

Peter Andersen og Micki Sonne Kaa Sunesen (red.)

# mellem- former i skole og dagtilbud

**AB  
SAL  
ON**  
PROFESSIONS  
HØJSKOLEN  
ABSALON\*

**Biblioteket  
Campus Roskilde**

Trekroner Forskerpark 4  
4000 Roskilde

#### MELLEMMFORMER I SKOLE OG DAGTILBUD

Peter Andersen, Micki Sonne Kaa Sunesen og bidragyderne

© 2022 Akademisk Forlag, København

– et forlag under Lindhardt og Ringhof Forlag A/S,  
et selskab i Egmont

Denne bog er beskyttet i henhold til gældende dansk lov om ophavsret. Kopiering må kun ske i overensstemmelse med loven. Det betyder for eksempel, at kopiering til undervisningsbrug kun må ske efter aftale med Copydan Tekst og Node, se: [www.tekstognode.dk/undervisning](http://www.tekstognode.dk/undervisning).

Forlagsredaktion: Karen Lise Søndergaard Brandt

Omslag: Henriette Mørk

Sats: Demuth Grafisk

Bogen er sat med: Charter og Katarine

Tryk: ScandinavianBook

1. udgave, 1. oplag, 2022

ISBN: 978-87-500-5974-5

[akademisk.dk](http://akademisk.dk)



#### AKADEMISK FORLAG STØTTER BØRN OG UNGE

Akademisk Forlag er en del af Egmont, der som Danmarks største mediekoncern har bragt historier til live i mere end 100 år. Egmont er en dansk fond, som hvert år uddeler næsten 100 millioner kroner til børn og unge, der har det svært.



# 1. Mellemformer: VIVEs definition samt centrale fund fra en række undersøgelser

Af Thyge Tegtmejer, Else Ladekjær, Nanna Høygaard Lindeberg og Katrine Nøhr

De seneste år har begrebet "mellemformer" haft stor bevågenhed fra skoler og kommuner såvel som fra Børne- og Undervisningsministeriet. VIVE har i 2020-22 gennemført en praksiskortlægning blandt de danske kommuner om deres arbejde med mellemformer, en kortlægning af forskningslitteraturen på området samt en række casestudier af mellemformer. Undersøgelserne er gennemført for Styrelsen for Uddannelse og Kvalitet (STUK). I og med at der ikke foreligger nogen officiel definition af, hvad mellemformer konkret er, kaldte arbejdet på at definere og afgrænse selve undersøgelsens genstand. I dette kapitel vil hovedfokus være at præsentere VIVEs bud på en definition af begrebet mellemformer. Desuden vil vi præsentere centrale indsigter fra casestudierne af mellemformer samt udpege de mest centrale fund fra praksiskortlægningen og litteraturkortlægningen (Lindeberg et al. 2022; Tegtmejer et al. 2022). Kapitlet rundes af med en diskussion af, hvad vi ser som de vigtigste videre perspektiver og vidensbehov i forhold til mellemformer.

## Baggrund: Hvorfor den store interesse for mellemformer?

Over de seneste 15-20 år er der sket en række større ændringer af organiseringen af specialundervisning for elever i folkeskolen. Fra 1990'erne og frem voksede antallet af elever, som blev segregeret fra almenundervisningen og modtog specialundervisning i specialskoler og specialklasser. Både i forhold til de skolepolitiske målsætninger om at skabe en inkluderende folkeskole for alle elever (jævnfør både Salamanca-erklæringen 1994 og FN's Handicapkonvention 2006) samt i et økonomisk perspektiv var udviklingen uhensigtsmæssig, og gennem en række lovændringer og aftaler gennemførtes en overgang til øget inklusion. Det skete blandt an-

det gennem en aftale fra 2013 mellem regeringen og KL om, at 96 procent af alle elever skulle modtage undervisning i den almene skole (dvs. at maks. 4 procent af eleverne måtte modtage specialundervisning i specialklasser og specialskoler) (Regeringen & KL 2012; Weirsøe 2021). Dertil kom, at der fandt et stort organisatorisk og fagligt udviklingsarbejde sted på skolerne. Disse tiltag medførte, at andelen af elever, som blev segregeret til specialklasser og specialskoler, faldt. Den kvantitative 96 procent-målsætning blev forladt i 2016 som følge af et eftersyn sat i værk af Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling (Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling 2016; Pedersen et al. 2016), og her var man stort set i mål med de 96 procent. De seneste tal for udviklingen på området viser imidlertid, at segregeringen fra almenskolen til specialklasser og specialskoler igen er steget i løbet af de seneste år. Andelen af elever, som modtager deres skolegang i almenskolen, er således faldet fra 95,2 procent i skoleåret 2015/16 til 94,7 procent i skoleåret 2018/19. Andelen af elever i specialskoler og specialklasser er dermed tilbage på cirka samme niveau som i 2011/12, det vil sige inden implementeringen af 96 procent-målsætningen (SIMB 2019; Børne- og Undervisningsministeriet 2020). De skolepolitiske og økonomiske udfordringer forbundet med denne udvikling er principielt de samme som for år tilbage. Gentagelsen af udviklingen peger også på, at der vedblivende synes at være en udfordring, som muligvis er indbygget i selve organiseringen af og tænkningen om specialundervisning (Weirsøe 2021). De nævnte udviklingstræk er vigtige forudsætninger for, at kommuner og skoler aktuelt er i gang med at udvikle og afprøve en række nye organiseringer og løsninger, herunder mellemformer mellem almenundervisning og specialundervisning. Et centralt spørgsmål, som er underliggende hele udviklingen, er, om det er muligt at organisere skolen på en måde, hvor flere elevers støttebehov kan tilgodeses inden for almenskolens rammer, samtidig med at eleverne bibeholder deres tilknytning til jævnaldrende kammerater.

