/1347461697/se-2>

*Murakami-Ramalho, E., & Wilcox, K. A. (2012). Response to intervention implementation: a successful principal's approach. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 483-500. <https://doi.org/10.1108/09578231211238602>

National center on response to intervention (2010) *Essential components of RTI – A closer look at response to intervention*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526858.pdf>

Nilvius, C. (2020). Merging lesson study and response to intervention. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(3), 277-288.

Nilvius, C., & Svensson, I. (2022). Efficacy evaluation of a full-scale response to intervention program for enhancing student reading abilities in a Swedish school context. *Reading & Writing*, 35(5), 1239-1264.

Nilvius, C. (2022). *Response to Intervention-en specialdidaktisk modell för att förebygga läsvårigheter: Från samlat forskningsläge till tillämpning i svensk skolkontext* (Doctoral dissertation, Linnaeus University Press).

Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag - Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246-264.

*Orosco, M. J., & Klingner, J. (2010). One school's implementation of RTI with English language learners: Referring into RTI". *Journal of learning disabilities*, 43(3), 269–288.

*Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P. M. (2023). The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>

Regeringen, (2023, 10 september), *Regeringen satsar 850 miljoner kronor för att förbättra kunskapsresultaten i skolan*, <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/09/regeringen-satsar-850-miljoner-kronor-for-att-forbattra-kunskapsresultaten-i-skolan/>

Reynolds, C. R., & Shaywitz, S. E. (2009). Response to Intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 130-145. <https://doi.org/10.1037/a0016158>

Robertson, S., & Pfeiffer, S. (2016). Development of a Procedural Guide to Implement Response to Intervention (RtI) With High-Ability Learners. *Roeper Review*, 38(1), 9-23.

*Robinson, G. G., Bursuck, W. D., & Sinclair, K. D. (2013). Implementing RTI in Two Rural Elementary Schools: Encouraging Beginnings and Challenges for the Future. *The Rural Educator*, 34(3), 1-9. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/implementing-rti-two-rural-elementary-schools/docview/1467330519/se-2>

Rondahl, H. (2022). *Extra anpassningar - vems ansvar? Tydliggör processen och minska Någonannanismen* (Upplaga 1 ed.). Studentlitteratur.

Roos, H., Fälth, L., Karlsson, L., Nilvius, C., Selenius, H., & Svensson, I. (2023). Promoting basic arithmetic competence in early school years—using a response to intervention model. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 313-322.

*Schumacher, R. F., Zumeta Edmonds, R., & Arden, S. V. (2017). Examining Implementation of Intensive Intervention in Mathematics. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 189-199. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12141>

SFS 2007:638. Examensordning – *Specialpedagogexamen*. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/07/070638.pdf>

SFS 2010:800, *Skollag*. [Skollag \(2010:800\) Svensk författningssamling 2010:2010:800 t.o.m. SFS 2022:1319 - Riksdagen](https://www.riksdagen.se/Assets/PDF/2010/20100800/SFS20100800.pdf)

*Shepherd, K., & Salembier, G. (2011). Improving Schools Through a Response to Intervention Approach: A Cross-Case Analysis of Three Rural Schools. *Rural Special Education*

Quarterly, 30(3), 3-15. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/improving-schools-through-response-intervention/docview/903807136/se-2>

Skolinspektionen (2020), *Delredovisning av regeringsuppdrag att följa upp och utvärdera Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser*, [dnr 2018:8016].

[Delredovisning av regeringsuppdrag att följa upp och utvärdera Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser \(skolinspektionen.se\)](https://www.skolinspektionen.se/utvardering/2020/delredovisning-av-regeringsuppdrag-att-folja-upp-och-utvardera-lasa-skriva-rakna-en-garanti-for-tidiga-stodinsatser)

Skolinspektionen (2022) *Delredovisning II av regeringsuppdrag att följa upp och utvärdera Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser*.

[https://www.skolinspektionen.se/utvardering/2022/delredovisning-ii-av-regeringsuppdrag-att-folja-upp-och-utvardera-lasa-skriva-rakna-en-garanti-for-tidiga-stodinsatser/](https://www.skolinspektionen.se/utvardering/2022/delredovisning-ii-av-regeringsuppdrag-att-folja-upp-och-utvardera-lasa-skriva-rakna-en-garanti-for-tidiga-stodinsatser)

Skolverkets allmänna råd (SKOLFS 2022:334). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=10021>

Skolverket, Siris, (2023a) https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=552483

Skolverket, Siris (2023b) https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=552487

Skolverkets stödmaterial (2014) *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Frizes.

