

# Mellemformer

Pilotevaluering af forsøg med mellemformer på 20 skoler i fem kommuner



Thyge Tegtmejer, Sarah Richardt Schoop og  
Asger Graa Andreasen

VIVE

*Mellemformer – Pilotevaluering af forsøg med mellemformer på 20 skoler i fem kommuner*

© VIVE og forfatterne, 2023

e-ISBN: 978-87-7582-265-2

Forsideillustration: Hanne Bang Christensen/VIVE

Projekt: 302095

Finansiering: Børne- og Undervisningsministeriet

## **VIVE**

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

[www.vive.dk](http://www.vive.dk)

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.



VIVE støtter FN's verdensmål og angiver her, hvilket eller hvilke verdensmål der knytter sig til publikationen.



## Forord

Mange kommuner og skoler arbejder aktuelt med udvikling og udbredelse af mellemformer. Derfor er der et stort behov for viden om virksomme rammer, investeringsbehov, og hvad de forskellige løsninger indebærer. Samt viden om, hvad eleverne får ud af at modtage støtte i en mellemform, og hvilke typer af problemstillinger man kan arbejde med i en mellemform. Denne pilotevaluering har til formål at tilvejebringe en del af denne viden. Undersøgelsen er gennemført i et tæt samarbejde mellem VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, STUK – Styrelsen for Undervisning og Kvalitet og 20 skoler fordelt over fem kommuner. Vi takker kommuner og skoler for et meget tæt samarbejde undervejs i de knap 2 år, som undersøgelsen har strakt sig over. Ligeledes vil vi gerne takke STUK for et godt og tæt samarbejde. Vi håber, at pilotevalueringens resultater kan inspirere og danne et vidensgrundlag for det videre arbejde i kommuner og på skoler såvel som for fremtidige analyser og undersøgelser. Ligeledes tak til de eksterne reviewere, som har bidraget med kommentarer og forslag. Analysen er finansieret af Børne- og Undervisningsministeriet.

*Carsten Strømbæk Pedersen*

Forsknings- og analysechef for VIVE Børn og uddannelse



# Indholdsfortegnelse

---

Hovedresultater	6
Elevernes udbytte af mellemformer	7
Skolernes implementering og organisering af mellemformer	10
Skolernes udgifter til mellemformerne	12
<hr/>	
1    Indledning	14
1.1    Læsevejledning til rapporten	14
1.2    Baggrund og relevans	15
1.3    Den historiske udvikling i forhold til mellemformer i skolen	17
1.4    Rammer for pilotafprøvningen	18
1.5    Hovedtyper af mellemformer og pilotevalueringens definitioner	20
1.6    Pilotevalueringens hovedspørgsmål	22
1.7    Datagrundlag og metode	24
<hr/>	
2    Elevernes udbytte af at modtage støtte i mellemformer	28
2.1    Den faglige vurdering af relevans og tilstrækkelighed af støtten i mellemformer	28
2.2    Hvilke typer af udfordringer og særlige behov er mellemformerne relevante i forhold til?	34
2.3    Hvad får eleverne ud af støtte i mellemformerne?	37
<hr/>	
3    Skolernes implementering og organisering af mellemformer	47
3.1    Hovedtyper og organisering af mellemformer på de deltagende skoler	47
3.2    Visitation til mellemformerne	68
3.3    Elevantal og normering	70
3.4    Lærere og pædagoger i mellemformerne: Personaleressourcer og specialpædagogiske kompetencer	71
3.5    Faktorer, som har betydning for implementeringen af mellemformer på skolen	87

---

4	Udgiftsvurdering	89
4.1	Rammeforhold og økonomistyringsmæssige rationaler	90
4.2	Estimerede udgifter til etablering af en mellemform	94
4.3	Estimerede udgifter til drift af en mellemform	95
4.4	Vurdering af de økonomiske rammer til etablering af en mellemform	97

---

5	Elevers perspektiver på mellemformerne	100
5.1	Elevperspektiver på undervisning og støtte i mellemformen	100
5.2	Elevperspektiver på relationer og socialt samspil i mellemformen	106
5.3	Elevperspektiver på samspil mellem mellemform og almenklasse	109

---

6	Pædagogik og didaktik i mellemformerne	112
6.1	Individuelt tilpasset faglig stilladsering og støtte	112
6.2	Klasseledelse og understøttelse af elevernes mestring af struktur og overgange	114
6.3	Ressourcefokuseret pædagogik for at understøtte elevers motivation og deltagelse	118
6.4	Understøttelse af social deltagelse	119
6.5	Konfliktbearbejdning, konfliktforebyggelse samt arbejdet med ro og fokus	121

---

7	Konklusion og vurdering	125
---	-------------------------	-----

---

Litteratur		129
------------	--	-----

# Hovedresultater

Denne rapport er en pilotevaluering af mellemformer, gennemført i perioden oktober 2021 til oktober 2023 i samarbejde mellem VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, STUK – Styrelsen for Undervisning og Kvalitet samt 20 skoler på tværs af fem kommuner. Formålet er at undersøge, hvordan skoler arbejder med mellemformer, hvad investeringsbehovet er, hvad eleverne får ud af at modtage støtte i mellemformerne, hvad elevernes perspektiver på mellemformerne er, og hvilke pædagogiske og didaktiske tilgange som er centrale i mellemformerne. Pilotevalueringen kan med fordel læses i sammenhæng med en indsatsbeskrivelse for mellemformer, som VIVE har udarbejdet som en del af projektet (Tegtmejer & Schoop 2023).

Skoleledere, lærere og pædagoger oplever i stor udstrækning, at mellemformerne er et relevant tilbud for elever med særlige behov, og at eleverne får et godt udbytte af at modtage støtte i en mellemform. Ligeledes har eleverne gennemgående positive erfaringer med at modtage støtte inden for rammerne af en mellemform. Undersøgelsen udfolder en række understøttende forhold, såvel som en række udfordringer i relation til skolernes arbejde med mellemformer.

## To hovedtyper af mellemformer

Skolerne arbejder med mellemformer på forskellig vis. Overordnet kan der skelnes mellem to hovedtyper af mellemformer. Denne skelnen er også gennemgående anvendt i pilotevalueringen:

- **Holdbaserede mellemformer**, hvor elever med særlige behov modtager undervisning i en kombination af almenundervisning i stamklassen og undervisning på særlige hold.
- **Klassebaserede mellemformer**, hvor elever med særlige behov forbliver i deres almenklasse, men hvor man søger at tilpasse almenmiljøet både strukturelt og indholdsmæssigt, så undervisningen imødekommer elevernes behov.

Hovedresultaterne falder ind under tre temaer: 1) Elevernes udbytte af mellemformer, 2) Skolernes implementering og organisering af mellemformer og 3) Skolernes udgifter til mellemformer.

# Elevernes udbytte af mellemformer

## Mellemformer opleves som et yderst relevant tilbud

Skoleledere, lærere og pædagoger oplever i stor udstrækning, at mellemformerne er et relevant tilbud for elever med særlige behov. Det gælder både de holdbaserede og de klassebaserede mellemformer. 88 % af skolelederne og 94 % af lærerne og pædagogerne svarer, at de holdbaserede mellemformer i høj eller meget høj grad er et relevant tilbud i forhold til de særlige behov, elevgruppen i mellemformen har. Mens 100 % af skolelederne og 69 % af lærerne og pædagogerne svarer tilsvarende for de klassebaserede mellemformer. Også eleverne selv ser gennemgående positivt på mellemformerne og beskriver det at gå i en mellemform som hjælpsomt i forhold til nogle af de udfordringer, de kan opleve i relation til skole, undervisning og kammerater.

## Tilstrækkeligheden af mellemformer som støttetilbud hænger sammen med tyngden i elevernes støttebehov

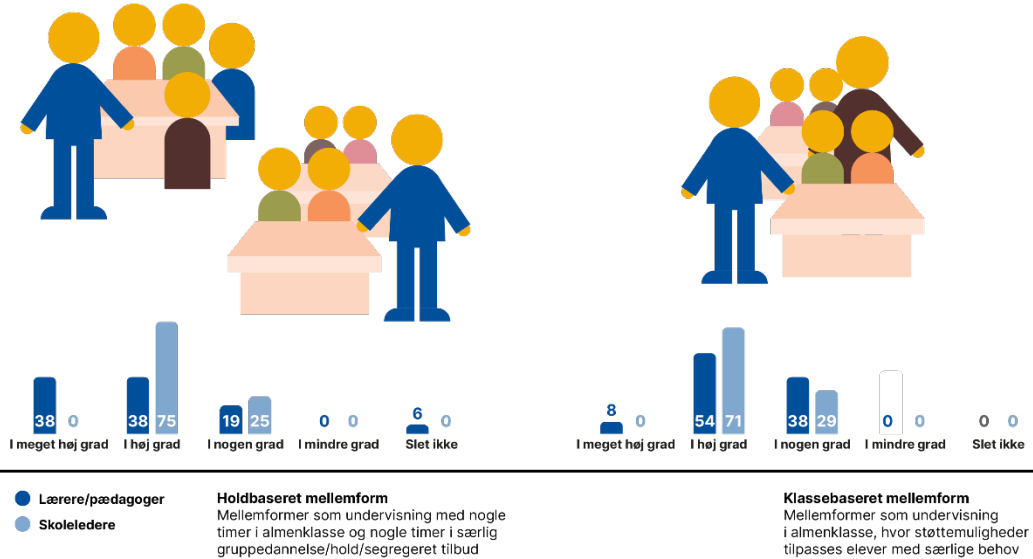
En ting er, om en mellemform er et relevant tilbud for elever med særlige behov, noget andet er, om mellemformen også er et tilstrækkeligt støttetilbud i den forstand, at mellemformen fuldt ud kan imødekomme elevernes særlige behov. Skoleledere, lærere og pædagogers vurdering af, om mellemformer er tilstrækkelige til at imødekomme elevernes særlige behov, er overvejende positiv, om end billedet er lidt mere sammensat end ved vurderingen af relevansen. Det gælder i særlig grad for den klassebaserede mellemform. I forhold til den holdbaserede mellemform svarer 75 % af skolelederne og 76 % af lærerne og pædagogerne, at mellemformen i høj eller meget høj grad er tilstrækkelig til at imødekomme støttebehovet hos elevgruppen i mellemformen. Mens 71 % af skolelederne og 62 % af lærerne og pædagogerne svarer dette for den klassebaserede mellemform.

Erfaringerne med mellemformerne peger på, at der er en indbygget begrænsning i mellemformernes kapacitet, og at det udfordrer rammen i en mellemform at arbejde med enkeltelever med så store udfordringer og støttebehov, at eleven snarere burde visiteres fuld tid til et specialtilbud uden for alment skolen. For nogle elever med betydelige støttebehov opleves mellemformen således ikke som et tilstrækkeligt tilbud, ligesom at tilstedeværelsen af elever med betydelige støttebehov i mellemformen også kan betyde, at mellemformen ikke bliver et tilstrækkeligt tilbud for de resterende elever i mellemformen.

## Tilstrækkelig til at imødekomme de særlige støttebehov

### Holdbaseret mellemform

### Klassebaseret mellemform



### Mellemformer er relevante i forhold til en vifte af udfordringer og særlige behov – herunder nogle af de mest udbredte typer

Lærerne og pædagogerne oplever mellemformer som et relevant tilbud i forhold til en række forskellige typer af udfordringer, som eleverne kan have. På tværs af de to typer af mellemformer drejer det sig særligt om følgende udfordringer: 1) elever med udfordringer relateret til overaktivitet, manglende koncentration og/eller opmærksomhed (fx ADHD) og 2) elever med udfordringer relateret til socialt samspil, kommunikation og/eller fleksibilitet (fx autismespektrumforstyrrelse). Derudover opleves særligt den holdbaserede mellemform som relevant for elever med særlig sårbarhed med primært indadvendte symptomer (fx angst, social tilbagetrækning og skolevægring). Mens særligt den klassebaserede mellemform opleves som relevant for elever med generelle læringsudfordringer.

Det er værd at bemærke, at ovenstående udfordringer kan være (men ikke nødvendigvis er) relateret til nogle af de mest udbredte psykiatriske diagnoser blandt børn og unge i dag, nemlig ADHD og autismespektrumforstyrrelse. Dermed peger resultaterne på, at mellemformer kan være en produktiv ramme i forhold til at arbejde med nogle af de udfordringer, der er associeret med de hyppigst forekommende psykiatriske diagnoser blandt elever i skolen i dag.



## **Mellemformer kan medføre både et fagligt og socialt udbytte for eleverne**

Eleverne selv oplever, at mellemformerne giver gode muligheder for hjælp fra de voksne i et roligt tempo og med individuel tilpasning af undervisning og opgaver. Eleverne i de holdbaserede mellemformer beskriver samtidig miljøet i mellemformen som mindre larmende end i almenklasserne og mere overskueligt i kraft af hjælp til overblik og struktur på skoledag, undervisning og opgaver. Ligesom de peger på, at samarbejde og positivt samspil med andre elever er i fokus, hvilket ikke altid opleves som tilfældet i almenklassen. Derudover oplever eleverne i både klassebaserede og holdbaserede mellemformer det også som positivt, at der er rum til at mærke efter, hvordan man har det, og mulighed for pauser og at trække sig ved behov. Dette tilsammen understøtter, at mellemformer kan medføre et både fagligt og social udbytte for eleverne.