## Hvor dukker tanken om mellemformer op?

For at belyse årsager til den stigende segregering fra 90'erne og ind i 00'erne gennemførte Finansministeriet, Undervisningsministeriet, KL og

Lom, at 96 procent  
nene skole (dvs. at  
lervisning i special-  
eirsøe 2021). Dertil  
viklingsarbejde sted  
r, som blev segregere-  
titative 96 procent-  
n sat i værk af Mini-  
ministeriet for Børn,  
16), og her var man  
dviklingen på områ-  
i til specialklasser og  
idelen af elever, som  
; faldet fra 95,2 pro-  
2018/19. Andelen af  
page på cirka samme  
ringen af 96 procent-  
ministeriet 2020). De  
et med denne udvik-  
gelsen af udviklingen  
lfordring, som mulig-  
gen om specialunder-  
r vigtige forudsætnin-  
at udvikle og afprøve  
r mellemformer mel-  
t centralt spørgsmål,  
r muligt at organisere  
in tilgodeses inden for  
beholder deres tilknyt-

Deloitte i 2010 en kortlægning af området. I kortlægningen beskriver forfatterne, hvordan specialundervisningsområdet i Danmark på dette tidspunkt var karakteriseret af en slags "bipolært aktivitetsmønster" (Finansministeriet et al., 2010) med et stort spring mellem de almene klasser på den ene side og specialundervisning på den anden. Specialundervisningen foregik oftest fuld tid i et segregeret og meget dyrere specialtilbud sammenlignet med almene skoletilbud. Rapporten pegede derfor også på, at der syntes at være et uudnyttet potentiale for at organisere undervisning et sted mellem almenklasse og specialtilbud eller som en blanding af almenundervisning og specialundervisning:

Hvis denne udvikling skal vendes, er der behov for at iværksætte tiltag, der forskylder specialundervisningen til den almindelige folkeskole ved anvendelsen af forskellige mellemformer for specialundervisning [...]. (Ibid.: 20)

Ifølge rapportens forfattere bør sådanne mellemformer organiseres inden for almen skolens rammer, idet dette vil muliggøre, at eleverne, som modtager specialundervisning, samtidig har mulighed for at beholde tilknytningen til almenundervisningen og fortsætte i deres tidligere klasse, sideløbende med at de modtager særlig støtte. I den traditionelle organisering af specialundervisning er det sjældent tilfældet, idet organiseringen ofte indebærer, at eleven stopper på almen skolen og i stedet starter på eksempelvis en specialskole et andet sted i kommunen.

I 2015-16 gennemførtes på foranledning af det daværende Ministerium for Børn, Uddannelse og Ligestilling en evaluering af overgangen til øget inklusion. Rapporten fra 2016 pegede på, at der på dette tidspunkt fortsat var et sparsomt udnyttet potentiale for at arrangere undervisning mellem almen skolens undervisning og specialundervisningen:

... der er en manglende viden om og et uudnyttet potentiale i forhold til at etablere mere fleksible muligheder for, at elever kan indgå både i en almenklasse og på et særligt hold eller i en specialklasse. [...] Disse mellemformer kan give mulighed for, at elever med særlige behov kan træde ud af det store fællesskab i klassen i kortere eller længere tid for at få opfyldt deres mere individuelle behov for struktur og

ro eller mere specifik faglig støtte. (Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling 2016: 128-129)

Samme træk påpeger en analyse gennemført af Nørgaard et al. af seks kommuners styring og organisering af specialundervisningsområdet, hvor det hedder, at "... der er et stort spring fra støtte i den almindelige undervisning til specialtilbud i specialklasse eller specialskole" (Nørgaard, Kollin & Panduro 2018: 10). Igen og igen peges der altså på et potentiale for at etablere noget af det, som flere og flere aktører nu kalder for mellemformer, og som skoler og kommuner inden for de seneste år har bevæget sig i retning af at afprøve og eksperimentere med – om end i forholdsvis forskellige retninger.

### **Lovændringer med mulighed for, at skolerne kan arbejde med mellemformer**

Der er gennemført en række lovændringer, der blandt andet har til formål at give skolerne et større råderum til at tilrettelægge mere fleksible former for støtte. Eksempelvis blev definitionen af specialundervisning ændret til at være alle former for støtte med et timemæssigt omfang på ni eller flere timer per uge (Retsinformation 2014), ligesom en række bestemmelser i folkeskolereformen understøtter dette råderum (Retsinformation 2012). Jævnfør bekendtgørelsen om specialundervisning bør den specialpædagogiske bistand fortrinsvis iværksættes som støtte inden for elevens almindelige klasse, dog således at det samtidig indgår i vurderingen, om den pågældende elev kan deltage socialt og opnå et tilstrækkeligt fagligt udbytte i almenklassen (Retsinformation 2014). Samme bekendtgørelse åbner muligheden for, at støtten kan iværksættes på tværs af almen-skole og specialtilbud (Retsinformation 2014).

### **VIVEs definition og afgrænsning af mellemformer**

Som nævnt er begrebet mellemformer ikke klart defineret, hverken juridisk eller forskningsmæssigt. Ligeledes er det vores erfaring fra en række undersøgelser i forskellige kommuner og på forskellige skoler, at der heller

gaard et al. af seks  
ningsområdet, hvor  
almindelige under-  
ole” (Nørgaard, Kol-  
på et potentiale for  
alder for mellemfor-  
år har bevæget sig i  
nd i forholdsvis for-

## ne kan arbejde

t andet har til formål  
mere fleksible former  
dervisning ændret til  
nfang på ni eller flere  
ække bestemmelser i  
tsinformation 2012).  
ør den specialpæda-  
den for elevens almin-  
vurderingen, om den  
strækkeligt fagligt ud-  
ne bekendtgørelse åb-  
værs af almenskole og