Skolverket (2023c) *Skolverkets bedömning av läget i skolväsendet 2023*.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=11810>

Skolverket (2023d) *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2022/23*.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=11403>

Skolverket. (u.å.) *Proaktiv modell sätter fokus på förebyggande arbete*. Hämtad den 18 november 2023. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/proaktiv-modell-satter-fokus-pa-forebyggande-arbete>

Socialstyrelsen (2012) *OM implementering*. <http://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sha-repoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2012-6-12.pdf>

Socialstyrelsen (u.å.) *Vägledning för elevhälsan*. Hämtad 2023-11-05 på:

<https://kunskapsguiden.se/omraden-och-teman/barn-och-unga/vagledning-for-elevhalsa/>

Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (SBU), (2020). *Utvärdering av metoder i hälso- och sjukvården och insatser i socialtjänsten: en metodbok*.

<https://www.sbu.se/metodbok>

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

<https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Stuart, S., Rinaldi, C., & Higgins-Averill, O. (2011). Agents of change: Voices of teachers on response to intervention. *International Journal of Whole Schooling*, 7(2), 53.

Svenska Akademien (u.å.) *Svensk ordbok*. Hämtad den 17 november 2023.
<https://svenska.se/so/?id=124692&pz=7>

Thiele Schwarz, U., & Hasson, H. (2019). Implementering - verktyget som ser till att innovation och kontext fungerar ihop: Tema: Innovationer i vården. *Läkartidningen*, (46), 1828-1830.

Tinglev, I. (2014). *En specialpedagogisk översikt*. Stockholm: Fritzes

U.S department of education (u.å.) ESEA flexibility. Hämtad 2023-11-02 på
<https://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/esea-flexibility/index.html>

Vennberg, H. (2020). *Att räkna med alla elever: Följa och främja matematiklärande i förskoleklass* (Doctoral dissertation, Umeå universitet).

Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Wallsten, B. (2023, 21 april) *Skolverket: Stöd till elever halkar efter*. Aftonbladet.
<https://www.aftonbladet.se/nyheter/a/4oXzIV/skolverket-stod-till-elever-halkar-efter>

*Werts, M., & Carpenter, E. (2013). Implementation of Tasks in RTI. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 247-257.

*Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2014). Barriers and Benefits to Response to Intervention: Perceptions of Special Education Teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 33(2), 3-11. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/barriers-benefits-response-intervention/docview/1543286753/se-2>

Westling Allodi, M. (2016). *Särskilt stöd i den svenska skolan och internationellt - en jämförande analys av policy och praktik för specialpedagogiska insatser och särskilt stöd*. Hämtad från Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet website:
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-134970>

Wolff, U. (2016). Effects of a randomized reading intervention study aimed at 9-year olds: a 5-year follow up. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 22(2), 85–100. <https://doi.org/10.1002/dys.1529>

*Ingår i den systematiska litteraturstudien

Bilagor

Bilaga 1

Tabell 1:1 Databas: Education Collection Sökdatum: 230928

#	SÖKORD	ANTAL TRÄFFAR Full text, peer reviewed, 2001-2023, engelska & svenska, vetenskapl.artiklar, avhandlingar & rapporter	ANTAL TRÄFFAR Exkluderingskriterier: NOT" Specific learning disabilities" NOT behavior or behavioral	URVAL 1 Titel, abstract & keywords (RTI, implementation, prerequisites, "primary school", special education teacher)
1	"Response to intervention" or RTI	1023	X999	x
2	#1 AND implementation or application or utilization	264	x259	x
3	#1 AND evaluation	188	x181	x
4	#1 AND prerequisites or preconditions or requirements	31	28	5/5
5	#1 AND "primary school"	11	11	3 (0)/0
6	#1 AND "special education teachers" or "special educators"	46	44	12/14
7	#2 AND evaluation	75	x74	x
8	#2 AND evaluation AND prerequisites or preconditions or requirements	3	3	0
9	#2 AND prerequisites or preconditions or requirements	9	9	2/2 (redan sparade) 0
10	#2 AND "primary school"	3	3	0
11	#2 AND "special education teachers" or "special educators"	20	20	12 (redan sparade) 0
12	#3 AND prerequisites or preconditions or requirements	5	3	0/1 1
13	#3 AND "primary school"	2	2	0
14	#3 AND "special education teachers" or "special educators"	6	5	2/2 (redan sparade) 0
15	#4 AND "primary school"	0	0	0
16	#4 AND "special education teachers" or "special educators"	3	3	1./2 (redan sparade) 0
17	#5 AND " special education teachers" or "special educators"	0	0	0