Også lærerne og pædagogerne har overvejende positive vurderinger af elevernes både faglige og sociale udbytte af mellemformerne. Især de klassebaserede mellemformer vurderer lærerne, støtter det faglige udbytte for eleverne. Det skal ses i lyset af, at de holdbaserede mellemformer i mange tilfælde anvendes med andre formål end rent faglige, fx udfordringer i relation til trivsel, fravær eller udadreagerende adfærd. Lærerne og pædagogerne oplever således, at særligt de holdbaserede mellemformer kan forebygge fravær. Mens lærerne og pædagogerne i markant grad vurderer, at støtte i holdbaserede såvel som klassebaserede mellemformer kan styrke elevernes trivsel.

## **Sammenhæng og overgang mellem mellemform og almenklasse kan være udfordrende**

Selvom elever går i en holdbaseret mellemform og dermed veksler mellem at være i almenklassen og mellemformen, er det stadig vigtigt, at der er tale om et sammenhængende skoletilbud, og at mellemformen understøtter både faglig og social deltagelse for eleven i almenklassen. Nogle elever beskriver, hvordan mellemformen kan fungere som et afbræk i løbet af skoledagen, som kan give bedre overskud til undervisningen i almenklassen. Men for nogle af eleverne i de holdbaserede mellemformer opleves sammenhængen og gode overgange mellem mellemform og almenklasse som en udfordring. Eleverne oplever, at det kan være svært at komme tilbage i almenklassen igen efter at have været i mellemformen, fordi de kan opleve at være gået glip af både noget fagligt og socialt i almenklassen i mellemtiden.

## **Skolernes implementering og organisering af mellemformer**

De deltagende skoler har valgt at implementere mellemformer på en række forskellige måder. Formerne har hver især en række fordele og ulemper, som især relaterer sig til den konkrete elevgruppe og de særlige behov, som de har.

### **Forskellig motivation for valg af holdbaseret eller klassebaseret mellemform**

De primære og bærende formål med mellemformerne generelt er ifølge skolelederne at tilgodese elevernes støttebehov, fastholde elevernes tilknytning til almenmiljøet og undgå segregering. Men skolerne har forskellig motivation for at vælge enten en holdbaseret eller klassebaseret mellemform. Skoler, der har valgt en klassebaseret mellemform, har et ønske om at give støtten til eleverne inde i klassefællesskabet, sådan at eleven forbliver en del af fællesskabet i almenklassen. Men også med det formål at tydeliggøre, at det ikke kun handler om at arbejde med det individuelle barn, men også om at tilpasse omgivelser og læringsmiljø til elevgruppens behov. Mens motivationen for en holdbaseret mellemform omvendt ofte er erfaringen af, at nogle elever netop har behov for at få en pause fra den store almenklasse i en del af deres skolehverdag med mulighed for støtte i et andet mere roligt og overskueligt rum.

### **Den rette elevsammensætning i mellemformerne er afgørende – men kan også være vanskelig at opnå**

Skolerne arbejder generelt med en bredt sammensat elevgruppe med varierende grader og typer af særlige behov i deres mellemformer og har også i stor udstrækning gode erfaringer hermed. Dog peger skoleledere, lærere og pædagoger på, at væsentlige undtagelser fra de gode erfaringer med den bredt sammensatte elevgruppe kan være elever, som i en periode har stærkt udadreagerende adfærd, såvel som meget sårbare elever. Skoleledere, lærere og pædagoger understreger, at den rette elevsammensætning er afgørende for elevernes udbytte af mellemformerne. Det drejer sig ikke kun om, hvorvidt eleverne kan profitere fra samme typer af pædagogiske og didaktiske tilgange, men i høj grad også om, hvilke elever der kan fungere sammen i mellemformen. Derfor er den rette elevsammensætning svær at sætte på formel, da det ikke nødvendigvis er et spørgsmål om fx diagnoser, men i høj grad handler om, hvilke konkrete elever der med deres adfærd og indbyrdes samspil kan fungere sammen i mellemformen.

Samtidig understreger skoleledere, lærere og pædagoger, at selvom mellemformer er et relevant tilbud for en bred elevgruppe med forskellige særlige behov, så kan og skal mellemformer ikke rumme alle elever med særlige behov.

Nogle elever har udfordringer af en sådan tyngde eller karakter, at et specialtilbud er det mest relevante for dem.

### **Forskelligt, i hvilken udstrækning medarbejderne har tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer**

De lærere og pædagoger, der er tilknyttet en holdbaseret mellemform, oplever i større udstrækning at have tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer til at imødekomme de særlige behov hos eleverne end de lærere og pædagoger, der er tilknyttet klassebaserede mellemformer. Blandt lærere og pædagoger tilknyttet holdbaserede mellemformer svarer 82 %, at de i høj eller meget høj grad oplever at have tilstrækkelige kompetencer, mens det kun gælder 41 % af lærerne og pædagogerne i de klassebaserede mellemformer.

Skoleledere såvel som lærere og pædagoger selv peger på, at lærerne og pædagogerne tilknyttet mellemformerne særligt mangler kompetencer i relation til elever med udadreagerende adfærd, som netop er en adfærd, de oplever, kan udfordre mellemformerne som et velfungerende tilbud. Desuden angiver flere, at der nogle steder mangler kompetencer til at håndtere hhv. udfordringer relateret til overaktivitet, manglende koncentration og/eller opmærksomhed (fx relateret til ADHD) samt særlig sårbarhed med primært udadrettede symptomer (fx visse typer socioemotionelle vanskeligheder, udadreagerende adfærd og højt konfliktniveau).

### **Knap halvdelen af lærerne og pædagogerne i mellemformerne oplever ikke at have tilstrækkelige muligheder for sparring**

Sparring og supervision kan spille en væsentlig rolle i forhold til både at udvikle og videreudvikle specialpædagogiske kompetencer og konkrete tilgange og støtteformer for de enkelte elever. Knap halvdelen af lærerne og pædagogerne i mellemformerne oplever ikke at have tilstrækkelige muligheder for sparring. Manglende muligheder for sparring kan ifølge lærere og pædagoger betyde, at de oplever at komme til kort i forhold til specialpædagogiske kompetencer og den rette tilgang til elever med særlige behov. Lærerne og pædagogerne savner særligt sparring i forhold til de typer af udfordringer, som de oplever at mangle specialpædagogiske kompetencer i forhold til, som beskrevet i afsnittet ovenfor.

### **Fem pædagogiske og didaktiske tilgange går hyppigt igen i mellemformerne**

På tværs af skoler og mellemformer går fem pædagogiske og didaktiske tilgange igen, idet lærere og pædagoger oplever dem som særligt relevante og virkningsfulde i forhold til elevgruppen. Det drejer sig for det første om *individelt tilpasset faglig stilladsering og støtte*. For det andet drejer det sig om

*klasseledelse og understøttelse af elevernes mestring af struktur og overgange*, bl.a. visuel understøttelse af elevernes overblik over skoledag, lektioner og opgaver. For det tredje drejer det sig om *ressourcefokuseret pædagogik for at understøtte elevers motivation og deltagelse*, hvor lærerne og pædagogerne aktivt bruger de interesser og styrkesider, som eleverne med særlige behov har, til at motivere og hjælpe dem med at deltage i undervisningen. For det fjerde drejer det sig om *understøttelse af social deltagelse*. Særligt i frikvartererne kan eleverne have brug for hjælp til at navigere i og få faciliteret sociale aktiviteter med andre elever. For det femte drejer det sig om *konfliktbehandling, konfliktforebyggelse samt arbejdet med ro og fokus*, hvor blandt andet arbejdet med at understøtte elevernes mestringsstrategier i konfliktsituationer er noget, man gennemgående arbejder på i mange mellemformer.

## **Skolernes udgifter til mellemformerne**

### **Spredning i udgifter skoler imellem**

Der er betydelig spredning i, hvor store udgifter skolelederne estimerer, at der årligt går til drift af deres mellemform. De forskellige udgiftsniveauer hænger sammen med, at der er væsentlig størrelsesforskel mellem de deltagende skoler. Men forskellene i udgifter hænger i væsentlig grad også sammen med, at skolerne arbejder med forskellige modeller og organiseringer af mellemformen, herunder i forhold til hvilket omfang af personaleressourcer de lægger i mellemformen, og hvor stor en elevgruppe skolens mellemform er indrettet til at arbejde med. Ligeledes er det forskelligt, i hvilken udstrækning skolerne prioriterer mellemformen og opbygning af specialpædagogisk kapacitet gennem mellemformen. På nogle skoler betragtes mellemformen som skolens helt centrale tilbud til elever med særlige behov, mens mellemformen på andre skoler i højere grad udgør et tilbud blandt en vifte af tilbud til elever med særlige behov. På enkelte skoler estimeres de årlige udgifter til mellemformerne til at ligge på et par hundrede tusinde kroner. Men for hovedparten af skolerne ligger de samlede årlige udgifter til drift af mellemformerne mellem ca. 550.000-900.000 kroner. Hovedparten af udgifterne går til personaleudgifter. Dertil kommer udgifter til indretning af klasselokaler og indkøb af hjælpemidler.

### **Mellemformerne finansieres af skolerne selv, men to ud af tre skoler har ikke midler til at tilbyde en mellemform til alle elever med behov**

Skolerne har etableret og driver mellemformerne inden for skolens eget budget. Men godt 2 ud af 3 skoleledere vurderer ikke, at der er tilstrækkelige midler i skolens budget til at kunne tilbyde støtte i en mellemform til alle de elever, der har behov herfor. Dette har ifølge skolelederne den konsekvens, at der er elever på skolen, som ikke i fuldt omfang får den støtte, som skolen vurderer,

at de har brug for, ligesom det kan betyde, at medarbejderne arbejder med et u hensigtsmæssigt højt antal elever med støttebehov i de almene klasser.

### **Udgifter afhænger ikke bare af antallet af elever i mellemformen, men også af elevernes udfordringer og adfærd**

Skolelederne beskriver, at de for mange elevers vedkommende har et pædagogisk incitament til for elevernes egen skyld at investere i, at elever med særlige behov kan få den rette støtte og blive på skolen. Men de beskriver også, at de i kraft af den udlagte økonomi på samme tid også har et økonomisk incitament hertil. Samtidig lægger skolelederne dog også vægt på, at afgrænsningen af elevgruppen i mellemformerne også er nødt til at afspejle, at skolens ressourcer er tiltænkt et alment folkeskoletilbud – og ikke et specialtilbud. Skolelederne fortæller i forlængelse heraf, at omfanget af udgifter til mellemformerne ikke kun hænger sammen med antallet af elever i mellemformerne, men i høj grad også med, hvilke konkrete elever der går i mellemformerne. Flere skoler fortæller om sager, hvor enkeltelever med et betydeligt støttebehov i en periode kan trække flere ressourcer, end almenskolen kan bære.

## **Kort om anvendte data og metoder i pilotevalueringen**

### **Pilotevalueringen bygger på data fra 20 skoler på tværs af fem kommuner**

- Survey besvaret af 19 skoleledere, 21 lærere og 10 pædagoger
- Kvalitative interviews med 12 skoleledere, otte lærere, ni pædagoger og 12 elever, som modtager undervisning i en mellemform
- Observation af ca. 18 timers undervisning i mellemformer på tværs af ni skoler
- 17 dialogmøder med de deltagende skoler og kommuner.

# 1 Indledning

Indledningen lægger ud med en læsevejledning til rapporten, herunder til hvilke kapitler der kan være særligt relevante for hhv. skoleledere, lærere, pædagoger og forvaltning. Dernæst beskrives baggrunden for udviklingen af mellemformer i skolen, rammer for pilotevalueringen, hovedtyper af mellemformer samt pilotevalueringens hovedspørgsmål, data og metode.

## 1.1 Læsevejledning til rapporten

Rapporten er inddelt i fem hovedkapitler samt en konklusion. Rapporten kan læses i sin helhed for det fulde billede af erfaringerne med mellemformerne, men enkelte kapitler kan også læses for sig afhængig af interesse.

**Kapitel 2** beskriver elevernes udbytte af at modtage støtte i mellemformerne set fra lærere, pædagoger og ledes perspektiv. Kapitlet er relevant for både skoleledere, lærere, pædagoger og forvaltning. Kapitlet kommer omkring relevansen og tilstrækkeligheden af mellemformer som støttetilbud, hvilke typer af udfordringer og særlige behov mellemformerne er relevante i forhold til samt elevernes faglige og sociale udbytte af mellemformerne.

**Kapitel 3** udfolder, hvordan skolerne har implementeret og organiseret deres mellemformer, herunder hvilke styrker og begrænsninger der ligger i forskellige tilgange hertil. Kapitlet er særligt relevant for skoleledere og forvaltning. Kapitlet kommer omkring organisering af de forskellige typer af mellemformer, visitation og elevgruppe, behovet for specialpædagogiske kompetencer blandt lærere og pædagoger samt faktorer af betydning for implementeringen.

**Kapitel 4** består af en udgiftsvurdering af omkostningerne forbundet med mellemformer og er særligt relevant for skoleledere og forvaltning. Kapitlet kommer omkring rammeforhold og økonomistyringsmæssige rationaler, estimerede udgifter til etablering og drift af mellemformer samt vurdering af de økonomiske rammer for mellemformer.