## emformer

efineret, hverken juri-  
s erfaring fra en række  
lige skoler, at der heller

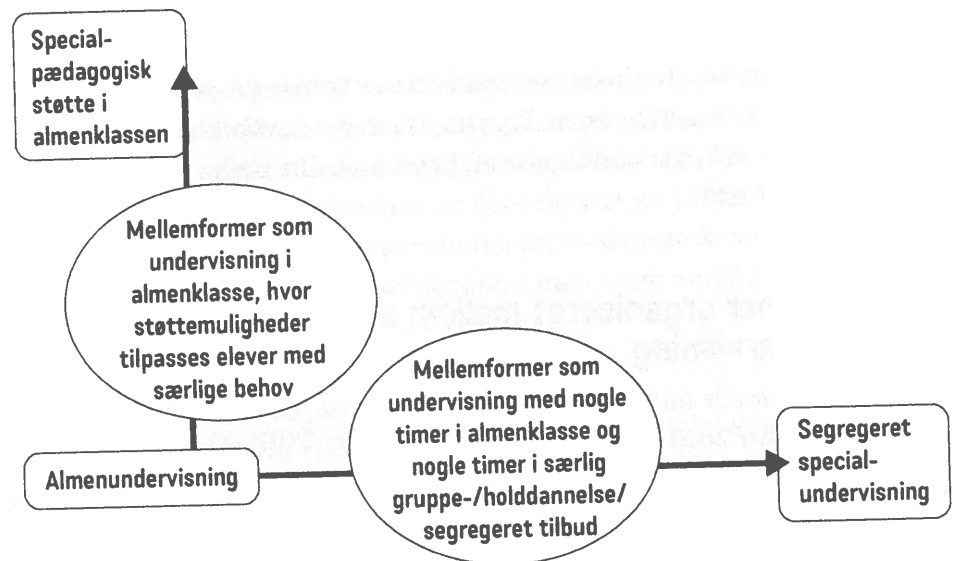
ikke er en gennemgående og velafgrænset praksisforståelse af, hvad mel-  
lemformer er (hvis man overhovedet bruger begrebet), og at de juridiske  
rammer giver en bred bane at spille på. Det betyder, at skoler og kommu-  
ner har taget fat på at udvikle mellemformer i forholdsvist forskelligartede  
retninger. I det følgende vil vi gøre rede for, hvordan vi har defineret og  
afgrænset begrebet. Definitionen markerer et forsøg på at indfange den  
variation, der er imellem forskellige kommuners og skolars arbejde med  
mellemformer, samt en beskrivelse af, hvori hovedforskellene i de forskel-  
lige retninger består.

## Mellemformer organiseret mellem almenundervisning og specialundervisning

Med afsæt i blandt andet Finansministeriet et al. (2010) og Inklusions-  
evalueringen fra 2016 er en umiddelbar og intuitiv forståelse af mellem-  
former, at der er tale om organiseringer af skolegang, hvor elever nogle af  
ugens timer modtager undervisning i en almenklasse, og andre af ugens  
timer modtager undervisning på en særlig holddannelse, i en specialklasse  
eller på en specialskole. Organiseringen af støtte som mellemformer åbner  
herigennem mulighed for større fleksibilitet, end hvis en elev segregeres  
fuld tid til et separat beliggende specialtilbud. Samtidig kan eleven, som  
modtager støtte, beholde sin tilknytning til sin oprindelige almenklasse og  
her deltage i undervisning et antal timer ugentligt, ligesom der ved hold-  
dannelser og specialklasser åbnes mulighed for, at den enkelte elev kan  
holde pauser sammen med almenklassen og dermed kan beholde vigtige  
sociale relationer til kammerater. I rapporten *Uddannelsesresultater og  
-mønstre for børn og unge med funktionsnedsættelser* (Mortensen, Andrea-  
sen & Tegtmejer 2020) beskrives det som eksempel på en sådan organise-  
ring, hvordan en skole selv opretter, finansierer og visiterer elever med  
behov for støtte til et særligt hold beliggende på skolen. Kernen i denne  
form for mellemform er dermed, at elevens samlede undervisningstilbud  
er tilrettelagt, så eleven både modtager undervisning i en almenklasse og  
i en særlig gruppe-/holddannelse på almenskolen eller i et segregeret spe-  
cialtilbud. Denne form for mellemformer er afbildet på den vandrette akse  
i figur 1, som også illustrerer, at der er tale om et kontinuum mellem fuld



tid i almenklassen og fuld tid i holddannelse, specialklasse eller specialskole, hvor mellemformerne befinder sig imellem disse yderpunkter.



Figur 1: To grundlæggende forskellige hovedtyper af mellemformer, hvor støtten henholdsvis organiseres i en tilpasset almenklasse (bl.a. Nest) eller på tværs af almenklasse og anden organisering (bl.a. særligt hold eller specialklasse).

Selvom ovenstående definition af, hvordan man kan forstå mellemformer, indfanger en lang række af de konkrete kombinationer af almenundervisning og specialundervisning, som mange skoler faktisk etablerer i disse år, er der imidlertid også en række kommuners og skolars arbejde med at kombinere almenundervisning og specialundervisning, som definitionen i mindre grad er i stand til at beskrive. Disse mellemformer beskrives derfor i det følgende, og som det vil fremgå, er det her et bærende princip, at man frem for at flytte eleven til en anden ramme for her at modtage støtte i et antal timer forsøger at forandre på almenklassens rammer, altså flytte støtten hen til eleven/eleverne i klassen.



klasse eller special-  
e yderpunkter.

Segregeret  
special-  
undervisning

; hvor støtten henholdsvis  
; af almenklasse og anden

forstå mellemformer,  
er af almenundervis-  
sk etablerer i disse år,  
olers arbejde med at  
ing, som definitionen  
former beskrives der-  
et bærende princip, at  
her at modtage støtte  
is rammer, altså flytte

## Mellemformer organiseret gennem tilpasning af almenklassen

Denne anden type af mellemformer består af de organiseringer, hvor man frem for at visitere til en særlig ramme et antal ugentlige timer i stedet forandrer almenklassens organisering og praksis for at tilpasse den de særlige undervisningsmæssige behov hos et antal elever, som er visiteret til specialundervisning. Tilpasningerne kan blandt andet handle om antallet af elever i klassen, tilpasning af didaktiske tilgange, tilpasning af dagens og timerne struktur, tolærerordning med mere. Det gælder for disse tilpasninger, at der er et stort overlap med inkluderende læringsmiljø, som man, jævnfør lovgivningen på området, arbejder med på alle danske folkeskoler. For at kunne afgrænse det særlige ved mellemformer fra inkluderende læringsmiljøer fandt vi derfor, at det var nødvendigt med nogle supplerende elementer i definitionen. Derfor har vi i vores kortlægningsarbejde suppleret med en form for budgetmæssig afgrænsning: for at der er tale om mellemformer af denne type, skal der være tale om faste organiseringer, hvor der er tilvejebragt ekstra midler, som omsættes i de særlige tilpasninger, herunder især midler bundet til et antal elever, som modtager specialundervisning inden for klassens rammer. Eksempler på mellemformer efter denne definition er Nest-klasserne i Aarhus, Halsnæs og Slagelse Kommuner, hvor elever diagnosticeret med autismspektrumforstyrrelse (og som er visiteret til specialundervisning) modtager undervisning sammen med elever uden særlige undervisningsmæssige behov. I disse klasser arbejder man med særlig didaktik og organisering (KL 2020; PPR Aarhus Kommune 2019), og der er færre elever i klasserne. For eksempel modtager klasserne i Aarhus 16 elever frem for op til 28 i en sædvanlig almenklasse, heraf fire elever, som er diagnosticeret med autismspektrumforstyrrelse (KL 2020). Mellemformer af denne type fremgår af figur 1 på den vertikale akse i den ovenstående figur.