Totalt: 131 Totalt urval 1: 38 artiklar Exkl. dubletter: 18 artiklar Sparade: 20 artiklar

Tabell 1:2 Databas: Education research complete Datum: 231019

#	SÖKORD	ANTAL TRÄFFAR Full text, peer reviewed, 2001-2023, engelska & svenska, vetenskapl.artiklar, avhandlingar & rapporter	ANTAL TRÄFFAR Exkluderingskriterier: NOT" Specific learning disabilities" NOT behavior or behavioral	URVAL 1 Titel, abstract & keywords (RTI, implementation, prerequisites, "primary school", special education teacher)
1	"Response to intervention" or RTI	986	686	x
2	#1 AND implementation or application or utilization	320	229	x
3	#1 AND evaluation	314	211	x
4	#1 AND prerequisites or preconditions or requirements	33	27	1
5	#1 AND "primary school"	21	19	2
6	#1 AND "special education teachers" or "special educators"	35	27	7 (1 redan sparad)
7	#2 AND evaluation	89	61	x
8	#2 AND evaluation AND prerequisites or preconditions or requirements	6	6	0
9	#2 AND prerequisites or preconditions or requirements	15	15	1 (1 redan sparad)
10	#2 AND "primary school"	6	5	0
11	#2 AND "special education teachers" or "special educators"	9	8	3 (3 redan sparade)
12	#3 AND prerequisites or preconditions or requirements	13	12	0
13	#3 AND "primary school"	8	8	2 (1 redan sparad)
14	#3 AND "special education teachers" or "special educators"	5	4	1 (1 redan sparad)
15	#4 AND "primary school"	0	0	0
16	#4 AND "special education teachers" or "special educators"	4	4	2 (2 redan sparade)
17	#5 AND "special education teachers" or "special educators"	0	0	0

Totalt: 135 artiklar Urval 1: 19 artiklar Exl. Dubletter: 9

Totalt: 10 artiklar sparade

Tabell 1:3 Databas: Scopus Datum: 231019

#	SÖKORD	ANTAL TRÄFFAR Full text, peer reviewed, 2001-2023, engelska & svenska, vetenskapl.artiklar, avhandlingar & rapporter	ANTAL TRÄFFAR Exkluderingskriterier: NOT "Specific learning disabilities" NOT behavior or behavioral	URVAL 1 Titel, abstract & keywords (RTI, implementation, prerequisites, "primary school", special education teacher)
1	"Response to intervention" or RTI	30 706	256	X
2	#1 AND implementation or application or utilization	15 956	160	X
3	#1 AND evaluation	14 975	192	X
4	#1 AND prerequisites or preconditions or requirements	2 097	33	1
5	#1 AND "primary school"	1 159	46	0
6	#1 AND "special education teachers" or "special educators"	814	27	2 (1 redan sparad)
7	#2 AND evaluation	8 859	128	x
8	#2 AND evaluation AND prerequisites or preconditions or requirements	756	16	1(1 redan sparad)
9	#2 AND prerequisites or preconditions or requirements	1 270	20	1(1 redan sparad)
10	#2 AND "primary school"	723	28	0
11	#2 AND "special education teachers" or "special educators"	627	21	2 (2 redan sparade)
12	#3 AND prerequisites or preconditions or requirements	1 146	28	2 (2 redan sparade)
13	#3 AND "primary school"	772	34	0
14	#3 AND "special education teachers" or "special educators"	498	20	1 (1 redan sparad)
15	#4 AND "primary school"	66	4	0
16	#4 AND "special education teachers" or "special educators"	87	9	1 (1 redan sparad)
17	#5 AND "special education teachers" or "special educators"	87	3	0

Totalt 289 artiklar. Urval 1: 11 artiklar. Exl. dubletter 9 artiklar

Totalt 2 artikel sparad

Tabell 1:4 Databas: Applied social science index & abstracts (ASSIA) Datum: 231019