**Kapitel 5** udfolder elevernes egne perspektiver på mellemformerne og er særligt relevant for både skoleledere, lærere, pædagoger og forvaltning. Kapitlet beskriver elevperspektiver på undervisning og støtte i mellemformen, relationer og socialt samspil samt samspil mellem mellemform og almenklasse for de holdbaserede mellemformer.

**Kapitel 6** opridser en række centrale pædagogiske og didaktiske tilgange i mellemformerne og er særligt relevant for lærere og pædagoger. Kapitlet kommer omkring individuelt tilpasset faglig stilladsering og støtte, klasseledelse og understøttelse af elevernes mestring af struktur og overgange, resourcefokuseret pædagogik, understøttelse af social deltagelse samt konfliktbearbejdning, konfliktforebyggelse samt arbejdet med ro og fokus.

**Kapitel 7** udgør rapportens konklusion, der samler op på pilotevalueringens erfaringer med mellemformer og peger på perspektiverne for at udbrede mellemformer i større skala.

## 1.2 Baggrund og relevans

I Danmark såvel som i mange andre lande, som vi ofte sammenligner os med, er det en central skolepolitisk målsætning, at læringsmiljøet i den almindelige skole skal tilpasses, så børns forskelligartede undervisningsmæssige behov, så vidt det er muligt, kan tilgodeses inden for rammerne af almenskolen (Børne- og Undervisningsministeriet 2023; Danforth & Naraian 2015). Målsætningen kommer bl.a. til udtryk i Salamanca-erklæringen og FN's Handicapkonvention, som Danmark har tilsluttet sig, og hvor de bærende principper netop tilsiger, at almenskolerne bør tilpasse deres rammer og undervisningspraksis til børnenes forskellige behov (Børne- og Undervisningsministeriet 1997). Derfor er det også indskrevet i den danske folkeskolelov, at børn, hvis udvikling og læring kræver en særlig hensyntagen eller støtte, skal modtage denne som en del af deres skolegang (folkeskoleloven 2023, § 3a, § 3, stk. 2, § 5 stk. 5), samt at støtten fortrinsvis bør organiseres i regi af elevens almindelige klasse (Folkeskolens specialundervisningslov 2020, § 8).

Præcis hvor grænsen går mellem, hvilke særlige undervisningsmæssige behov som en almindelig folkeskole er i stand til at imødekomme, og hvilke behov der nødvendiggør visitation til en specialskole eller en specialklasse uden for almenskolen, er imidlertid et komplekst spørgsmål, som et stort antal faktorer har indflydelse på. En række undersøgelser har i løbet af de seneste år peget på, at skoler mange steder har udfordringer i forhold til at imødekomme elevers støttebehov, hvilket kan aflæses af det forhold, at stadig flere elever segregeres fra almenskoler til specialskoler og specialklasser (Lindeberg et al. 2022a). Dertil kommer, at der fra 2015 til 2021 er sket en stigning i andelen af elever, som ud fra lærernes vurdering har et uindfriet støttebehov, fra 6 % til 7,5 % af eleverne i almenskolen. Dette er elever, som ikke modtager støtte, men som klasse- eller kontaktlæreren vurderer, har behov for støtte (Andreasen, Rangvid & Lindeberg 2022: 61). Set i forhold til den skolepolitiske målsætning om at kunne imødekomme behovene hos langt størsteparten af børn

og unge inden for alment skoleområdet er der tale om en problematisk udvikling.

Også fra en ressourcemæssig betragtning er den fortsatte udvikling i retning af en højere og højere segregering fra alment skoleområdet til specialtilbuddene en uholdbar udvikling, hvilket skyldes den måde, som økonomien på skoleområdet er skruet sammen på. Midlerne til at drive alment skole og til at drive specialtilbud (som også hører under folkeskolelovens bestemmelser om formål og indhold) er nemlig tæt sammenhængende, og derfor medfører den stigende segregering, at specialtilbuddene optager en større og større andel af de samlede midler, som anvendes på grundskoleområdet.

Både af skolepolitiske og af økonomiske hensyn ser vi derfor i disse år en stor optagethed i kommuner og på skoler i forhold til at søge at udvikle skolen til at blive bedre til at imødekomme børns forskellige behov gennem at tilpasse skolens læringsmiljø. En bærende strategi i mange kommuner er et forsøg på at udvikle skolen i en retning, hvor man, frem for at børnene med behov for støtte skal flyttes ud af alment skolen og til et specialtilbud, i stedet bestræber sig på at flytte kompetencer og organiseringer fra specialområdet ind i alment skolen. Dette sker ud fra et rationelt om, at man derved bedre vil kunne tilgode støttebehovene hos flere børn, uden at de behøver at forlade den almene skole og bevæge sig til specialtilbuddene, som ofte ligger på andre matrakter end elevernes almene skoler.

Af forskellige grunde, som i kort form skal udfoldes nedenfor, er en sådan forandring et langt og sejt træk, og det er en forandring, som tager tid, og som kræver viden, kompetencer og udvikling af anderledes organiseringer. En ud af flere væsentlige bagvedliggende årsager til, at mange skoler har udfordringer med at tilpasse læringsmiljøet til elever med særlige behov, er, at der mangler specialpædagogiske kompetencer på mange skoler. Det indikerer en række undersøgelser hen over de seneste 12 år. Ifølge en undersøgelse fra 2011 gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) vurderer knap halvdelen af skolelederne, at de danske folkeskoler i mindre grad eller slet ikke har kompetencer til at inkludere elever diagnosticeret med ADHD, autismespektrumforstyrrelse og lignende vanskeligheder (EVA 2011). Inklusionseftersynet 2015-2017 nåede tilnærmelsesvist samme konklusion:

*Over halvdelen af lærerne føler sig ikke fagligt rustet til at håndtere de udfordringer, der er forbundet med inklusion ... (Baviskar et al. 2015)*

Udfordrende adfærd og meget urolige elever, herunder en del af elevgruppen, som er diagnosticeret med ADHD, "... synes at udfordre lærerne mest, og hvor de savner kompetencer og redskaber" (Egelund et al. 2017: 29). Nogle af hovedforfatterne bag inklusionseftersynet peger også på, at lærernes videns- og



kompetenceefterslæb "... formentlig er den væsentligste forklaring på, at lærerne (...) har tilkendegivet, at de kun er begrænset "klædt på" til at møde inklusionsudfordringer" (Dyssegaard & Egelund 2015). Lærernes specialpædagogiske kompetencer blev også belyst som en del af VIVEs undersøgelse af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand i 2022, og her var billedet ca. det samme. Samstemmende med de tidligere undersøgelser peger resultaterne på, at godt halvdelen af lærerne selv vurderer, at de kun i mindre grad eller slet ikke har kompetencer til at imødekomme de særlige behov hos specifikke elever, som går i deres klasser (Lindeberg et al. 2022a: 157). Vi ved fra en række kvalitative undersøgelser på skoler i forskellige kommuner, at medarbejdere med specialpædagogiske kompetencer i mange tilfælde kommer til at spille en nøglerolle i forhold til at arbejde med elever med særlig behov på skolen (Mortensen et al. 2020; Lindeberg et al. 2022a). Det kan enten være som en del af skolens teams af medarbejdere, i særlige roller i skolernes ressource-team eller endelig med særlige opgaver i skolernes mellemformer. Undervejs i rapporten vil vi flere gange belyse det centrale spørgsmål om lærernes kompetencer, herunder kompetencerne hos de medarbejdere, som er tilknyttet skolernes mellemformer, og vurderingen af disse kompetencer fra skoleledere såvel som lærere og pædagoger selv.

### 1.3 Den historiske udvikling i forhold til mellemformer i skolen

Hen over de seneste år har et stigende antal kommuner søgt at understøtte denne opbygning af en større specialpædagogisk kapacitet i almenskolen gennem konstruktionen af *mellemformer*. Mellemformer kan helt kort defineres som *kombinationer af almenundervisning og specialundervisning* (Lindeberg et al. 2022b; Tegtmeyer et al. 2022). Den ovenfor nævnte stigende segregering fra almenskoler til specialskoler og specialklasser er en tendens, som har stået på i efterhånden mange år. Tilbage i 2010 gennemførte det daværende Undervisningsministerium sammen med Finansministeriet, KL og Deloitte en udredning af kommunernes organisering af specialundervisningsområdet for at se på, hvilke organisatoriske faktorer som lå bag eller bidrog til denne udvikling (Finansministeriet, Undervisningsministeriet & KL 2010). De fandt, at en del af forklaringen skulle ses i det forhold, at mange kommuner havde, hvad de benævnte som et "*bipolært aktivitetsmønster*," hvor elever enten gik i almenklasse uden eller med meget lidt støtte, eller også gik de fuld tid i højt specialiserede tilbud uden for almenskolen. Undervisningsministeriet, Finansministeriet, KL og Deloitte anbefalede derfor, at kommuner og skoler med fordel kunne søge at modarbejde dette bipolære aktivitetsmønster ved at organisere

bedre støttemuligheder imellem almenklasser og specialtilbuddene for herigennem i højere grad at blive i stand til at imødekomme støttebehovene hos flere elever i skolen:

*Hvis denne udvikling skal vendes, er der behov for at iværksætte tiltag, der forskyder specialundervisningen til den almindelige folkeskole ved anvendelsen af forskellige mellemformer for specialundervisning ... (Finansministeriet, Undervisningsministeriet & KL 2010: 20)*

I årene, der fulgte, blev der gennemført en lang række lovgivningsmæssige og organisatoriske tiltag med sigte på at nedbringe segregeringen fra almenskoler til specialtilbud og at øge muligheden for at imødekomme elevers støttebehov i almenskolen. Det gælder bl.a. vedtagelse af inklusionsloven 2012 og 96 pct.-målsætningen 2012-2016. I forhold til udviklingen af mellemformer på skolerne skete der imidlertid ikke meget i årene, der fulgte. Fx belyste inklusionsevalueringen fra 2016, hvordan det stod til med udviklingen af mellemformer på de danske skoler, og konkluderede, at der fortsat var "et uindfriet potentiale" i forhold til udvikling af mellemformer (Ministeriet for børn, uddannelse og ligestilling 2016). Inden for de seneste år ser det imidlertid ud til, at udviklingen har taget fart. I 2022 udgav VIVE en kortlægning af kommunernes arbejde med mellemformer (Lindeberg et al. 2022b). Formålet med kortlægningen var at belyse, hvor udbredt arbejdet med mellemformer var, og hvilke former man især arbejdede med. Kortlægningen viser, at så godt som alle kommuner aktuelt arbejder med mellemformer.

## 1.4 Rammer for pilotafprøvningen

Børne- og Undervisningsministeriet afsatte i forbindelse med et udviklings- og investeringsprogram (UIP) midler i 2020-2024 til at gennemføre udviklingsprojekter på folkeskoleområdet. Et af projekterne, der blev igangsat, var indeværende "Forsøg med mellemformer i folkeskolen", hvor udvalgte kommuner og skoler i samarbejde med VIVE og læringskonsulenterne fra STUK skulle udvikle, afprøve og evaluere to former for organisering af mellemformer, herfra benævnt hhv. klassebaserede og holdbaserede mellemformer (STUK 2021).

For at kunne søge om deltagelse i forsøget har der skullet være tale om kommuner med praktisk erfaring med mellemformer på en eller flere af kommunens skoler, og samtidig skulle kommunen have en interesse i videreudvikling/udbredelse af mellemformer til flere af kommunens skole. De enkelte kommuner har skullet deltage med 3-5 skoler. Der har både været mulighed for at søge om deltagelse med skoler med og uden erfaring med mellemformer. Fem kommuner og 20 skoler er endt med at deltage i forsøget. Af de 19 skoleledere

(ud af de 20 deltagende), som har besvaret spørgeskemaet, har fire skoler oprettet deres mellemform i 2022 og således i forbindelse med forsøget. De resterende skoler har oprettet deres mellemform forud for forsøget. Seks skoler har oprettet mellemformen i 2021, fem skoler i 2020 og de resterende fire skoler mellem 2015-2019.

Af de 19 skoleledere, som har besvaret spørgeskemaet, har de 10 angivet, at de på deres skole arbejder med en holdbaseret mellemform, mens ni har angivet at arbejde med en klassebaseret mellemform.

Mellemformstilbuddene på de 20 skoler har samlet set spændt over både indskoling, mellemtrin og udskoling, men med en overvægt af klassetrin i indskoling og på mellemtrin. I de klassebaserede mellemformer har mellemformen gået på tværs af alle fag i almenklassen, der fungerer som mellemform. I de holdbaserede mellemformer er det forskelligt, hvorvidt undervisningen i mellemformen har været tilrettelagt som egentlige fag eller på anden vis.

Forsøget er blevet gennemført fra december 2021 til maj 2023. Skolerne har i forbindelse med deltagelse i forsøget modtaget tilskud til skolernes deltagelse i udviklings- og evalueringsaktiviteter samt tilskud til medgået tid til planlægning og evaluering af undervisning, der er blevet gennemført på baggrund af indsatsen med mellemformer, herunder i interviews, ved besvarelse af spørgeskema og ved deltagelse i dialogmøder og øvrige aktiviteter i forbindelse med forsøget. Ligeledes har skolerne modtaget implementeringsstøtte fra STUKs læringskonsulenter undervejs.