Som man kan se, er der tale om to forskellige udviklingsretninger for mellemformer, og det har været et centralt formål med vores definition at kunne indfange de forskellige former, som man faktisk er gået i gang med at arbejde med i praksis. Desuden var det et vigtigt formål, at vi kunne afgrænse alle de inkluderende indsatser, som samtlige skoler arbejder

med, og som er mere bredt rettet, det vil sige ikke nødvendigvis indebærer, at der er tildelt specialundervisning til nogen af eleverne.

## Kort om metoder og datagrundlag

VIVEs arbejde med mellemformer bygger på tre delundersøgelser, henholdsvis et casestudie baseret på interviews og observationer, en praksiskortlægning baseret på en spørgeskemaundersøgelse og en kortlægning af international litteratur på området. Vi vil her i kort form beskrive de anvendte metoder, datagrundlag og analyse for disse delundersøgelser. For mere udførlige beskrivelser kan de enkelte undersøgelser adresseres.

Det gælder for samtlige deltagere i undersøgelsen som helhed, at de er informeret om studiets formål, data, dataopbevaring og -behandling, jævnfør databeskyttelsesforordningen. Derudover er data opbevaret sikkert, jævnfør VIVEs sikringsprocedurer, og alle deltagende personer og kommuner fremstår anonymiserede (EU 2016).

Data til casestudierne er indsamlet på to mellemformer på to forskellige skoler i to kommuner. Udvælgelsen er sket på baggrund af VIVEs tidligere kendskab til indsatser. Dataindsamlingen er gennemført fra juni til september 2021. Der er gennemført observation af undervisning en til to hele dage i hver mellemform, samlet cirka 18 timer, som er fastholdt gennem håndskrevne observationsnoter, som efterfølgende er blevet renskrevet. På hver skole/i hver kommune er der gennemført interviews med skoleleder, en til to lærere og pædagoger, to elever og forældre til disse elever samt med den kommunale skolechef. Samlet 16 semistrukturerede kvalitative interviews (Kvale & Brinkmann 2015) à cirka en time. Dette materiale er transskriberet. Fokus er på at afdække institutionelle organiseringer, redskaber og handlinger, og derfor er casestudiet gennemført som et institutionelt etnografisk feltarbejde med deltagende observation (Smith 2005; Hammersley & Atkinson 2007) og med korte "on-the-spot-interviews" med både elever og lærere/pædagoger i forbindelse med observation af undervisningssituationer (DeVault & McCoy 2006). Ved interviews med elever har vi bedt skolerne vurdere, om der var brug for støtte fra en kendt voksen i interviewsituationen, hvilket har været tilfældet i flere situationer. Derudover er elevinterviews delvist gennemført som rundvis-

endeligvis indebærer, ne.

undersøgelser, hen-  
ationer, en praksis-  
og en kortlægning af  
orm beskrive de an-  
undersøgelser. For  
lser adresseres.

om helhed, at de er  
ng og -behandling,  
data opbevaret sik-  
agende personer og

mer på to forskellige  
nd af VIVEs tidligere  
dført fra juni til sep-  
visning en til to hele  
er fastholdt gennem  
er blevet renskrevet.  
erviews med skolele-  
eldre til disse elever  
istrukturerede kvali-  
en time. Dette mate-  
tionelle organiserin-  
t gennemført som et  
e observation (Smith  
e "on-the-spot-inter-  
ndelse med observa-  
(2006). Ved interviews  
brug for støtte fra en  
ret tilfældet i flere si-  
emført som rundvis-

ning (Kusenbach 2003) med samtale om elevens dagligdag på skolen. Spørgsmålene er søgt tilpasset den enkelte elevs funktionsevne og sproglige kapacitet. Datasættet er kodet ud fra tværgående temaer med fokus på organisering og praksis på skolen, i forhold til ledelse på skolen og kommunale rammer og organisering. På baggrund heraf og på baggrund af flere gennemlæsninger er datasættet blevet afgrænset for på den måde at kunne indkredse ligheder og forskelle på tværs af materialet.

### Den surveybaserede praksiskortlægning

Praksiskortlægningen er gennemført for at belyse udbredelsen af mellemformer og anvendelsen af forskellige former for mellemformer på et kommunalt niveau i en dansk kontekst. Data er indsamlet gennem en elektronisk spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer i landets 98 kommuner. Undersøgelsen blev gennemført fra februar til april 2021. I alt har 82 skolechefer besvaret spørgeskemaet, og svarprocenten ligger dermed på 84. Kortlægningen vedrører almenundervisning på kommunale grundskoler samt specialundervisning, som er en del af den kommunale tilbudsstruktur. Det vil sige specialundervisning på skoler, som kommunerne kan visitere til og kan tænke ind i organiseringen af specialundervisningen i kommunen.

Det skal bemærkes, at skolecheferne ikke nødvendigvis til fulde kender alle decentrale mellemformer – særligt ikke i kommuner med decentralt budgetansvar på området, hvilket er et opmærksomhedspunkt ved anvendelse af resultaterne.

### Litteraturkortlægning

Litteraturkortlægningen er gennemført som bidrag til en analytisk indkredsning af begrebet mellemformer, idet der er tale om et begreb, der ikke er en pendant til i den internationale litteratur. Kortlægningsprocessen har derfor bidraget til definition og afgrænsning af begrebet mellemformer i VIVEs undersøgelser.

Litteraturkortlægningen er baseret på en systematisk gennemført søgning foretaget af en forskningsbibliotekar med afsæt i på forhånd definerede søgeord omhandlende mellemformer og kombinationer af specialundervisning og almenundervisning. Søgningen resulterede i 2.291

fremsøgte studier. Der er sket en systematisk screening af de fremsøgte søgeord ud fra definerede in- og eksklusionskriterier. Eksempelvis indgår der kun empirisk funderede studier i kortlægningen, og rent teoretiske studier er således ekskluderet. Formålet med denne sontring har været at sikre, at der videreformidles viden og erfaringer fra konkret praksis. Efter to screeningsrunder er i alt 51 studier vurderet relevante og indgår i litteraturkortlægningen. Heraf behandler 35 studier hovedtypen af mellemformer, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme undervisningsmæssige behov for elever, som modtager specialundervisning. 19 studier behandler hovedtypen af mellemformer, hvor elever modtager undervisning i både almen klasse og specialklasse/-skole eller en særlig gruppe-/holddannelse.