#	SÖKORD	ANTAL TRÄFFAR Full text, peer reviewed, 2001-2023, engelska & svenska, vetenskapl.artiklar, avhandlingar & rapporter	ANTAL TRÄFFAR Exkluderingskriterier: NOT "Specific learning disabilities" NOT behavior or behavioral	URVAL 1 Titel, abstract & keywords (RTI, implementation, prerequisites, "primary school", special education teacher)
1	"Response to intervention" or RTI	1 127	1106	x
2	#1 AND implementation or application or utilization	262	257	x
3	#1 AND evaluation	160	152	x
4	#1 AND prerequisites or preconditions or requirements	26	24	1
5	#1 AND "primary school"	3	3	0
6	#1 AND "special education teachers" or "special educators"	17	17	3 (3 redan sparade)
7	#2 AND evaluation	48	47	1 (1 redan sparad)
8	#2 AND evaluation AND prerequisites or preconditions or requirements	1	1	0
9	#2 AND prerequisites or preconditions or requirements	14	12	1 (1 redan sparad)
10	#2 AND "primary school"	1	1	0
11	#2 AND "special education teachers" or "special educators"	8	8	3 (3 redan sparade)
12	#3 AND prerequisites or preconditions or requirements	3	3	0
13	#3 AND "primary school"	0	0	0
14	#3 AND "special education teachers" or "special educators"	2	2	1 (1 redan sparad)
15	#4 AND "primary school"	0	0	0
16	#4 AND "special education teachers" or "special educators"	2	2	0
17	#5 AND "special education teachers" or "special educators"	0	0	0

Totalt 120 artiklar Efter urval 1: 10 artiklar Dubletter: 9 Totalt 1 artiklar sparade

Bilaga 2

Mall för kvalitetsgranskning

Titel:	Författare:	År:	Metod:
---------------	--------------------	------------	---------------

#	Påstående:	JA	NEJ
1	Syftet med studien och/eller frågeställningarna är tydligt beskrivet.		
2	Designen av studien är relevant för att besvara frågeställningen		
3	Etiska frågeställningar är identifierade och adresserade		
4	Kvan: En hypotes finns tydligt angiven Kval: De viktigaste begreppen samt studien sammanhang finns beskrivet		
5	Kvan: Nyckelvariabler finns tydligt definierade Kval: Studiens sammanhang finns beskrivet		
6	Kvan: Urvalet är tydligt beskrivet och är representativt för befolkningen Kval: Urvalsmetoden och valet av deltagare är tydligt beskrivet		
7	Kvan: Metoden för datainsamling är välgrundad och tillförlitlig. Kval: Metoden för datainsamling är tydligt beskriven		
8	Analysmetoden beskrivs		
9	Studiens validitet & reliabilitet bedöms		
10	Studiens syfte och frågeställningar besvaras		
11	Genomförande och resultat diskuteras i relation till studiens syfte och frågeställningar		
12	Slutsatser/förklaringar är rimliga utifrån studiens resultat		
13	Resultatet är generaliserbart/överförbart		

Sammanställning- antal JA

H: Krävs för HÖG, M: krävs för MEDEL

Fråga	1 HM	2 HM	3	4	5	6	7H	8 HM	9
Fråga	10 H	11	12HM	13	14				

Kval.nivå

Minst åtta frågor har besvarats med JA inkl. fråga 1, 6, 7, 10 och 11

JA NEJ HÖG

Minst sex frågor har besvarats med JA inkl. fråga 1, 7, 10 och 11

JA NEJ MEDEL

Någon/några av frågorna 1, 7, 10 och 11 har besvarats med NEJ

JA NEJ LÅG

Kan resultatet ha betydelse för pedagogisk verksamhet?

JA NEJ

Ska denna artikel inkluderas i litteraturstudien?

JA NEJ

Bilaga 3

Tabell 3:1 Artikelmatris över artiklar inkluderade i den systematiska litteraturstudien