Forsøget er blevet gennemført i tre faser:

1. Udvikling af indsats med mellemformer (fra tilsagnstidspunkt og frem til august 2022)
2. Implementeringsstøtte og dataindsamling i forbindelse med arbejdet med mellemformer (skoleåret 2022/2023)
3. Evaluering (slutevaluering af forsøget).

Undervejs er der gennemført 17 dialogmøder mellem VIVE, STUK og de deltagende kommuner og skoler, dels som dialogmøder i de enkelte kommuner med deltagelse af de af kommunens skoler, som har været med i forsøget, og dels på tværs af alle de deltagende kommuner og skoler. Disse dialogmøder har været vigtige fora for drøftelse og erfaringsdeling i forhold til organisering, sammensætning af elevgrupperne, kompetencer, virksomme pædagogiske og didaktiske strategier og meget andet i relation til skolernes og kommunernes arbejde med mellemformer.

I første del af processen med fokus på udvikling af skolernes og kommunernes indsats og organisering blev der ved siden af dialogmøderne gennemført learning labs på fire skoler. Her besøgte VIVE og STUK skolerne, observerede undervisning og talte med elever, lærere og pædagoger samt skoleledere. VIVE gennemførte tillige interviews med skoleleder og lærere/pædagoger. Observationer og erfaringer herfra blev bragt i spil på de efterfølgende dialogmøder hele vejen gennem den samlede proces, hvor indsatsbeskrivelsen i forhold til mellemformer (Tegtmejer & Schoop 2023) over flere runder med dialog og tilpasning blev udarbejdet med skolernes og kommunernes hjælp og input.

Undervejs i afprøvningsfasen gennemførte STUK implementeringsunderstøttelse ud fra guidelines udarbejdet af VIVE og STUK i fællesskab. Implementeringsunderstøttelsen bestod i skolebesøg på i alt 17 skoler (heraf de fire ovenfor beskrevne sammen med VIVE) samt telefoniske og online drøftelser og sparring i forhold til organisering og indsats. Undervejs og efter afprøvningsfasen gennemførte VIVE yderligere fem skolebesøg med interviews med skoleleder, elever, lærere og pædagoger samt observation af undervisning i skolens mellemform. Det sidste dialogmøde blev afholdt som en fælles konference på tværs af alle de deltagende kommuner og skoler med opsamling på erfaringer og udbytte.

Det har været en vigtig præmis for det samlede forløb, at det har været skolerne, som hele vejen har haft det endelige faglige ansvar for indsatsen i deres mellemform. VIVE og STUK har fungeret som sparrings- og refleksionspartnere i forhold til at understøtte, skærpe, beskrive og inspirere, herunder i form af at opfordre skoler og kommuner til at besøge hinanden og drøfte erfaringer med hinanden, hvilket de i høj grad har gjort. Arbejdet med mellemformer er ikke noget der kan udarbejdes en endelig manual for, men i et tæt samspil med de deltagende kommuner og skoler har vi indkredset og beskrevet en række centrale både organisatoriske/ledelsesmæssige samt pædagogisk/didaktiske kerneelementer og en forandringsteori, som med fordel kan læses i sammenhæng med pilotevalueringen.

## **1.5 Hovedtyper af mellemformer og pilotevalueringens definitioner**

Skolerne arbejder med mellemformer på forskellig vis, og overordnet set er der to hovedtyper af mellemformer, som er organiseret på grundlæggende forskellig vis.

### 1.5.1 Holdbaserede mellemformer

Nogle skoler organiserer mellemformer på en måde, hvor elever med særlige behov modtager undervisningen i en kombination af almenundervisning i stamklassen og undervisning på særlige hold. Det er de former, som vi i den nærværende rapport kalder for *holdbaserede mellemformer*, og som i Figur 1.1 nedenfor er aftegnet ud ad X-aksen. Mange skoler organiserer de holdbaserede mellemformer ved at lave en holddannelse på skolen, hvor man samler en række elever med behov for støtte, og som nogle timer hver uge er på dette hold, mens de resterende timer tilbringes i almenklassen sammen med de øvrige klassekammerater. I stedet for en holddannelse kan der på nogle skoler være tale om en specialklasse eller en specialskole, hvor de elever, for hvem specialklassen er en mellemform, både går i specialklassen og i deres almenklasse, mens der samtidig også sidder andre elever indskrevet i specialklassen på fuld tid. Herudover vil også en række andre forskellige organiseringsmuligheder blive foldet ud i rapporten.

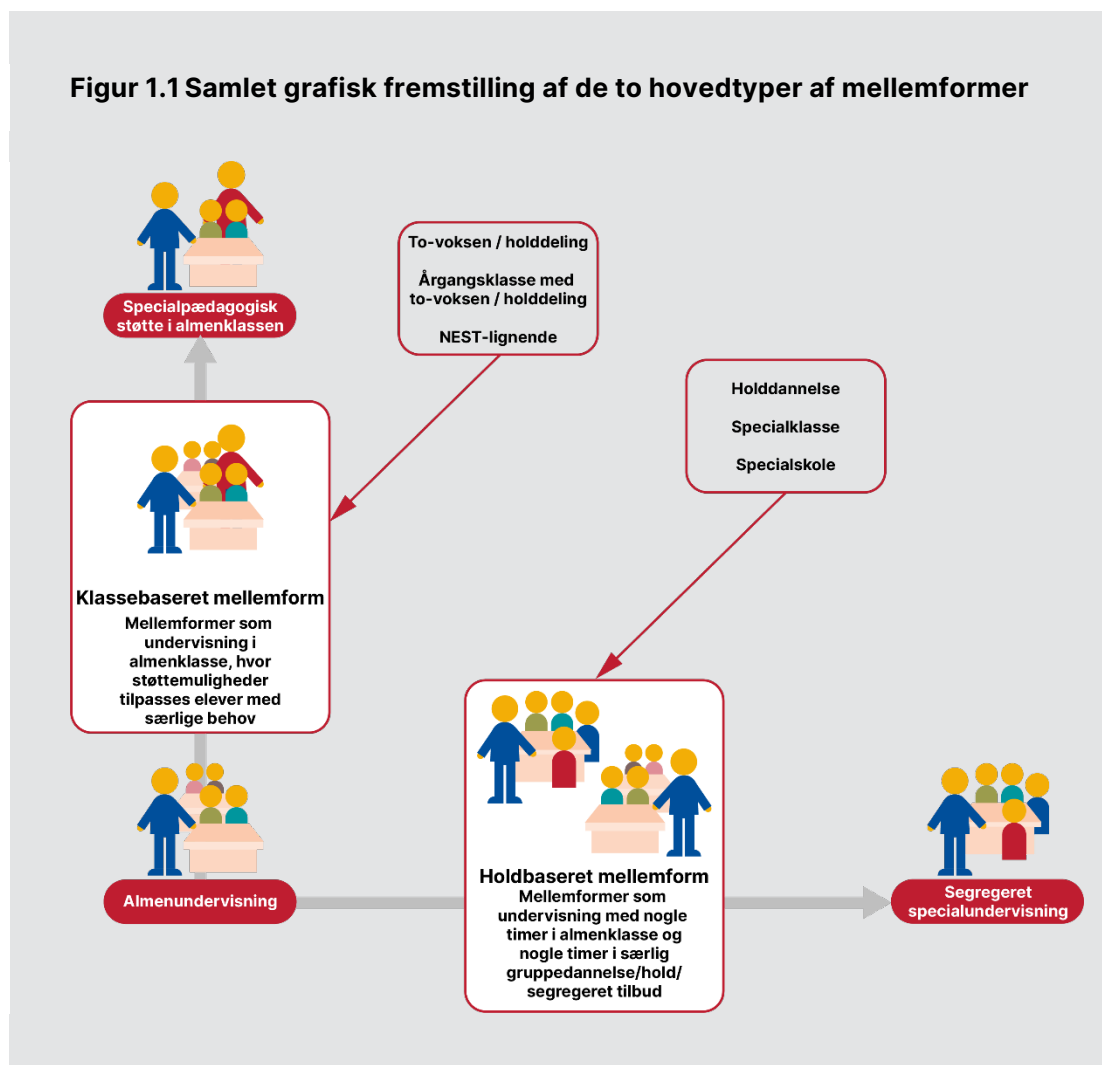
### 1.5.2 Klassebaserede mellemformer

Andre skoler etablerer mellemformer, hvor elever med særlige behov forbliver i deres almenklasse, men hvor man så søger at tilpasse almenmiljøet både strukturelt og indholdsmæssigt, så undervisningen imødekommer elevernes behov. Det er de former, som vi i den nærværende rapport kalder for *klassebaserede mellemformer*, og som er aftegnet op ad Y-aksen i Figur 1.1 nedenfor. Mange skoler organiserer de klassebaserede mellemformer ved at tilføje et antal to-voksenter eller holddelingstimer til den klasse, som skal fungere som mellemform, og at anvende dette kapacitetsmæssige råderum til at tilpasse læringsmiljøet til de særlige behov hos en eller flere elever i almenklassen. Der er altså her tale om et organiserende princip, hvor eleven med støttebehov ikke flytter sig til en særlig ramme (som det er tilfældet i de holdbaserede former), men derimod bliver i almenklassen, hvor miljøet tilpasses. Nogle skoler laver også klassebaserede mellemformer ved at tilpasse elevantal (lig fx NEST-klasser<sup>1</sup>) eller ved at samle to klasser til en årgangsklasse, som undervises med to eller flere lærere. Også her er der en række af organisatoriske muligheder, som vil blive foldet ud i rapporten.

---

<sup>1</sup> NEST-klasser er klasser, hvor der typisk er omkring 16 elever, heraf fire med autismspektrumforstyrrelse eller ADHD. Der er to voksne i undervisningen, der underviser efter en struktureret to-voksenmodel, som har til hensigt at være til gavn for både elever med og uden diagnoser. Samt en fysisk indretning, der understøtter alle elever i klassen.

Figur 1.1 Samlet grafisk fremstilling af de to hovedtyper af mellemformer



## 1.6 Pilotevalueringens hovedspørgsmål

Kortlægningen af kommunernes arbejde med mellemformer fra 2022 peger på, at det er mellemformer af den holdbaserede type, som er de mest udbredte, idet 79 % af kommunerne angiver, at man arbejder med mellemformer af denne slags (Lindeberg et al. 2022b). Heroverfor angiver 44 % af kommunerne, at man arbejder med mellemformer af den klassebaserede type. Nogle kommuner arbejder både med den ene og den anden type af mellemformer, hvorfor tallene summerer til mere end 100 %. Ved siden af kortlægningen af mellemformer gennemførte VIVE en undersøgelse af forskningslitteraturen om mellemformer (Lindeberg et al. 2022b). Denne kortlægning peger på, at mellemformer ikke er et veldefineret begreb i forskningen, og at den forskningsmæssige vidensopbygning i forhold til disse typer af organiseringer er spredt

og sammensat. Endelig gennemførte VIVE kvalitative casestudier af mellemformer i to kommuner (Tegtmejer et al. 2022). Casestudierne belyser en række forhold omkring kommunal organisering, skoleledelse samt pædagogiske/didaktiske greb, som bringes i spil i mellemformerne, og bygger på observation og interviews med kommunale aktører, skoleledere, lærere/pædagoger og elever.

De tidligere gennemførte kortlægninger og casestudier af mellemformer havde det mere overordnede formål at udvikle en forståelsesramme og konceptualisering af tendenserne samt at belyse udbredelsen af og hovedformer i forhold til mellemformerne og går derfor i mindre grad i detaljer med de konkrete former, de mange faktorer, som spiller ind i forhold til deres etablering på skolerne, og hvad eleverne får ud af at modtage støtte i en mellemform. For at få et mere detaljeret indblik heri samt for at vurdere elevernes udbytte af mellemformer igangsatte Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK), under Børne- og Undervisningsministeriet, som en del af Udviklings- og investeringsprogrammet, den nærværende pilotevaluering i efteråret 2021. At der er tale om en pilotevaluering, betyder i denne sammenhæng, at det er en forundersøgelse i mindre skala, som skal tilvejebringe et mere samlet vidensgrundlag om mellemformerne og belyse potentialet for at gennemføre et projekt i stor skala i fremtiden.

Pilotevalueringen af mellemformer søger at svare på følgende undersøgelses-spørgsmål:

- Hvordan har de deltagende skoler valgt at implementere mellemformer?
- Hvilke økonomiske udgifter har skolerne i forbindelse med oprettelse og drift af mellemformerne?
- Hvad får eleverne ud af at modtage støtte i en mellemform?
- Hvad er elevernes perspektiver på at modtage støtte i en mellemform?
- Hvilke pædagogiske og didaktiske tilgange er centrale i mellemformerne?

Pilotevalueringens datagrundlag består af en kombination af survey, observation og interviews (se afsnit 1.4). Spørgsmålene besvares i rapportens fem indholdskapitler. Ved siden af pilotevalueringsrapporten har VIVE udarbejdet en indsatsbeskrivelse af mellemformer (Tegtmejer & Schoop 2023). Denne indsatsbeskrivelse indeholder også en kortfattet redegørelse for de overordnede juridiske rammer omkring skolers og kommuners arbejde med mellemformer.