## Casestudier af mellemformer

Som et centralt element i VIVEs undersøgelser af mellemformer har vi gennemført casestudier på to forskellige skoler (Tegtmejer et al. 2022). I det følgende vil vi i kort form inddrage nogle centrale opmærksomhedspunkter fra dette materiale. Mellemform nummer 1, som vi beskriver nedenfor, er et eksempel på en mellemform, jævnfør den førstnævnte dimension på den vandrette akse i figur 1, og mellemform nummer 2 er et eksempel på en mellemform efter den anden dimension i vores definition, det vil sige den lodrette akse i figur 1.

**Mellemform nummer 1** er organiseret ved, at elever med behov for støtte samles i en særlig gruppe. Det gælder for den undersøgte gruppe, at den er samlet på tværs af en række klassetrin, og det typiske billede på skolerne er, at man går på tværs af tre klassetrin (for eksempel mellemtrinnet). Samtidig med at eleverne modtager særlig støtte i de timer, de er på holdet, beholder de en tilknytning til deres oprindelige stamklasse, hvor de også modtager nogle timers undervisning hver uge. Mellemformen i denne case er fysisk placeret på almenskolen side om side med de øvrige klasser. Den har to lokaler til rådighed, og den deler aula samt udearealer med de øvrige klasser. En af lærerne fortæller, at man over en årrække har udviklet organiseringen. En vigtig forandring har været, at hvor man tidli-



ing af de fremsøgte  
Eksempelvis indgår  
1, og rent teoretiske  
ondring har været at  
onkret praksis. Efter  
nte og indgår i litte-  
redtypen af mellem-  
enblik på at imøde-  
er, som modtager  
en af mellemformer,  
se og specialklasse/-

mellemformer har vi  
tmejer et al. 2022). I  
ale opmærksomheds-  
, som vi beskriver ne-  
n førstnævnte dimen-  
orm nummer 2 er et  
ion i vores definition,

r med behov for støtte  
rsøgte gruppe, at den  
ike billede på skolerne  
mpel mellemtrinnet).  
le timer, de er på hol-  
e stamklasse, hvor de  
uge. Mellemformen i  
om side med de øvrige  
aula samt udearealer  
in over en årrække har  
eret, at hvor man tidli-

gere placerede mellemformen perifert på skolens område med egen indgang og med afstand til de øvrige elever, har man nu flyttet mellemformen ind, så den ligger centralt placeret:

... det lå fysisk for sig selv, og de havde egen indgang. Og de kom faktisk ikke rigtig i berøring med de andre børn, medmindre man skulle rundt på skolen eller ned i et andet lokale. Ellers lå det helt oppe ovenpå [...] jeg vil helt klart foretrække den måde, vi kører det på nu [...] børnene føler sig som en del af skolen. Og det var der nogle, der ikke gjorde før. (Lærer, juni 2021)

I undervisningen i mellemformen er der gennemgående to fagprofessionelle (lærere eller pædagoger) til stede i timerne, og de fleste af de fagprofessionelle har specialpædagogiske kompetencer, for eksempel fra flere års ansættelse i specialklasse eller på specialskole. Målgruppen er blandet. Det vil sige, at der blandt andet er elever med generelle indlæringsvanskeligheder, ADHD, autismspektrumforstyrrelser og socioemotionelle udfordringer. Eleverne har individuelle støttesystemer, og didaktik og struktur er tilpasset gruppen. Der er en høj grad af undervisningsdifferentiering, hvor flere af eleverne arbejder med separate materialer. Men lærerne og pædagogerne tilstræber også at lave fælles faglige aktiviteter, hvor alle deltager.

Et helt centralt opmærksomhedspunkt fra denne mellemform er, at *sammensætningen af elever* nøje skal overvejes. Dels skal der tages hensyn til, at alle elever har andre elever at spejle sig i, både fagligt og socialt. Dels må spredningen i elevernes udfordringer ikke blive for stor, så eleverne påvirker hinanden i negativ retning. For eksempel skal man nøje overveje, om det kan lykkes at få en elevgruppe, hvor nogle har et stort behov for ro og forudsigelighed, til at fungere med en eller flere elever med et voldsomt aktivitetsniveau. Dertil kommer, at den konkrete elevgruppe og netop deres særlige behov afgør, hvilke faglige kompetencer der er nødvendige i personalegruppen. Gennemgående er lærernes og pædagogernes specifikke specialpædagogiske kompetencer dermed i høj grad afgørende for, om man lykkes med at skabe mellemformer af denne type. Et sidste centralt opmærksomhedspunkt angår, at mellemformerne på forskellige skoler kan have behov for faglig support fra centralt hold, for eksempel fra

konsulenter fra forvaltningen eller konsultative PPR-medarbejdere. Det kan for eksempel dreje sig om at skabe rammer for tværgående erfaringsdeling og udvikling på tværs af skolerne.

**Mellemform nummer 2** er organiseret som en særligt tilrettelagt klasse på en alment skole med reduceret klassestørrelse med 18 elever, hvoraf fire er diagnosticeret med autismespektrumforstyrrelse. I klassen er der to fagprofessionelle (lærere eller pædagoger) til stede i størstedelen af lektionerne. Klassen er fysisk placeret dør om dør med de andre klasser i indskolingen, men klasselokalet er indrettet anderledes. Støj i lokalet minimeres blandt andet ved, at der ikke er hjul på stolene, og ved at elevernes kasser til materialer er lavet af filt frem for plastik. Der arbejdes systematisk med tydelig dagsstruktur, blandt andet understøttet af visuelle skemaer med piktogrammer, der illustrerer, hvad der skal ske, og hvor længe en aktivitet varer. En af lærerne fortæller herom:

Vi har sådan professionaliseret det, så det blev en helt fast ting. Og vi var en større gruppe, der var enige om, at det er sådan her, vi gør. Vi fik sat piktogrammerne, og vi satte en standard for, at det er sådan her, det skal gøres. Så det bliver gennemført i al undervisning herinde, uden undtagelse. Og jeg tror, det var det, der var forskellen. (Lærer, september 2021).