Nr	Författare, år och land	Tidskrift och titel	Syfte	Metod	Resultat	Kvalitet
1	Arden, Sarah V Gandhi, Gruner Allison, Zumeta Edmonds, Rebecca, Danielson, Louis, 2017	<i>Toward More Effective Tiered Systems: Lessons from National Implementation Efforts</i> Exceptional Children	In this article, we offer four actionable steps implementers can take to further the efficacy of their implementation and help RTI meet its promise. These recommendations are born out of decades of research experience and from our involvement in managing and directing the implementation efforts of many national technical assistance (TA) centers	Översikt (Evaluations and experiences?)	By (a) assessing readiness and capacity, (b) providing content and coaching as part of professional development, (c) using evaluation data, and (d) including students with disabilities, educators can make strides to implement RTI more effectively and help to meet the needs of all students in today's schools.	L
2	Gates, Leigh K. Fischetti, John C. Moody, Amelia 2013	<i>Implementing and Monitoring the Response to Intervention Process: The Special Educator Perspective</i> Journal of the American Academy of Special Education Professionals	To explore the role of special education teachers in implementing and monitoring RTI, the role change of special education teachers as a result of RTI, and the professional development required to support special education teachers implementing RTI	Mixed method	The results suggest a need for greater collaboration between general and special educators in the areas of implementation, fidelity monitoring, and professional development.	H
3	Hoover, John J. Patton, James R. 2008	<i>The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System</i> Intervention in School & Clinic	In this article, the authors discuss five important roles in which special educators should possess skills to collaboratively educate learners at-risk within a multitiered instructional	Litteraturöversikt	Five roles, each with a number of subskills. Although these are not all-inclusive, they represent five critical areas in which special educators must become more highly proficient. <ol style="list-style-type: none"> 1. Data-driven decision maker 2. Implement evidence based interventions 3. Differentiate instruction 4. Implement socioemotional and behavioral supports 5. Collaborator 	L

4	Kuo, Nai-Cheng 2015	<p><i>The Perspectives of K-12 Stakeholders Involved in Early Implementation of Response to Intervention (RTI)</i></p> <p>Journal of the American Academy of Special Education Professionals</p>	<p>The purpose of the study is to advance understanding of what efforts need to be made in order to increase the likelihood that special education professionals will accept RTI</p> <p>Data were collected and analyzed around four sets of what qualitative methodologists call “grand tour” questions (Bernard, 2001): (1) respondents’ perceptions about data-based decision making, (2) use of evidence-based interventions at each tier, (3) strengths and challenges to achieving effective coordination, and (4) ongoing supports and professional development needs</p>	Interviews (two principals, three special education teachers (two of whom were school district RTI coaches), one social worker, and one Title I teacher)	<p>The participants’ perspectives offer critical information to advance both research and practices related to RTI. The “Ground Tour” Questions and Response Categorizations:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respondents’ perceptions about data-based decision making: <ul style="list-style-type: none"> • Specific and targeted interventions • Flexibility on receiving intervention • Scheduling • Validity and reliability of assessment • Cutoff scores • Student motivation 2. Use of evidence-based interventions at each tier: <ul style="list-style-type: none"> • The function of tiered interventions • Reduction in referral numbers 3. Strengths and challenges to achieving effective coordination : <ul style="list-style-type: none"> • Reflective practices • Teachers’ workload • General education teachers’ involvement 4. Ongoing supports and professional development needs: <ul style="list-style-type: none"> • Administration support • Collaborative community and teacher attitude <p>Practitioners’ suggestions for university-level teacher education programs</p>	H
---	------------------------	--	--	---	--	---

5	Martinez, Rachel Young, Andria 2011	<i>Response to Intervention: How Is It Practiced and Perceived?</i> International Journal of Special Education	This study is a descriptive study designed to examine how school personnel are implementing the Response to Intervention (RTI) process and how they perceive the process	Online-survey	The results of this study demonstrate that specific aspects of the RTI process may need additional attention. The data collection and progress monitoring aspects of the RTI process in this sample may need some attention. The RTI team must develop measurable objectives and a means to collect the data before interventions are begun. Educators and administrators implementing RTI in their schools would also do well to involve parents in the planning, intervention and follow up processes. The comments by teachers regarding perceptions of RTI seemed to indicate that teachers were frustrated with the cumbersome process of meetings, data collection and assessment of effectiveness. They commented that good teachers were already doing RTI activities before RTI was ever a mandate in their school. Consequently, teachers' efforts before and during the RTI process should be acknowledged and supported.	H
6	Mitchell, Belinda B. Deshler, Donald D. Ben-Hanania Lenz, B. Keith 2012	<i>Examining the Role of the Special Educator in a Response to Intervention Model</i> Learning Disabilities -- A Contemporary Journal	The purpose of this study was to examine the role of the special educator within a response-to-intervention (RTI) framework and to examine what instructional behaviors special educators evidence most frequently in the advanced RTI tiers (i.e., tiers beyond tier 1).	Observations Interviews (seven special educators)	This study confirmed the role of the special educator as described in the professional literature as being comprised of four key components within an RTI framework (i.e., collaborator, interventionist, diagnostician, manager).	H
7	Robinson, Gretchen G. Bursuck, William D. Sinclair, Kristin D. 2013	<i>Implementing RTI in Two Rural Elementary Schools: Encouraging Beginnings and Challenges for the Future</i> Rural Educator	The purpose of this exploratory research was to study the experience of two rural schools in the southeastern US during their first year of piloting an RTI problem-solving model.	Interviews Observation	Four major topics related to RTI implementation emerged from the coding process including issues related to evidence-based instructions, data-based decision making, collaboration and support for model implementation	