Pilotevalueringen er gennemført i et tæt samarbejde med STUK samt 20 skoler fordelt over fem kommuner, som er geografisk spredt ud over Danmark på tværs af landsdele. Der har været deltagelse både af store og mindre skoler samt af skoler med længere erfaring med mellemformer såvel som skoler stort set uden forudgående erfaringer med disse organiseringer. Det er vigtigt at pege på, at skoler og kommuner har beholdt det fulde faglige og økonomiske ansvar undervejs i projektperioden, og at VIVE såvel som STUK derfor har fungeret som faglige sparringspartnere for kommuner og skoler. På grund af de væsentlige forskelle mellem skolerne i forhold til elevantal, elevernes særlige behov, medarbejderkompetencer, lokal organisering osv. er dette væsentligt, idet det har været nødvendigt at beholde en høj grad af fleksibilitet i forhold til mellemformernes organisering, indhold og elevgruppe. Som en væsentlig del af projektet har der som beskrevet ovenfor været arrangeret en længere række besøg, sparringsmøder, kommunevise dialogmøder, dialogmøder på tværs af kommuner og skoler samt en række aktiviteter med henblik på at understøtte implementering og faglig udvikling.

## **1.7 Datagrundlag og metode**

Pilotevalueringen baserer sig på et mixed methods-design, der kombinerer kvantitative datakilder, i form af survey-data, med kvalitative datakilder, i form af interviews og observationer.

### **1.7.1 Survey blandt skoleledere, lærere og pædagoger i mellemformerne**

Der er tale om en pilotevaluering, der udgør en forundersøgelse i mindre skala, der skal tilvejebringe et vidensgrundlag om mellemformerne og belyse potentialet for at gennemføre et projekt i stor skala i fremtiden.

Derfor baserer survey-analyserne sig på et meget begrænset datagrundlag (19 skoleledere og 31 lærere og pædagoger fra i alt 20 skoler). Samplets størrelse samt det faktum, at der er tale om skoler, der selv har valgt at være en del af forsøget med mellemformer, betyder for det første, at survey-resultaterne ikke kan ses som repræsentative for holdninger og vurderinger blandt alle skoleledere, lærere og pædagoger i Danmark, men som en undersøgelse af de faglige vurderinger blandt de i forsøget deltagende skoler. For det andet betyder det mindre antal deltagere, at det er vanskeligere at finde statistisk signifikante forskelle i datamaterialet.



Formålet med surveyen til skoleledere, lærere og pædagoger har været at bidrage med viden på tværs af alle de deltagende skoler og de to typer af mellemformer om, hvordan skolerne hver især har implementeret deres mellemformer, og hvilke erfaringer skoleledere, lærere og pædagoger har med mellemformerne. I surveyen til ledere, lærere og pædagoger er der samlet set blevet spurgt ind til implementering og organisering af mellemformen, målgruppe og visitation af elever til mellemformen, samarbejde og sparring omkring mellemformen, medarbejdernes specialpædagogiske kompetencer, elevernes udbytte samt udgifter forbundet med mellemformen.

Der er gennemført survey med skolelederne på de deltagende 20 skoler, hvor 19 skoleledere/ledelsesrepræsentanter har besvaret spørgeskemaet. Der er desuden gennemført survey med 31 lærere og pædagoger på de deltagende skoler. Skolerne fordeler sig med halvdelen på holdbaserede mellemformer og halvdelen på klassebaserede mellemformer, hvor der dog også er flere af skolerne, som arbejder med både-og. Det vil sige skoler, som fx arbejder med konstruktioner, hvor man har en klassebaseret mellemform baseret på en tilpasset almenklasse, men hvor man også benytter sig af en holddannelse (en holdbaseret mellemform) til visse elever i nogle perioder. På de 20 deltagende skoler har der været en bredere personkreds af ledere, lærere og pædagoger, som har været involveret i projektet og som har deltaget i dialogmøder, sparringsbesøg på skolerne osv. Som en del af spørgeskemaundersøgelsen har vi fremsendt spørgeskema til lærerne og pædagogerne og markeret, at det gerne må blive besvaret af 1-2 medarbejdere på hver skole, og gerne de medarbejdere, som arbejder tættest på mellemformen i deres hverdag.

Spørgeskemaet er besvaret af 21 lærere og 10 pædagoger. I gennemsnit har de været tilknyttet mellemformen på deres skole i 2,2 år, med en spredning fra 1 år til 8 år. 29 % af medarbejderne har udelukkende opgaver i skolernes mellemformer, mens de resterende 71 % angiver, at de også har arbejdsopgaver i relation til almenklasser på skolen, som de arbejder på. Nogle har en AKT-funktion (Adfærd, Kontakt og Trivsel) eller en anden funktion som tværgående ressourceperson på skolen, hvor de arbejder, og enkelte har samtidig en tilknytning til en specialklasserække på skolen.

### **1.7.2 Kvalitative interviews med ledere, lærere, pædagoger og elever i mellemformerne**

For at gå i dybden med en række temaer er der gennemført en kvalitativ undersøgelse bestående af interviews og observationer. Der er gennemført længere kvalitative interviews med 12 skoleledere/ afdelingsledere, otte lærere og ni pædagoger samt 12 elever, som går i mellemformerne. Der er observeret ca.

18 timers undervisning fordelt på ni af de 20 skoler. Disse observationer er fastholdt som håndskrevne observationsnoter som er renskrevet, og som er inddraget i efterfølgende interviews og dialog med ledere, lærere, pædagoger og elever i interviews. Dette har gjort det muligt at spørge ind til observerede organiseringer og praksisser og dermed at drøfte deltagernes refleksioner og vurderinger i forhold til konkrete forhold på den enkelte skole, såvel som at spørge ind til mere overordnede og gennemgående forhold på tværs af skoler og kommuner. Observationer og foreløbige data fra interviews er også løbende inddraget i de gennemførte 17 dialogmøder. På dialogmøderne har VIVE, STUK og de deltagende kommuner og skoler i fællesskab drøftet organiseringer samt pædagogiske/didaktiske tilgange og problemstillinger. 15 dialogmøder er gennemført i de enkelte kommuner, hvor der gennemgående har været deltagelse af skoleledere, lærere og pædagoger fra de deltagende skoler foruden kommunale konsulenter fra de deltagende kommuner. Desuden er to dialogmøder gennemført som tværgående konferencer med deltagelse af skolerne fra alle fem kommuner. På de tværgående dialogmøder/konferencer har der været fokus på at dele erfaringer på tværs af kommuner, og flere af de deltagende kommuner og skoler har bidraget med oplæg om ledelse, økonomi, pædagogik og didaktik, indretning, pauser og frikvarter, elevgruppe og flere andre temaer af betydning for udviklingen af mellemformer. Ligeledes har både VIVE og STUK bidraget med oplæg til fælles drøftelse på konferencer såvel som dialogmøder.

STUK har stået for øvrig understøttelse af implementeringen af mellemformer på skolerne, hvilket ud over de gennemførte dialogmøder har bestået af besøg på i alt 17 skoler (heraf de fire sammen med VIVE ud af de i alt ni skoler som, VIVE har besøgt) samt telefonisk og virtuel sparring med skoler og kommuner efter behov. Der har mellem STUK og skolerne været to runder med virtuel sparring på bestemte temaer, hvor 20 skoler i første runde og 19 skoler i anden runde har deltaget. Her har skolerne på forhånd forholdt sig skriftligt til en række spørgsmål og temaer forud for sparringen med STUK. VIVE og STUK har løbende drøftet erfaringer fra disse sparringsmøder og øvrige aktiviteter og har i fællesskab udarbejdet en vejledende guide til observation og sparring forud for skolebesøgene.

I forhold til udvælgelse af interviewpersoner har VIVE i lederinterviewene bedt om at interviewe den leder, der er tættest knyttet til mellemformen. På nogle skoler har det været skolelederen, mens det på andre skoler har været andre ledelsesrepræsentanter, hvilket typisk har været en afdelingsleder med særligt ansvar for skolens mellemformer. I forhold til udvælgelse af lærere og pædagoger til interviews har vi på hver skole bedt om at interviewe to af de lærere og pædagoger, der i særlig grad arbejder i og har erfaring med mellemformen. I forhold til udvælgelse af elever til interviews har vi bedt skolerne hjælpe os med at sikre spredning i forhold til at få repræsenteret elever med forskellige både typer og tyngde af udfordringer og særlige støttebehov, såvel

som elever på forskellige klassetrin. Af etiske hensyn har vi haft drøftelser med skolerne i forhold til at udvælge elever, som ikke vil opleve det som belastende at gennemføre et interview, og vi har foreslået, at der ved behov har skullet være en kendt lærer eller pædagog med under interviewets gennemførelse, hvilket har været tilfældet flere steder.

Formålet med de kvalitative interviews med ledere, lærere, pædagoger og elever samt observationer af undervisningen i mellemformerne har været at få dybdegående, udfoldet og nuanceret viden om erfaringerne med mellemformerne. Desuden har det været et formål at få helt konkrete billeder på, hvordan undervisningen i forskellige mellemformer udfolder sig i praksis. I interviews med ledere, lærere og pædagoger er der samlet set blevet spurgt ind til implementering og organisering af mellemformen, målgruppe og visitation af elever til mellemformen, samarbejde og sparring omkring mellemformen, medarbejdernes specialpædagogiske kompetencer, pædagogiske og didaktiske tilgange i mellemformerne, elevernes udbytte samt udgifter forbundet med mellemformen. I elevinterviewene har hensigten været at få indsigt i elevernes erfaringer med og udbytte af at gå i en mellemform. Interviewene har centreret sig om elevernes erfaringer med undervisningen i mellemformerne både fagligt og socialt. Ligesom vi har spurgt ind til observationer, vi har gjort os ved observation af undervisningen i mellemformen, bl.a. i forhold til indretning af lokalet, pædagogiske og didaktiske tilgange og støtteformer, hjælpemidler, læringsmiljø i klassen mv.

## **2 Elevernes udbytte af at modtage støtte i mellemformer**

Hvad får eleverne med behov for støtte ud af at modtage undervisning i en mellemform? Og er støtten, som de kan modtage her, tilstrækkelig i forhold til deres støttebehov?

Dette er naturligvis væsentligt at søge et svar på, når mange kommuner i disse år arbejder på at etablere mellemformer. I den nærværende pilotevaluering søger vi at nærme os et svar på de ovenfor nævnte centrale spørgsmål om elevernes udbytte. Det gør vi gennem observation af undervisning, interviews med lærere, pædagoger, skoleledere og elever samt gennem surveys målrettet skoleledere og lærere/pædagoger. I dette kapitel er fokus på skoleledere, lærere og pædagogers perspektiver på elevudbyttet. I Kapitel 5 udfoldes elevernes perspektiver på mellemformer. Skoleledere samt lærere og pædagoger er blevet spurgt til deres vurdering af udbyttet for elevgruppen både generelt, samt i forhold til forskellige typer af og omfang af udfordringer. Formålet med dette er bl.a. at søge at belyse, om mellemformerne ser ud til at fungere bedre for nogle grupper af elever end for andre, samt at undersøge, i hvilken henseende støtten i mellemformerne ser ud til at gøre en forskel for eleverne.

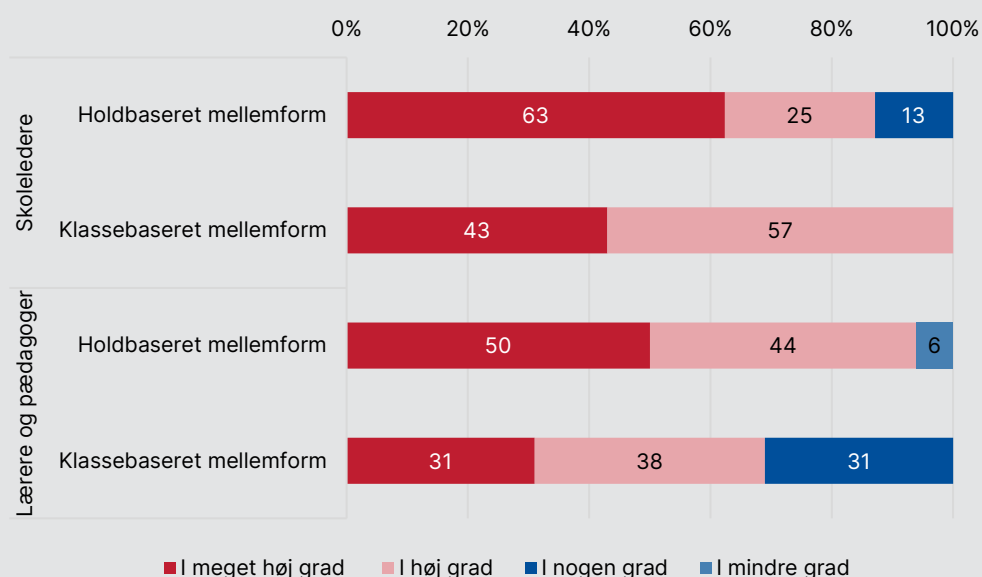
### **2.1 Den faglige vurdering af relevans og tilstrækkelighed af støtten i mellemformer**

I den gennemførte spørgeskemaundersøgelse blandt de i forsøget deltagende skoler såvel som i interviews har vi spurgt til skolelederne, lærerne og pædagogernes vurdering af, i hvilken grad mellemformen er et relevant og tilstrækkeligt tilbud i forhold til de særlige behov hos eleverne, som modtager støtte i deres mellemform. Dvs. denne del af pilotevalueringen bygger på de faglige vurderinger af ledere, lærere og pædagoger som i deres hverdag er tæt på eleverne med behov for støtte.