Derudover har eleverne individuelle støttesystemer og indretninger, blandt andet flere typer af arbejdspladser, muligheder for ekstra pauser og forskellige steder at finde ro. Didaktisk arbejdes der med særlige arbejdsstationer målrettet bestemte elever eller arbejdsformer i lokalet. Tilstedeværelsen af to lærere eller pædagoger muliggør en høj grad af individuel støtte til de elever, der har behov for det, og der arbejdes med en stor grad af undervisningsdifferentiering. De fagprofessionelle, som er tilknyttet klassen, har gennemgået kompetenceudvikling med fokus på specialpædagogiske tilgange relateret til en række særlige undervisningsmæssige behov, som ofte ses i relation til autismespektrumforstyrrelse.

Fra skoleledelsens side fremhæves differentieringen af klassestørrelsen som et vigtigt organisatorisk greb, som kan understøtte mulighederne for at imødekomme elevernes særlige behov – selve det træk, at der er færre

-medarbejdere. Det  
ærgående erfarings-

gt tilrettelagt klasse  
18 elever, hvoraf fire  
klassen er der to fag-  
ørstedelen af lektio-  
ndre klasser i indsko-  
j i lokalet minimeres  
d at elevernes kasser  
des systematisk med  
isuelle skemaer med  
for længe en aktivitet

ing. Og vi var en større  
at piktogrammerne, og  
Så det bliver gennem-  
r, det var det, der var

er og indretninger,  
r for ekstra pauser og  
med særlige arbejds-  
er i lokalet. Tilstede-  
øj grad af individuel  
jdes med en stor grad  
lle, som er tilknyttet  
d fokus på specialpæ-  
ndervisningsmæssige  
rstyrrelse.

gen af klassestørrelsen  
otte mulighederne for  
t træk, at der er færre

elever (og flere fagprofessionelle) medfører en højere grad af tilpasning til elevernes særlige behov. Ledelsen peger også på, at teamorganiseringen er vigtig: Man bør tilrettelægge samarbejdsteams på en måde, hvor man understøtter, at viden og kompetencer spredes mere bredt og ikke kun er koncentreret i den enkelte klasse, også for at modvirke, at denne klasse står ud som noget særligt, løsrevet fra skolens øvrige organisering og hverdag. Der kan imidlertid også opleves dilemmaer omkring fordelingen af ressourcer på tværs af klasser, da nogle formål nedprioriteres ressourcemæssigt for at tilvejebringe de tilmæssige rammer i den særligt organiserede klasse. Der er selvsagt ikke kun elever, som har særlige behov i relation til autismespektrumforstyrrelse, men i mange andre retninger, og disse elever befinder sig i andre klasser, hvor de også kan have behov for en særlig indsats. Der er desuden en væsentlig opgave forbundet med dialogen med forældre i klasser med en mere sammensat elevgruppe, hvilket både gælder i forhold til forældre til elever visiteret til specialundervisning og i forhold til forældre til elever uden særlige behov.

Endelig er det et væsentligt opmærksomhedspunkt, at arbejdet med mellemformer har som en nødvendig forudsætning, at almenmedarbejderne har kompetencerne til at arbejde med de elever, som er til stede i klassen. Dette kan nødvendiggøre målrettet kompetenceudvikling, og igen åbner dette for overvejelser over prioriteringen af netop de fire elever i den særlige almenklasse kontra flere andre elever med andre særlige behov i de øvrige klasser.

På tværs af de to cases viser erfaringerne, at det er vigtigt, at faglig strategi og økonomistyring understøtter mellemformerne, så der både er råderum for etablering og for drift heraf. Man vil næppe komme langt ved at betragte mellemformerne som en billig løsning, der kan "spare" specialtilbud, da de, som det fremgår, forudsætter betydelige og løbende investeringer i struktur, kompetencer og understøttelse for at lykkes.

## Centrale fund fra VIVEs praksiskortlægning

Ud over casestudierne har vi som nævnt gennemført en spørgeskemabaseret kortlægning af aktuel praksis i kommunerne i forhold til mellemformer. Spørgeskemaet er besvaret af landets skolechefer fra februar til april

2021 med en svarprocent på 84. Praksiskortlægningen viser blandt andet, at 79 procent af kommunerne arbejder med mellemformer, hvor et antal elever, som er visiteret til specialundervisning, samles på et særligt hold, samtidig med at de beholder tilknytningen til almenklassen, hvor de ligeledes modtager undervisning et antal timer per uge (dvs. den type, som er repræsenteret på den vandrette akse i figur 1). 44 procent af kommunerne arbejder med mellemformer, hvor man tilpasser rammer, organisering og elevantal for at imødekomme de særlige undervisningsmæssige behov hos et mindre antal elever, som er visiteret til specialundervisning (dvs. den type, som er repræsenteret på den lodrette akse i figur 1).

Kortlægningen bekræfter således indtrykket af, at arbejdet med mellemformer er udbredt blandt danske kommuner, og sætter nogle centrale tal på, hvor udbredte de forskellige former er. Kortlægningen afdækker endvidere, at der er forskel på, hvor udbredt arbejdet med mellemformer er blandt skoler internt i de enkelte kommuner, der arbejder med mellemformerne. I 46 procent af kommunerne arbejder man med mellemformer på 75-100 procent af kommunens almenskoler. I 16 procent af kommunerne arbejder man med mellemformer på 50-74 procent af deres almenskoler, mens der i 35 procent af kommunerne arbejdes med mellemformer på under halvdelen af kommunens almenskoler. Selvom der pågår et arbejde med udvikling af mellemformer i hovedparten af kommunerne, er det således ikke nødvendigvis alle skoler i kommunerne, der er involveret i arbejdet. De fleste kommuner angiver dog, at de har planer om at udbrede mellemformerne yderligere i kommunen, så de angivne tal skal formentlig også læses som udtryk for, at man netop nu i mange kommuner er i gang med et vigtigt udviklingsarbejde.

Jævnfør undersøgelsens resultater angiver de deltagende kommunale skolechefer, at mellemformerne især anvendes, når eleverne har behov for relativt kortvarig støtte, ligesom de også anvendes i forbindelse med tilbageførsel af elever fra specialklasse eller specialskole til almen-skolen.