8	Schumacher R.F Edmonds Zumeta R. Arden S. V. 2017	<i>Examining implementation of intensive intervention in mathematics</i> Learning disabilities research and practice	The primary goal of this paper is to draw attention to and address the complex and contextual issues that schools will need to consider as they plan to implement intensive intervention in mathematics. To accomplish this goal, we describe the emergent findings from an ongoing research study that address issues of school-based implementation for intensive intervention in mathematics.	Questionnaire survey	Each school that participated in the project adapted the DBI process differently. The data suggest three potential readiness factors: teacher initial and ongoing buy-in for DBI; incoming staff knowledge of essential components of intensive intervention in mathematics (e.g., use of progress monitoring data, knowledge of mathematics intervention research, etc.); and anxiety around mathematics instruction more generally.	H
9	Shepherd, Katharine Salembier, George 2011	<i>Improving Schools Through a Response to Intervention Approach: A Cross-Case Analysis of Three Rural Schools</i> Rural Special Education Quarterly	To study systemic implementation of an RTI approach in rural schools. To conduct an inquiry into the strength and challenges of a particular approach to supporting schools in implementing RTI	Qualitative Case-study approach Interviews, observations and document reviews	Four themes/factors that appeared to created a conceptual framework for understanding RTI implementation were identified. 1. Increasing the use of databased decision-making in tier I, II and III 2. Expanding teacher's role and relationships through increased communication and collaboration 3. Creating a common focus, language and knowledge base around RTI literacy. Transforming the role of the principal	H
10	Werts, Margaret Gessler Carpenter, Ellen Stahl 2013	<i>Implementation of Tasks in RTI</i> Teacher Education and Special Education	To determine special education teachers perceptions on the performance of tasks in the Response to Intervention (RTI) process.	Online - Questionnaire survey	The type of professional development should be carefully considered Werts and Carpenter 255 for efficacy and efficiency. It should be delivered to those who are involved in the process of using tiered instruction, delivering scientifically based instruction, and assessing student growth. Collaboration among educators to accomplish tasks and make salient decisions is vital to the use of RTI if it is to be used to further educational goals	H

11	Werts, Margaret Gessler Carpenter, Ellen Stahl Fewell, Caitlin 2014	<i>Barriers and Benefits to Response to Intervention: Perceptions of Special Education Teachers</i> Rural Special Education Quarterly	The purpose of the current study is to investigate what special education teachers perspective as the barriers and benefits to RTI	Online - Questionnaire survey	Barriers: <ul style="list-style-type: none"> • Burdensome process (ex. time, paperwork) • Knowledge gaps (information & training) • Faculty attitudes • Lack of resources (material, people) • Other (parents issues, lack of collaboration) Benefits: <ul style="list-style-type: none"> • Benefits to students (ex. intervening earlier, identifying needs, students more successful) • Benefits to teachers (ex. prof. development, changing perspective of special education) • Other (increased parent involvement) 	H
12	Fan, Chung-Hau Zhang, Yan-chen Cook, Clayton R. Yang, Nai-Jiin	<i>Exploring the Factor Structure of the RTI Readiness and Implementation Survey</i> Journal of Applied School Psychology	The study seeks to evaluate the effect of professional learning activities and assess the access of a full range of services within an RtI framework	survey	The exploratory factor analysis identified seven relevant factors from the initial pool of 49 items: (a) system support, (b) practical knowledge of RtI, (c) belief, (d) resource, (e) time, (f) conceptual knowledge of RtI, and (g) system barrier.	H
13	Fraser, A. 2018	<i>Implementation of a Response to Intervention in Rural Early and Middle Years Schools</i> BU Journal of Graduate Studies in Education	The purpose of this study was to examine the experiences of principals who have attempted to implement RTI, and to seek to discover best practices for its successful implementation on a school-wide basis.	Interview	The principals provided advice that would support an administrator new to the process of implementing RTI in a rural early or middle years school. The study also revealed some resources, professional development, and strategies to effectively implement RTI.	H
14	Kimmel M. K. 2008	<i>The successes and challenges of response to intervention: A case study of the impact of RTI implementation</i> Faculty of the Rossier school of education University of	The purpose of this qualitative case study was to investigate the successes and challenges of the RTI model to better understand the purpose behind the implementation to meet at-risk needs.	Case study	This study's findings established that principal leadership, teacher buy-in, resources, and professional development positively impacted RTI implementation at the two sites whereas limited district support was seen as an implementation challenge	H