## 2.1.1 Melleformer opleves som et yderst relevant tilbud

Relevans er i denne sammenhæng spørgsmålet om, hvorvidt den type af støtte, som er mulig inden for rammerne af melleformen, er i stand til at adressere og møde elevernes særlige behov. Figuren nedenfor sammenfatter skoleledernes samt lærerne og pædagogernes besvarelser af dette spørgsmål, opdelt på, om melleformen er klassebaseret eller holdbaseret.

**Figur 2.1 Spørgsmål til skoleledere, lærere og pædagoger:** I hvilken grad vurderer du, at jeres melleform er et *relevant* tilbud i forhold til de særlige behov hos eleverne i jeres melleform? Procent.



Anm.: På grund af de lidt forskellige organiseringer har vi formuleret spørgsmålet lidt forskelligt. I relation til den holdbaserede melleform har vi spurgt, i hvilken grad de vurderer, at deres melleform er et relevant tilbud i forhold til de særlige behov hos elevgruppen i melleformen, og i forhold til den klassebaserede melleform har vi spurgt til, i hvilken grad de vurderer, at deres melleform er et relevant tilbud i forhold til de særlige behov hos eleverne med særlige behov, som går i klassen, der fungerer som melleform.

Note: N = 15 skoleledere (otte skoleledere med holdbaseret melleform og syv skoleledere med klassebaseret melleform). 29 lærere og pædagoger (16 lærere og pædagoger i holdbaseret melleform og 13 lærere og pædagoger i klassebaseret melleform).

Kilde: VIVEs spørgeskema til skoleledere, lærere og pædagoger.

Som det fremgår, har skolelederne gennemgåede meget positive vurderinger af tilbuddets relevans for eleverne med støttebehov. 63 % af skolelederne svarer, at holdbaserede melleformer i meget høj grad er relevant i forhold til

elevernes støttebehov. 25 % svarer i høj grad, og 13 % svarer i nogen grad. I forhold til klassebaserede mellemformer svarer 43 % af skolelederne, at tilbuddet i meget høj grad er relevant i forhold til elevernes støttebehov, og 57 % svarer, at det i høj grad er tilfældet.

Vi har stillet et tilsvarende spørgsmål til lærere og pædagoger, som i deres daglige arbejde er tæt på eleverne. Deres svar fremgår også af figuren ovenfor.

Som det fremgår, er også lærerne og pædagogernes vurderinger gennemgående positive om end lidt mere spredte end skoleledernes besvarelser. I forhold til holdbaserede mellemformer har 50 % svaret, at tilbuddet i meget høj grad er relevant for eleverne med behov for støtte, 44 % har svaret, at det i høj grad er tilfældet, og 6 % har svaret, at det i mindre grad er tilfældet. I forhold til klassebaserede mellemformer har 31 % svaret, at tilbuddet i meget høj grad er relevant for eleverne med behov for støtte, 38% har svaret, at det i høj grad er tilfældet, og 31 % har svaret i nogen grad.

Det overordnet set særdeles positive billede går også igen i de kvalitative interviews med lærerne og pædagogerne, hvor mange giver udtryk for, at der er meget at hente i forhold til at tilgodese elevers støttebehov i mellemformerne. Adspurgt om vedkommendes vurdering af, hvorvidt mellemformen (som i dette tilfælde er en klassebaseret mellemform) er et relevant tilbud for elever med særlige behov, siger en lærer for eksempel:

*Jeg synes, at det er super godt! Det vil jeg sige. (...) Det gavner alle, uanset hvem man er. (Lærer, Skole 2, Kommune 1, klassebaseret mellemform, januar 2023, 5-6)*

På samme vis udtrykker skolelederne i de kvalitative interviews, at de i høj grad vurderer mellemformer til at være et relevant tilbud for elever med særlige behov. En skoleleder fortæller, hvordan de oplever det som den organisatorisk set rigtige retning at gå og udvikle videre på, fordi de oplever, at det gør en positiv forskel for eleverne:

*Altså, vi vil jo bare gerne udvikle mere på det. Vi er jo godt klar over, at vi slet ikke er i mål, at der er lang vej endnu. Men vi synes, at vi er på vej i den rigtige retning, og jeg tror, at medarbejderne, de er stolte af den måde, som de arbejder på, og de føler, at det gør en forskel. Og det er også det, jeg tænker hver dag, når jeg kører på arbejde. Jeg føler, at vi gør en forskel på denne måde. Og det er ikke fordi, at det er nemt, (...) og der er rigtig mange bump på vejen. Men vi er meget enige om, at det er den vej vi vil gå. (Skoleleder, Skole 1, Kommune 1, klassebaseret mellemform, januar 2023, 22)*

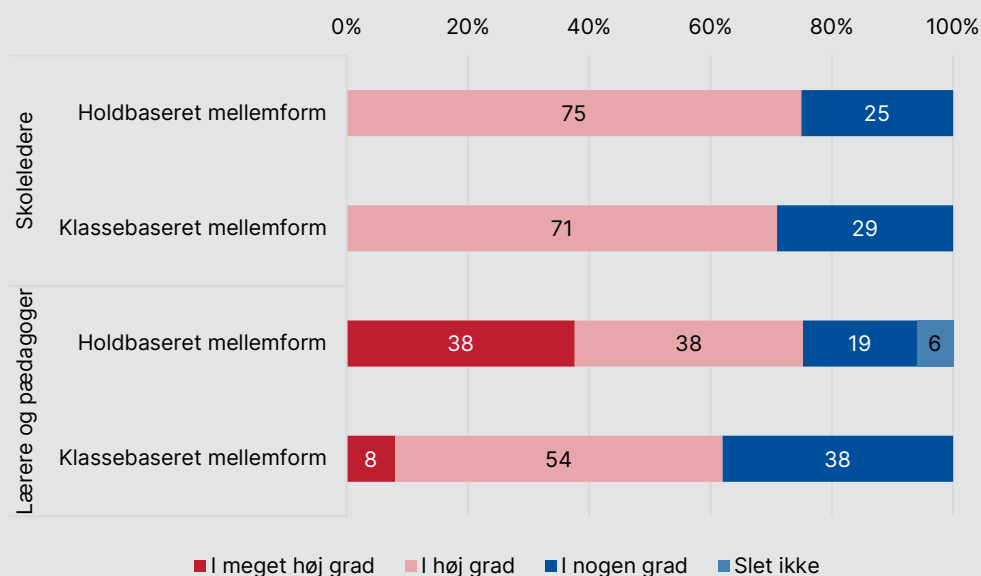
I de følgende afsnit og kapitler vil vi udfolde en række detaljer og særlige forhold både omkring de positive aspekter, som deltagerne vurderer, der er ved arbejdet med mellemformer. Ligeledes vil vi udfolde en række af de forbehold, mangler og begrænsninger, som deltagerne peger på.

### **2.1.2 Tilstrækkeligheden af mellemformer som støttetilbud hænger sammen med tyngden i elevernes støttebehov**

Det er naturligvis også væsentligt at danne sig et billede af, i hvilken grad støtten i en mellemform opleves som tilstrækkelig til faktisk at imødekomme støttebehovet hos elevgruppen i mellemformen. Dette aspekt angår altså spørgsmålet om *kvaliteten* af og især om *omfanget* af den støtte, som skolen i en mellemform er i stand til at yde, set i forhold til elevernes behov for støtte.

For at belyse dette spørgsmål, har vi i spørgeskemaundersøgelsen spurgt skolelederne, lærerne og pædagogerne om deres vurdering af, i hvilken grad indsatsen i deres mellemform er tilstrækkelig til at imødekomme støttebehovet hos elevgruppen i mellemformen.

**Figur 2.2 Spørgsmål til skolelederne, lærerne og pædagogerne: I hvilken grad vurderer du, at indsatsen i jeres mellemform er *tilstrækkelig* til at imødekomme støttebehovet hos elevgruppen i mellemformen? Procent.**



Anm.: På grund af de lidt forskellige organiseringer har vi formuleret spørgsmålet lidt forskelligt. I relation til den holdbaserede mellemform har vi spurgt, i hvilken grad de vurderer, at deres mellemform er et tilstrækkeligt tilbud i forhold til de særlige behov hos elevgruppen i mellemformen, og i forhold til den klassebaserede mellemform har vi spurgt til, i hvilken grad de vurderer, at deres mellemform er et tilstrækkeligt tilbud i forhold til de særlige behov hos eleverne med særlige behov, som går i klassen, der fungerer som mellemform.

Note: N = 15 skoleledere (otte skoleledere i holdbaseret mellemform og syv skoleledere i klassebaseret mellemform). 29 lærere og pædagoger (16 lærere og pædagoger i holdbaseret mellemform og 13 lærere og pædagoger i klassebaseret mellemform).

Kilde: VIVEs spørgeskema til skoleledere, lærere og pædagoger.

Som det fremgår af Figur 2.2, har et klart flertal af skolelederne en positiv vurdering af, i hvilken grad støtten i mellemformen er tilstrækkelig til at imødekomme støttebehovet hos eleverne: For holdbaserede mellemformer svarer 75 % af skolelederne, at det i høj grad er tilfældet, og 25 %, at det i nogen grad er tilfældet. For klassebaserede mellemformer svarer 71 % af skolelederne, at det i høj grad er tilfældet, og 29 %, at det i nogen grad er tilfældet.

Lærerne og pædagogerne har fået et tilsvarende spørgsmål, og deres besvarelser fremgår også af figuren ovenfor. Lærernes og pædagogernes vurdering af støttens tilstrækkelighed er lidt mere sammensat, om end den er overvejende



positiv. For holdbaserede mellemformer svarer 38 % af lærerne og pædagogerne, at støtten i mellemformen i meget høj grad er tilstrækkelig til at imødekomme elevernes behov for støtte, og 38 % svarer, at det i høj grad er tilfældet. 19 % svarer i nogen grad, og 6 % svarer, at det slet ikke er tilfældet. For klassebaserede mellemformer svarer 8 % af lærerne og pædagogerne, at støtten i meget høj grad er tilstrækkelig, 54 %, at det i høj grad er tilfældet, og 38 %, at det i nogen grad er tilfældet.

Det har været muligt at tilføje kommentarer til spørgeskemaet, og flere af disse kommentarer uddyber, hvad det er for forhold, som ligger bag nogle af de mindre positive besvarelser. En af lærerne/pædagogerne angiver, at "*Mine mange 'I nogen grad'-svar skyldes, at vi har en elev, som SLET ikke trives. Heller ikke selvom vi lægger næsten al støtte hos ham*". En anden angiver tilsvarende, at "*I forhold til denne besvarelse og de negative svar er det vigtigt at påpege, at de skyldes, at vi i vores mellemform lige nu har ganske få elever, som alle har så store vanskeligheder, at de kun kan være der alene*." Af de kvalitative interviews fremgår det også, at tyngden af elevernes støttebehov har betydning for, i hvilken grad mellemformen opleves som et tilstrækkeligt tilbud. Dette har særligt to årsager. For det første kan elever have så betydelige støttebehov, at det ikke er muligt inden for rammerne af en mellemform at imødekomme disse i tilstrækkelig grad. For det andet kan det, at der sidder elever i mellemformen med meget betydelige støttebehov og som trækker mange ressourcer, betyde, at der er færre ressourcer til i tilstrækkelig grad at imødekomme støttebehovene hos de øvrige elever i mellemformen.

Dette peger på et meget væsentligt forhold. Skoleledere og lærere og pædagogers erfaringer med mellemformerne peger nemlig på, at der er en indbygget begrænsning i mellemformernes kapacitet, og at det udfordrer rammen i en mellemform at arbejde med enkeltelever med så store udfordringer og støttebehov, at eleven snarere burde visiteres fuld tid til et specialtilbud uden for almen-skolen. VIVEs samarbejde med skolerne hen over undersøgelsesperioden har givet indblik i en række sager, hvor enkeltelever i en periode lægger beslag på store personalemæssige ressourcer og fx i en periode kun kan være alene i et tilbud. Det kan fx dreje sig om elever, som i en periode er meget sårbare, eller elever, som i en periode har udadreagerende adfærd. Dette lægger begrænsninger på de støttemuligheder, som skolen i øvrigt har mulighed for at arbejde med. VIVE vurderer derfor, at det i arbejdet med mellemformerne er særdeles vigtigt at være bevidst om denne begrænsning i mellemformernes kapacitet og at have drøftelser mellem ledere, medarbejdere og forældre, i forhold til hvornår et mellemformstilbud giver mening i forhold til en specifik elevs særlige behov. Det hører imidlertid også med til udfordringen, at der ikke er tale om nogen simpel vurdering, og fra skolernes side er der også blevet berettet om sager, hvor elever i en særligt belastet periode har haft et meget væsentligt støttebehov, men hvor situationen et halvt år senere kan se helt anderledes ud.