I langt hovedparten af kommunerne er baggrunden for at arbejde med mellemformer, at kommunerne ønsker at udvikle almen-skolens kapacitet til at imødekomme elevers støttebehov og dermed forebygge en del af behovet for segregeret specialundervisning. Det er imidlertid også en central bevæggrund for de fleste kommuner, at de ønsker at udvikle specialunder-



n viser blandt andet, former, hvor et antal es på et særligt hold, klassen, hvor de lige- lvs. den type, som er cent af kommunerne mer, organisering og gsmæssige behov hos dervisning (dvs. den r 1).

it arbejdet med mel- sætter nogle centrale lægningen afdækker t med mellemformer rbejder med mellem- n med mellemformer 5 procent af kommu- cent af deres almen- es med mellemformer lvom der pågår et ar- n af kommunerne, er rne, der er involveret har planer om at ud- e angivne tal skal for- i mange kommuner er

ltagende kommunale eleverne har behov for forbindelse med tilba- til almenkolen. len for at arbejde med lmenkolens kapacitet orebygge en del af be- dlertid også en central :udvikle specialunder-

visningsformer, hvor eleverne bevarer tilknytningen til almenkolen med henblik på fortsat at kunne bevare relationerne til deres jævnaldrende kammerater og almenklassen. Endelig fremgår det af praksiskortlægning- gen, at mellemformerne især skal imødekomme et behov for et undervis- ningsmiljø, hvor medarbejderne har specifikke specialpædagogiske kom- petencer, og hvor der er færre elever og få kendte voksne.

## Hovedfund fra VIVEs litteraturkortlægning

VIVEs kortlægning af litteratur, som omhandler mellemformer, har haft fokus på at identificere studier, som omhandler mellemformer, herunder centrale elementer i form af praksisser eller organiseringer, som indgår i nogle af de mellemformer, vi har indkredset i casestudier og praksiskort- lægning. En central udfordring for litteraturkortlægningen har selvsagt været, at der ikke er tale om et alment anerkendt eller veldefineret begreb – heller ikke i den internationale forskning. Ligeledes er der en lang række forskelle mellem det danske skolesystem og andre landes skolesystemer, som medfører, at resultater af studier i andre skolekontekster ikke nødven- digvis uden videre er relevante for en dansk skolekontekst.

Litteraturkortlægningen omfatter studier, der belyser undervisning, hvor elever modtager specialundervisning i særlige gruppe-/holddannel- ser, specialklasse eller specialskole kombineret med undervisning i en almenklasse. Endvidere omfatter litteraturkortlægningen studier, hvor almenundervisningen og almenklassens rammer tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever, som modtager specialundervisning. De medtagne studier belyser blandt andet, hvordan dette kan ske gennem samarbejde mellem fagprofessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer i almenklasser, hvor en eller flere elever modtager specialundervisning (for eksempel Dyssegaard et al. 2013; Carty & Farell 2018). Endvidere belyser nogle af studierne, hvordan tilpasningen kan ske ved, at klassestørrelsen reduceres, og almenunder- visningen tilpasses på anden vis, herunder ved samarbejde mellem fagpro- fessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer (for eksem- pel Tarr et al. 2012; Skolverket 2011). Derudover sammenligner nogle af studierne forskellige type indsatser, som helt eller delvist er sammenligne-

lige med væsentlige elementer i de danske mellemformer (f.eks. Packard et al. 2011; Barrett et al. 2020; Ware 2016).

Kortlægningen viser for det første (og næppe overraskende), at indsatser, hvor fagprofessionelle med særlige kompetencer i relation til elevers støttebehov varetager undervisningen, er gavnlige for udbytte og deltagelse for elever med særlige undervisningsmæssige behov. For det andet fremhæves betydningen af øget lærerstøtte sammenlignet med støtte i det almene undervisningsmiljø med den støttekapacitet, der nu engang er her. For det tredje beskrives en række eksempler på, hvordan specialundervisning af elever i almenmiljøet, det vil sige, som afvikles sammen med elever uden ekstra støttebehov, er virkningsfuldt i forhold til elevernes udbytte og deltagelse.

Yderligere beskrives følgende indsatser eller elementer i indsatser som betydningsfulde i et eller flere af studierne på tværs af de to dimensioner af mellemformer. Her drejer det sig for det første om samarbejde mellem almenlærere og lærere med specialpædagogiske kompetencer, hvor særligt det delte ansvar for den samlede undervisning er vigtig. For det andet betydningen af et mindre læringsmiljø end det almene undervisningsmiljø i hele eller dele af undervisningstiden. For det tredje en løbende vurdering af alle elevers faglige og sociale udvikling og trivsel samt tilpasning af undervisning, støtte, pensum og faglige mål i forhold til dette.

Med afsæt i litteraturkortlægningen finder vi fem opmærksomhedspunkter, som det kan være vigtigt at tage i betragtning i arbejdet med mellemformer. For det første kræver samarbejdet omkring mellemformer bred opbakning fra det pædagogiske personale og et fælles værdigrundlag. For det andet, og i forlængelse af det første punkt, kan der være behov for faglig opkvalificering af de fagprofessionelle. For det tredje er det resourcekrævende at forberede, planlægge og koordinere arbejdet med mellemformer, og der skal afsættes tilstrækkeligt tid til dette. For det fjerde kan der være en risiko for, at elever, der indgår i forskellige konstellationer af mellemformer, af de øvrige elever på skolen betragtes som anderledes og afvigende, og dermed er der risiko for, at disse elever tilsvarende identificerer sig som anderledes end andre elever, hvilket kan have negativ betydning for deres selvbillede. For det femte kan særlige grupper af elever blive så store eller have behov, der divergerer så meget, at grupperne ikke

rmer (f.eks. Packard

raskende), at indsats-  
i relation til elevers  
for udbytte og delta-  
behov. For det andet  
ignet med støtte i det  
et, der nu engang er  
, hvordan specialun-  
afvikles sammen med  
hold til elevernes ud-

enter i indsatser som  
af de to dimensioner  
n samarbejde mellem  
mpetencer, hvor sær-  
r vigtig. For det andet  
ie undervisningsmiljø  
en løbende vurdering  
samt tilpasning af un-  
il dette.