		Southern California				
15	Murakami-Ramalho, Elizabeth Wilcox, Kathleen A 2012	<i>Response to intervention implementation: a successful principal's approach</i> Journal of Educational Administration	The purpose of this study is to explore the implementation of response to intervention (RTI) in elementary schools. RTI is a systematic and comprehensive teaching and learning process intended to identify and prevent student academic failure through differentiated or intensified instruction.	exploratory case study	Findings show the strategies one principal used to implement RTI practices using a whole-organization structured approach. Teachers and administrators jointly planned the strategies and created venues conducive for the intervention students needed to meet district, local, and national academic expectations.	H
16	Orosco M. J. Klingner J. 2010	<i>One school's implementation of RTI with English language learners: "Referring into RTI"</i> Journal of Learning Disabilities	The purpose of this study was to determine how a response-to-intervention (RTI) model was implemented with a large percentage of Latino English language learners who were having reading difficulties in an urban elementary school at the primary level (K-2).	Case study	The findings include the following four themes: Misalignment in Instruction and Assessment, Negative Schooling Culture, Inadequate Teacher Preparation, and Limited Resources. The big picture that resulted from this study was that everything that was developed, implemented, and practiced by the majority of participants was based on a deficits-based approach.	H
17	Paloniemi, Annukka Pulkkinen, Jonna Kärnä, Eija Björn, Piia Maria 2023	<i>The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case</i> Scandinavian Journal of Educational Research	This study investigated primary school special education teachers' (SETs') (N = 283) conceptions on their work descriptions and uses of pedagogical documents after a reform in the national support framework	electronic survey	The resources for part-time special education varied in different cities and schools. SETs' work, including tasks other than instruction, such as consultation and writing pedagogical documents, concentrates on Tiers 1 and 2, although they also work in Tier 3	H

Bilaga 4

Tabell 4:1 - Artikelmatris över exkluderade artiklar samt anledning till exkludering.

Nr	Författare, år och land	Titel och tidsskrift	Anledning till exkludering
1	Al Otaiba, S., Baker, K., Lan, P., Allor, J., Rivas, B., Yovanoff, P. och Kamata, A.	Elementary teacher's knowledge of RTI implementation. A preliminary factor analysis Annals of Dyslexia	Mäter lärarnas kunskap om RTI
2	Alzahrane, T. S. 2023 Saud Arabien	Labeling is not the issue: The benefits of Labeling children with Learning disabilities when Response to intervention is implemented International journal of special education	Exkluderat land
3	Anonymous 2008	CEC's position on Response to intervention Exceptional children	Ingen angiven författare
5	Berkeley, S., Svanlon, D., Bailey, T. R., Sutton, J. C., Sacco, D. M. 2020	A snapshot of RTI implementation a decade later: New picture, same story Journal of learning disabilities	Beskriver variationer av RTI
8	Fuchs, D., Fuchs, L. S., Compton, L. 2012	Smart RTI: next generation approach to multilevel prevention. Exceptional children	Vidareutveckling av RTI
10	Gomez-Najarro, J 2020	An empty seat at the table: Examining general and special education teacher collaboration in Response to intervention Teacher education and special education	Riktat sig endast till "fifth-grade", lågstadiet exkluderat
11	Gove, Amber Brunette, Tracy Bulat, Jennae Carrol, Bidemi Henny, Catherine Macon, Wykia Nderu, Evangeline Sitabkhan, Yasmin 2017 Afrika	Assessing the Impact of Early Learning Programs in Africa New Directions for Child & Adolescent Development	Exkluderat land
13	Jeweler, Sue Barnes-Robinson, Linda Shevitz, Betty Roffman Weinfeld, Rich 2008	Bordering on Excellence Gifted Child Today	Fel verksamhet
16	Lloyd, John Wills Therrien, William J. 2017	Preview Exceptional Children	Ej användbar i review