## **2.2 Hvilke typer af udfordringer og særlige behov er mellemformerne relevante i forhold til?**

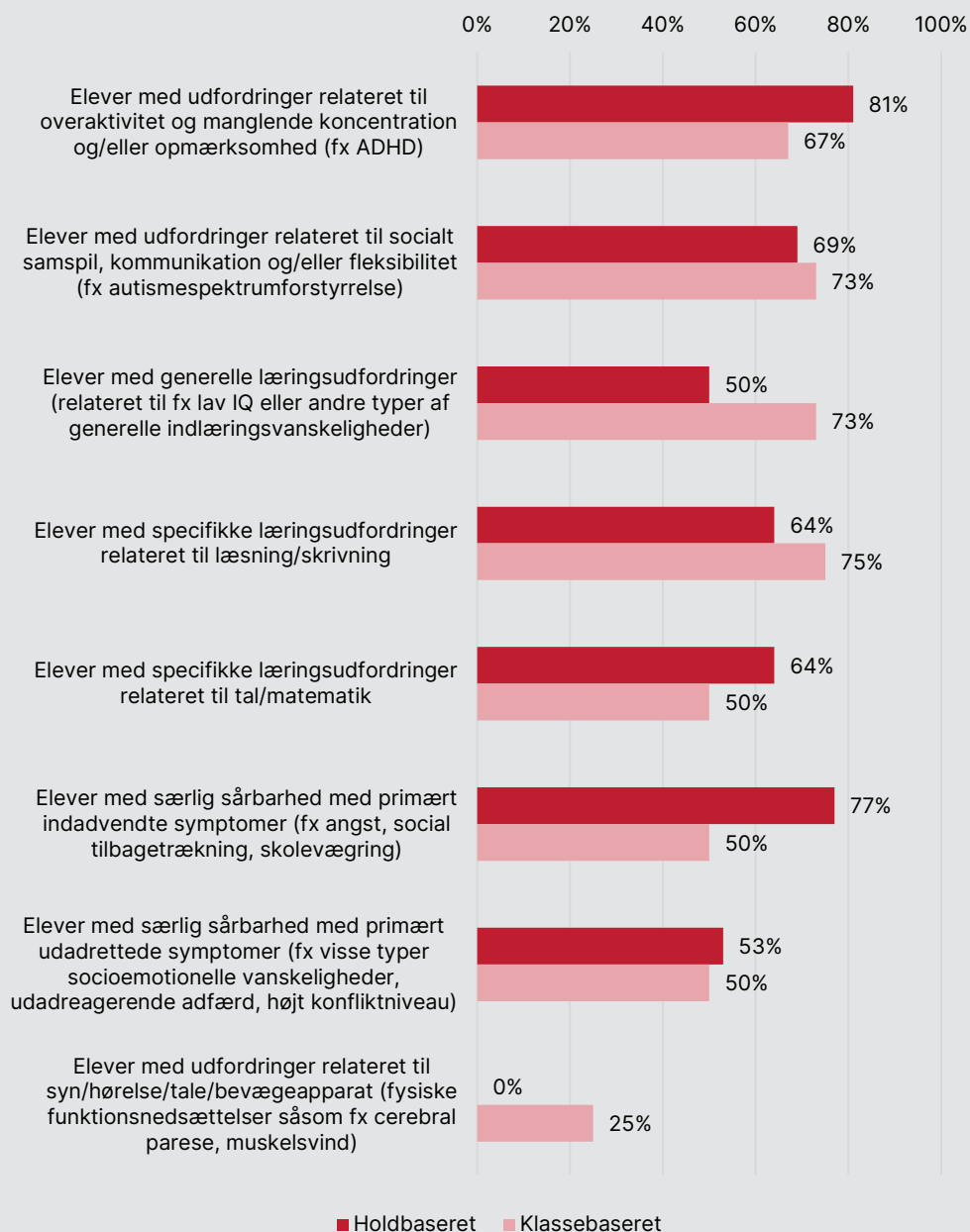
Blandt andet i forlængelse af den ovenstående diskussion af mellemformernes kapacitet og begrænsninger har vi søgt at belyse, om lærerne og pædagogerne, som i deres hverdag arbejder med mellemformerne, vurderer, at der er nogle bestemte typer af særlige behov, som mellemformerne især er velegnede til at imødekomme.

### **2.2.1 Mellemformer er relevante i forhold til en vifte af udfordringer og særlige behov – herunder nogle af de mest udbredte typer**

Vi har spurgt til en række forskellige typer af udfordringer eller problemstillinger, som støtten søger at imødekomme. Nogle af disse typer af udfordringer ligger i varierende grad indlejret i diagnosekriterierne for bestemte psykiatriske diagnoser, men kun delvist og på en ikke-systematisk måde. Derfor har vi ved flere af formuleringerne af bestemte typer af udfordringer indsat en parentes med eksempler på, hvilke psykiatriske diagnoser der blandt andet har væsentlige diagnosekriterier i denne retning. Fordelingen af lærernes og pædagogernes svar, i forhold til i hvilken grad de vurderer, at mellemformen er en velegnet ramme til at arbejde med den pågældende problemstilling, fremgår af figuren nedenfor, opdelt på de to typer af mellemformer.

**Figur 2.3 Spørgsmål til lærere og pædagoger:** I hvilken grad oplever du, at jeres mellemform er velegnet til at imødekomme støttebehovet for elever med følgende typer udfordringer?

Procent, der har svaret i høj eller meget høj grad.



Note: N varierer mellem 16-28 respondenter. Inden for hver type af udfordringer har enkelte respondenter svaret 'Ved ikke', 'Elever med denne type udfordring er ikke en del af målgruppen for mellemformen', 'Ingen elever med denne type udfordring er på nuværende tidspunkt en del af mellemformen'. Disse besvarelser er sorteret fra og indgår ikke i procentberegningen.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

Som det fremgår, har lærerne og pædagogerne gennemgående positive vurderinger af, i hvilket omfang mellemformerne er et relevant tilbud i forhold til en række forskellige typer af udfordringer. Undtagelsen er fysiske funktionsnedsættelser, hvor kun 25 % af lærere og pædagoger i de klassebaserede mellemformer og ingen i de holdbaserede mellemformer i meget høj eller høj grad vurderer, at mellemformen som tilbud er relevant i forhold til denne gruppe elevers særlige behov. Omvendt vurderer lærerne og pædagogerne på tværs af de to typer af mellemformer i særlig høj grad, at mellemformerne er et relevant tilbud i forhold til:

- Elever med udfordringer relateret til overaktivitet, manglende koncentration og/eller opmærksomhed (fx ADHD). 81 % af lærere og pædagoger i de holdbaserede mellemformer og 67 % i de klassebaserede mellemformer svarer i høj eller meget høj grad.
- Elever med udfordringer relateret til socialt samspil, kommunikation og/eller fleksibilitet (fx autismspektrumforstyrrelse). 69 % af lærere og pædagoger i de holdbaserede mellemformer og 73 % i de klassebaserede mellemformer svarer i høj eller meget høj grad.
- Elever med specifikke læringsudfordringer relateret til læsning og skrivning. 64 % af lærere og pædagoger i de holdbaserede mellemformer og 75 % i de klassebaserede mellemformer svarer i høj eller meget høj grad.

Derudover ses der også nogle forskelle i, hvilke typer af udfordringer der opleves som særligt relevante i de to typer af mellemformer.

- Elever med særlig sårbarhed med primært indadvendte symptomer (fx angst, social tilbagetrækning og skolevægning) opleves særligt relevante i holdbaserede mellemformer. 77 % af lærerne og pædagogerne i de holdbaserede mellemformer svarer i høj eller meget høj grad mod 50 % i de klassebaserede mellemformer
- Generelle læringsudfordringer og specifikke læringsudfordringer relateret til tal og matematik opleves derimod særligt relevant i de klassebaserede mellemformer. 73 % af lærere og pædagoger i de klassebaserede mellemformer svarer i høj eller meget høj grad mod 50 % i de holdbaserede mellemformer.

Som eksempel på, hvordan nogle typer af særlige behov kan være mest hensigtsmæssige at arbejde med i en særskilt ramme fremfor i en almenklasse, fortæller en skoleleder om deres erfaringer med, at elever, som fx let bliver afledt i det faglige arbejde, kan profitere stort af at komme i en mindre og mere overskuelig og rolig ramme:

*Jeg vil nødig sådan lige sidde og sætte diagnoser på og sådan noget, men dem, der har ... dem, der har antennerne ude, kan man sige og ... bliver påvirket meget af andres sindsstemning og – ja, sådan, stemninger i det hele taget, og sådan noget, de får enormt meget ud af at komme over til et sted, hvor der er færre og mindre at forholde sig til. (Skoleleder, Skole 4, Kommune 2, holdbaseret mellemform, januar 2023, 21)*

Sammenholder vi lærernes og pædagogernes vurderinger med, hvad det er for nogle typer af problemstillinger eller særlige behov, som er særligt udbredte i skolen i dag, så er det værd at bemærke, at de fagprofessionelle i særlig høj grad vurderer, at mellemformerne er et relevant tilbud i forhold til netop nogle af de særlige behov som kan være forbundet med de mest udbredte psykiatriske diagnoser blandt børn og unge i dag. ADHD og autismespektrumforstyrrelse er de mest udbredte psykiatriske diagnoser blandt børn og unge i dag med en forekomst på hhv. 18 per 1000 og 14 per 1000 0-17-årige (SIMB 2020: 7), og som det fremgår af den ovenstående figur, er det netop udfordringer, som kan være relateret til disse diagnoser, som lærerne og pædagogerne i særlig høj grad vurderer, at mellemformerne er velegnede indsatser i forhold til. Det er dog også vigtigt at pege på, at der ikke er et én-til-én-forhold mellem disse diagnoser og bestemte typer af særlige skolemæssige behov, idet der er tale om brede spektrumdiagnoser med kompleks bagvedliggende ætiologi. Derfor vil det næppe være hensigtsmæssigt at sætte lighedstegn mellem bestemte diagnoser og bestemte indsatser (Tegtmejer & Säljö 2023). Pointen er derfor også snarere, at lærerne og pædagogerne gennemgående vurderer, at mellemformerne ofte kan være en produktiv ramme i forhold til at arbejde med nogle af de udfordringer, som i en del tilfælde er associeret med bestemte og vidt udbredte psykiatriske diagnoser blandt børn og unge i dag.

## **2.3 Hvad får eleverne ud af støtte i mellemformerne?**

Hvad får eleverne ud af at modtage støtte i en mellemform? Styrker støtten fx i særlig grad den faglige eller den sociale deltagelse for eleverne? Er der nogle dimensioner i forhold til faglig og social deltagelse, som mellemformerne i særlig grad understøtter? Og hvad kommer der ud af at modtage støtte i en mellemform, hvis vi sammenligner med en almenklasse?

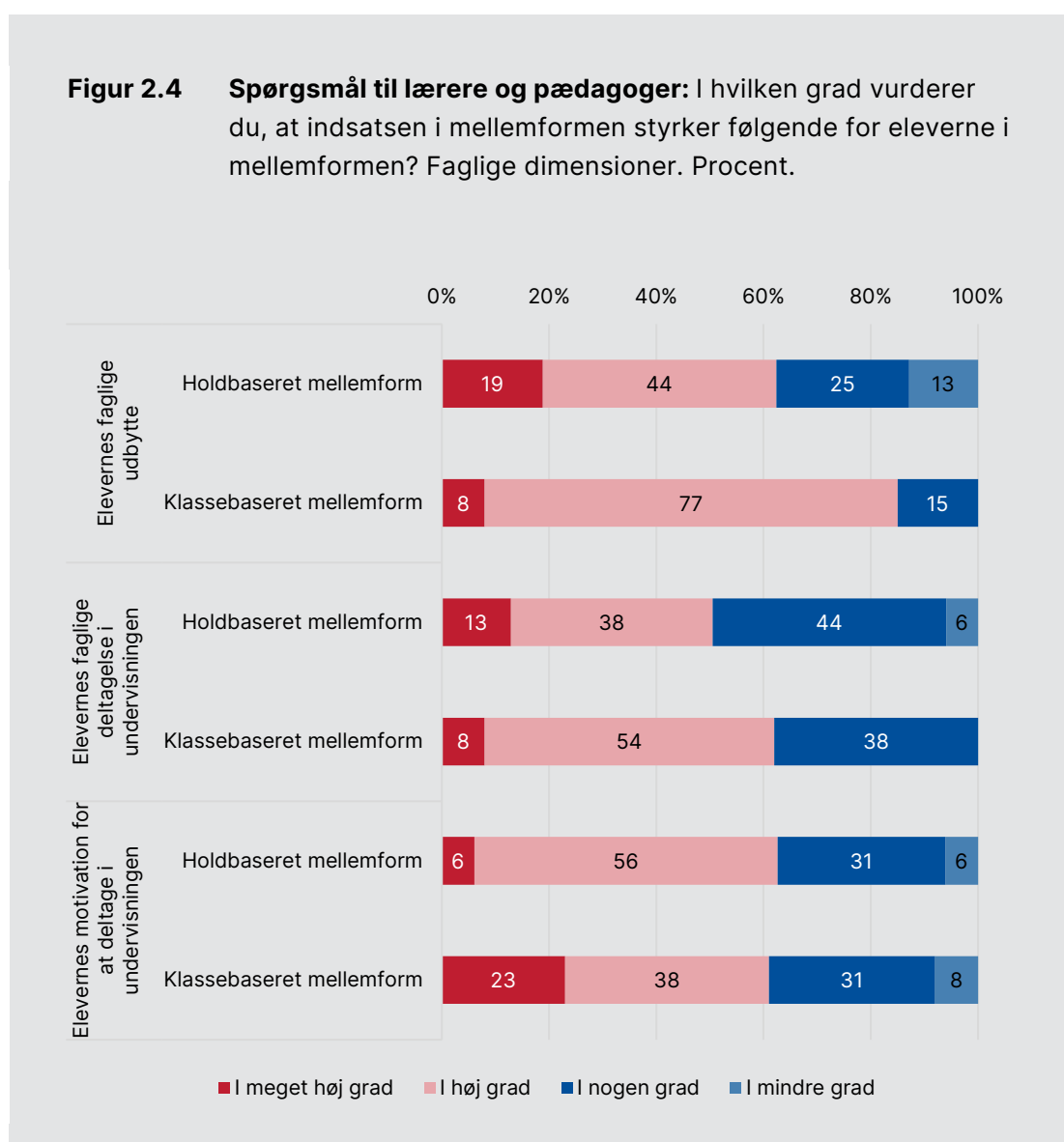
I dette kapitel vil vi søge at belyse ovenstående spørgsmål gennem data fra observation af undervisningen i mellemformerne, interviews og surveys til skoleledere, lærere og pædagoger. Afsnittet er for overskuelighedens skyld

opdelt i fagligt og socialt udbytte, vel vidende at der meget ofte vil være en række sammenhænge mellem socialt og fagligt udbytte for eleverne.