em opmærksomheds-  
ng i arbejdet med mel-  
nkning mellemformer  
et fælles værdigrund-  
et, kan der være behov  
r det tredje er det res-  
ere arbejdet med mel-  
il dette. For det fjerde  
kkelige konstellationer  
ragtes som anderledes  
lever tilsvarende iden-  
et kan have negativ be-  
rlige grupper af elever  
øget, at grupperne ikke

fungerer som et mindre eller roligere alternativ til almenklassen, som det ellers var tiltænkt. I sådanne tilfælde kan det desuden blive vanskeligt at imødekomme faglige og sociale behov for alle elever. Som det fremgår, er der flere af de opmærksomhedspunkter, som påpeges i den internationale litteratur, som også fremkommer i casestudierne, uden at denne overensstemmelse dog skal overbetones – der er væsentlige forskelle mellem danske mellemformer og de praksisser, som belyses i de nævnte forskningsprojekter. Men der er altså også en række erfaringer og observationer af særligt betydningsfulde forhold, som litteraturen til en vis grad spejler på tværs af danske og udenlandske erfaringer.

Endelig er der en række yderligere forbehold for resultaterne af litteraturkortlægningen, som bør nævnes. For det første er der stor forskel i antallet af studier, der belyser forskellige organiseringer af undervisning inden for forskellige dele af definitionen af mellemformer. For det andet er der forskel på studiernes design, målgrupper og typer af virkninger, der undersøges. For det tredje peger flere studier på, at indsatserne skal ses i sammenhæng med specifikke kontekster. Samlet set peger litteraturkortlægningen således på et behov for mere viden på området, herunder mere viden om mellemformer i de specifikke danske kontekster.

## Sammenfatning

Erfaringen med at anvende vores definition af mellemformer i de omtalte undersøgelser er, at vi med afsæt i definitionen faktisk formår at indfange og beskrive meget af det udviklingsarbejde, som pågår i skoler og kommuner, og at meget af dette udviklingsarbejde følger den grundlæggende skelnen mellem de to hovedtyper. På sin vis kan man måske tale om, at der i et bredere perspektiv er et grundlæggende organiserende princip for specialpædagogisk støtte i den skelnen, vi har foreslået som en central del af definitionen, og at denne skelnen også er synlig i andre typer af støtte. Eksempelvis arbejder mange skoler med tolærerordninger, blandt andet med henblik på at understøtte elever med særlige undervisningsmæssige behov. Her ser det også ud til at være en gennemgående forskel, om tolærertimerne bruges *i klassen med alle elever* (også de mange uden støttebehov), eller om tolærertimerne i stedet udnyttes til, at én lærer underviser

hovedparten af eleverne, mens *en anden lærer går med enkelte elever eller en mindre gruppe til et særligt lokale*. Dette genspejler på sin vis de to retninger, som definitionen illustrerer.

Der er imidlertid tale om en meget overordnet og lidt grov skelnen, som sammenfatter mange forskelligartede praksisser under ét. Et vigtigt formål med definitionen var netop at skabe et overblik over feltet af mellemformer, og til dette formål har den fungeret fint. Der findes imidlertid en mængde nuancer, varianter og hybrider, som det er vigtigt at få beskrevet nærmere. Desuden er der forskel på, hvor lang tid skolerne har arbejdet med mellemformer, og nogle skoler har over tid "fintunet" deres organisering og er blevet skarpere på en række detaljer og opmærksomhedspunkter, som det også vil være af stor betydning at få beskrevet som afsæt for andre skolars videre udviklingsarbejde. Endelig er det tilfældet, at der ikke på nuværende tidspunkt foreligger særlig meget viden om gennemsnitlige udgifter, spredning i udgifter, virkning i forhold til elevernes faglige resultater og trivsel i forhold til mellemformerne. Med henblik på at indkredse en række af disse forhold nærmere har STUK bedt VIVE om at undersøge mellemformer nærmere i 2022, hvilket finder sted i et samarbejde med en række kommuner og skoler.



ed enkelte elever eller  
er på sin vis de to ret-

idt grov skelnen, som  
der ét. Et vigtigt for-  
over feltet af mellem-  
er findes imidlertid en  
vigtigt at få beskrevet  
skolerne har arbejdet  
unet” deres organisе-  
pmærksomhedspunk-  
skrevet som afsæt for  
et tilfældet, at der ikke  
en om gennemsnitlige  
levernes faglige resul-  
enblik på at indkredse  
/IVE om at undersøge  
et samarbejde med en

## Litteratur

- Barrett, C.A., Stevenson, N.A. & Burns, M.K. (2020). Relationship between Disability Category, Time Spent in General Education and Academic Achievement. *Educational Studies* 46(3), 1-16.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 1396 af 28/09/2020*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Carty, A. & Farrell, A. (2018). Co-Teaching in a Mainstream Post-Primary Mathematics Classroom: An Evaluation of Models of Co-Teaching from the Perspective of the Teachers. *Support for Learning* 33(2), 101-121.
- DeVault, M.L. & McCoy, L. (2006). Institutional Ethnography: Using Interviews to Investigate Ruling Relations. I: D.E. Smith (red.). *Institutional Ethnography as Practice*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen: Systematisk review*. København: Aarhus Universitet.
- EU (2016). Databeskyttelsesforordningen 2020. Europa-Parlamentets og rådets forordning (EU) 2016/679 af 27. april 2016 om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger etc. Lokaliseret den 10. maj 2020 på <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=DA>.
- Finansministeriet (2010). *Specialundervisning i folkeskolen – Veje til en bedre organisering og styring*. København: Finansministeriet.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. New York: Taylor & Francis.
- KL (2020). *Eksempler på mellemformer: Tilbud til børn med særlige behov mellem almen- og specialundervisning*. København: Kommuneforlaget A/S.
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology. The Go-Along as Ethnographic Research Tool. *Ethnography* 4(3), 455-485.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindeberg, N. H., Nøhr, K, Ladekjær, E, Tegtmejer, T. (2022). *Kortlægning af mellemformer: Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning*. VIVE.
- Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling (2016). *Af rapportering af inklusionsseftersynet. Den samlede af rapportering*. København: Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling.
- Mortensen, N.P., Andreassen, A.G. & Tegtmejer, T. (2020). *Uddannelsesresultater og mønstre for børn og unge med funktionsnedsættelser*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.