17	Mack, Faite R. P. Smith, Vernon G. Straight, Holly 2010	<i>Intervention: Implications for the Proficiency of Early Childhood Special Educators</i> Journal of the International Association of Special Education	Tar upp fördelar och nackdelar med RTI, inte framgångsfaktorer och hinder
19	Mason, Rose A. Gunersel, Adalet B. Irvin, Dwight W. Wills, Howard P. Gregori, Emily An, Zhe G. Ingram, Paul B. 2021	<i>From the Frontlines: Perceptions of Paraprofessionals' Roles and Responsibilities</i> Teacher Education and Special Education	Fel grupp
21	Morrison, Julie Q. Russell, Christine Dyer, Stephanie Metcalf, Terri Rahschulte, Rebecca L. 2014	<i>Structures and Processes to Support and Sustain Effective Technical Assistance in a State-Wide Multi-Tiered System of Support Initiative</i> Journal of Education and Training Studies	Fel grupp
22	Murawski, Wendy W. Hughes, Claire E. 2009	<i>Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change</i> Preventing School Failure	Riktat sig mer mot klassrummet än mot själva implementeringen
25	Safari, Soheila Abedi, Ahmad Faramarzi, Salar 2020 Iran	<i>Implementing an RTI approach: a qualitative study of prerequisites and obstacles</i> Educational Research for Policy and Practice	Exkluderat land
28	Smith, Hiawatha D 2015	<i>RTI: From the bottom to the top of the pyramid</i> Early Childhood Research Quarterly	Bokrecension
29	Stentiford, Lauren Koutsouris, George Norwich, Brahm 2018	<i>A systematic literature review of the organisational arrangements of primary school-based reading interventions for struggling readers</i> Journal of Research in Reading	Effekter
30	Stephanie Al, Otaiba Baker, Kristi Lan, Patrick Allor, Jill Rivas, Brenna Yovanoff, Paul Kamata, Akihito 2019	<i>Elementary teacher's knowledge of response to intervention implementation: a preliminary factor analysis</i> Annals of Dyslexia	En dubblett som inte sorterats ut.
31	Vanderheyden, Amanda M. 2011	<i>Technical Adequacy of Response to Intervention Decisions</i> Exceptional Children	Fel grupp

41	Shute, Christopher Stephen 2017	Planning and Implementing a Structured and Systematic Response to Academic Intervention Plans Through Multi-Tiered Systems of Support (MTSS) University of Pittsburgh	Undersöker förändring inom systemet inte implementering av RTI
42	Zhang, L. Xinxue, L. Yixin, L. 2019	<i>Teacher's perception of the response to intervention implementation feasibility in Chinese inclusive early childhood education</i> International journal of developmental disabilities	Exkluderat land Pre-school
Antal exkluderade artiklar efter fulltext läsning (urval 2): 20 st			
Artiklar exkluderade efter kvalitetsgranskning			
7	Cummings, Kelli D. Atkins, Trent Allison, Randy Cole, Carl 2008	<i>Response to Intervention: Investigating the New Role of Special Educators</i> Teaching Exceptional Children, volume 40, issue 4, page 24-31	Låg kvalitetsnivå
14	Kratochwill, Thomas R. Volpiansky, Paula Clements, Melissa Ball, Carrie 2007	<i>Development in Implementing and Sustaining Multitier Prevention Models: Implications for Response to Intervention</i> School Psychology Review	Låg kvalitetsnivå
22	Murawski, Wendy W. Hughes, Claire E. 2009	<i>Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change</i> Preventing School Failure	Låg kvalitetsnivå
23	Reeves, Stacy Bishop, John Filce, Hollie Gabler 2010	<i>Response to Intervention (RtI) and Tier Systems: Questions Remain as Educators Make Challenging Decisions</i> Delta Kappa Gamma Bulletin	Låg kvalitetsnivå
36	Hoover J.J Love, E 2011	<i>Supporting school-based RTI: A practitioner's model</i> Teaching exceptional children	Låg kvalitetsnivå
Antal exkluderade artiklar efter kvalitetsgranskning: 5 st			
Totalt antal exkluderade artiklar: 25 st			