### 2.3.1 Fagligt udbytte af støtte i mellemformer

For at belyse spørgsmålet om, hvad eleverne fagligt set får ud af at modtage støtte i en mellemform, har vi spurgt ind til en række forskellige dimensioner af fagligt udbytte i spørgeskemaundersøgelsen, ligesom de har været i fokus i den kvalitative del af undersøgelsen.

Af figuren nedenfor fremgår lærere og pædagogers vurdering af elevernes faglige udbytte af støtten i mellemformer.



Note: N = 13-16.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

Som det fremgår af figuren, har lærerne og pædagogerne gennemgående forholdsvist positive vurderinger af elevernes faglige udbytte af at modtage støtte i en mellemform. Det gælder især de klassebaserede mellemformer, hvor 85 % af lærerne og pædagogerne svarer, at de i meget høj grad eller i høj grad vurderer, at mellemformen støtter det faglige udbytte for eleven. Her er vurderingen lidt mere sammensat i forhold til de holdbaserede mellemformer. Det er vigtigt at være opmærksom på, at en del af baggrunden for denne fordeling skal ses i det forhold, at de holdbaserede mellemformer i mange tilfælde anvendes med andre formål end rent faglige, fx i forhold til elever, som mistrives, som har eller har haft lang tids fravær, som er udadreagerende eller som har andre typer problemstillinger. Fx fortæller en pædagog om en sag med en elev med lang tids bekymrende fravær<sup>2</sup>, som man gennem en målrettet indsats i en holdbaseret mellemform formåede at få til at vende tilbage til skolen:

*I første omgang var det egentlig ikke det læringsmæssige, altså det undervisningsmæssige, der var det primære for ham. Det var rent faktisk at få ham til at komme i skole og kunne mærke, at der er nogen, der møder dig med åbne arme. (Pædagog, Kommune 1, Skole 1, holdbaseret mellemform, maj 2022, 3)*

Den kvalitative undersøgelse peger på, at man i mange mellemformer af begge typer ofte arbejder med at forbedre elevernes motivation for at deltage og deres muligheder for at deltage i det faglige fællesskab, fx gennem at søge at styrke deres selvtillid i forhold til at sige noget i klassen. Begge dele vurderes også gennemgående forholdsvist positivt, som det fremgår af figuren. En lærer fortæller om, hvor centralt dette arbejde er:

*...vi arbejder også meget med deres – den måde de... altså, at de tør at byde ind med ting. Jeg er faktisk enormt glad, når de sidder sådan der og griner og siger ting, og... fordi det er alle sammen nogle, der ikke får sagt ret meget i timerne. De sidder og putter sig rigtig meget. Så det der med sådan at øve sig i at sige noget og måske også sige noget, der kunne være forkert eller... drille hinanden lidt og sådan noget. Det er faktisk en stor del af det for at prøve at se, om de sådan kan få lidt på selvværds- eller selvtillidskontoen. (Lærer, Kommune 3, Skole 6, holdbaseret mellemform, maj 2022, 3)*

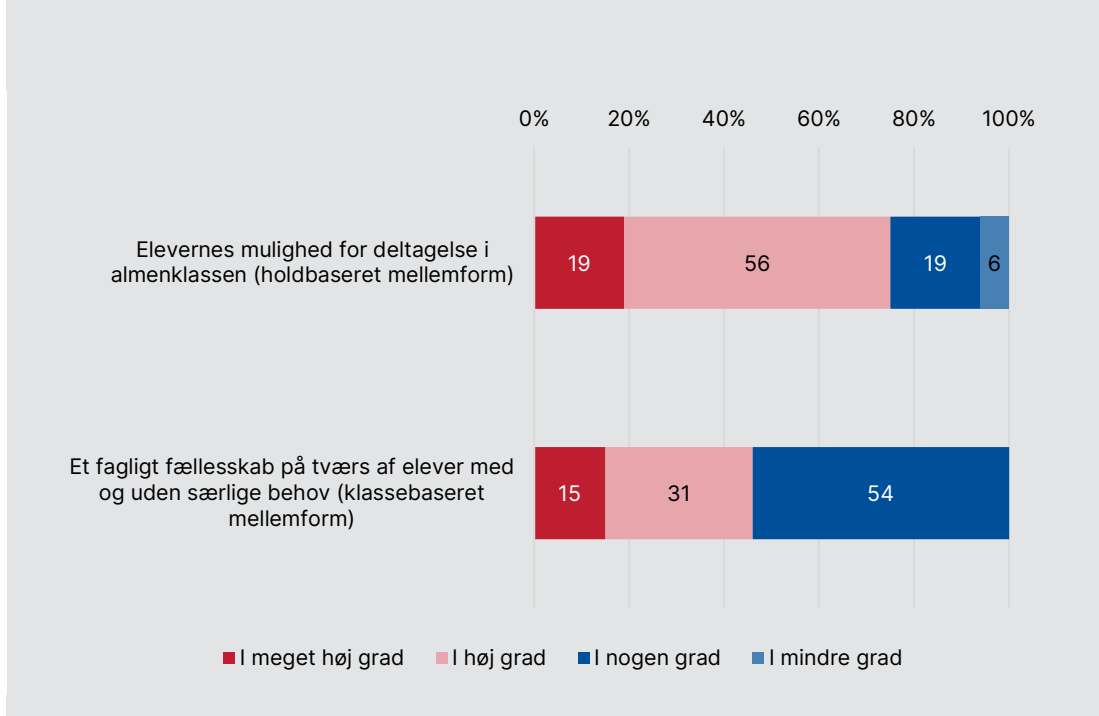
Dette forhold kan også ses afspejlet i nedenstående figur i de gennemgående positive vurderinger af elevernes udbytte i forhold til muligheden for at deltage i det faglige fællesskab (for de holdbaserede mellemformer)/muligheden

---

<sup>2</sup> Bekymrende fravær kan handle om højt fravær over tid uden aftale med forældrene herom eller en markant negativ udvikling i elevens fravær.

for at understøtte et fagligt fællesskab på tværs af elever med og uden særlige støttebehov (for de klassebaserede mellemformer).

**Figur 2.5 Spørgsmål til lærere og pædagoger:** I hvilken grad oplever du, at indsatsen i mellemformen styrker følgende for eleverne i mellemformen? Deltagelse og fagligt fællesskab. Procent.



Note: N = 13-16.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

De gennemgående forholdsvis positive vurderinger af, hvad eleverne i forhold til det faglige får ud af at modtage støtte i mellemformen, går også igen i de gennemførte interviews med lærerne og pædagogerne. En leder på en skole med en holdbaseret mellemform beskriver, hvordan de oplever elever, der får mod på at deltage aktivt i undervisningen efter at have fået større faglig selv-tillid i mellemformen:

*For nogle af eleverne [i mellemformen, red.] er det rart, bare at nogen får øjnene op for, at de godt kan finde ud af noget. De får hjælp til at komme over en pukkel, som de sidder fast i. Fx de piger, som skal få sagt noget på klassen, de tør lige pludselig at sige noget og tør at stå og præsentere for andre. (Skoleleder, Skole 6, Kommune 3, holdbaseret mellemform, januar 2023, 20)*

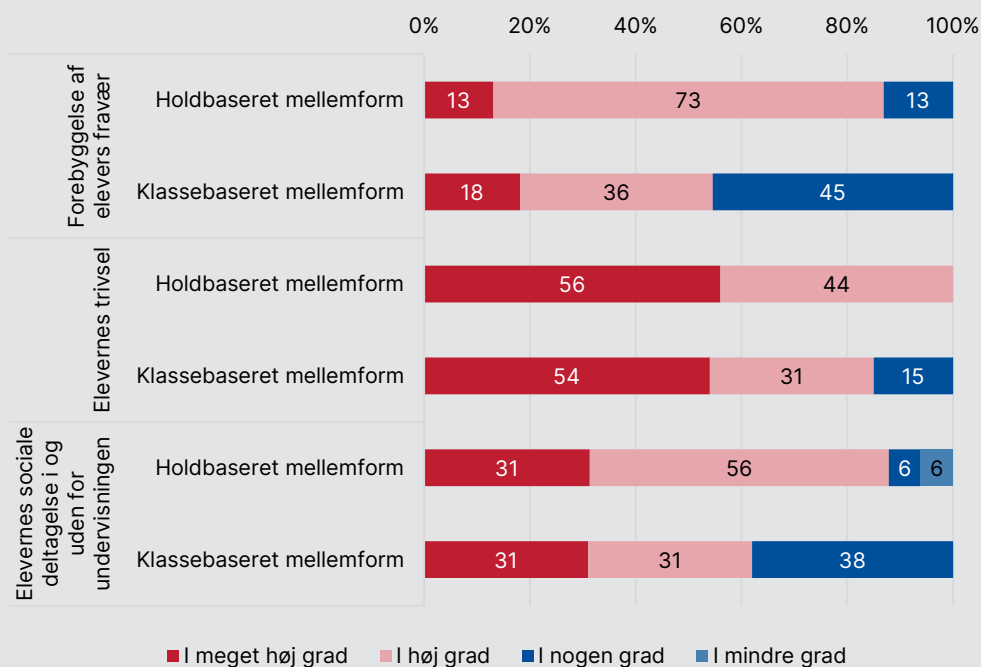


### 2.3.2 Socialt udbytte af støtte i mellemformer

For at belyse spørgsmålet om, hvad eleverne socialt set får ud af at modtage støtte i en mellemform, har vi spurgt ind til en række forskellige dimensioner af socialt udbytte i spørgeskemaundersøgelsen, ligesom de har været i fokus i den kvalitative del af undersøgelsen.

Af figuren nedenfor fremgår lærere og pædagogers vurdering af elevernes sociale udbytte af støtten i mellemformer.

**Figur 2.6 Spørgsmål til lærere og pædagoger:** I hvilken grad vurderer du, at indsatsen i mellemformen styrker følgende for eleverne i mellemformen? **Sociale dimensioner.** Procent.



Note: N = 11-16.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

## Særligt holdbaserede mellemformer kan forebygge fravær

Den ovenstående figur viser, at lærerne og pædagogerne gennemgående har en positiv vurdering af, hvad eleverne socialt set får ud af at modtage støtte i en mellemform. Det gælder for det første i forhold til forebyggelse af fravær. Lang tids fravær kan være et udtryk for mange bagvedliggende problemer. I nogle tilfælde handler det om, at en elev har nogle særlige behov, som skolen ikke er i stand til at imødekomme godt nok. Den gennemgående vurdering fra lærerne og pædagogerne af mellemformernes betydning i forhold til forebyggelse af fravær er positiv. Det gælder især holdbaserede mellemformer, hvor 86 % angiver, at de i meget høj grad eller i høj grad vurderer, at indsatsen i mellemformen kan styrke forebyggelse af elevers fravær. I forhold til de klassebaserede mellemformer er vurderingen stadig positiv om end i noget mindre grad, idet 54 % af lærerne/pædagogerne angiver, at mellemformen i meget høj grad eller i høj grad styrker forebyggelse af elevers fravær. Den kvalitative undersøgelse indikerer, at forskellen skal ses i det forhold, at det især er de holdbaserede mellemformer, som man målretter til elever med bekymrende højt fravær over lang tid. Ofte fordi mellemformer af denne type kan udgøre et mindre, mere roligt og mere overskueligt miljø, fx for en elev, som står i en sårbar situation og har det meget vanskeligt med det sociale i almenklassen:

*Vi har haft børn, som har lykkedes med at komme i skole, fordi de har haft det her tilbud (...) hvor de HELT sikkert ville være nogle, der var blevet hjemme, og deres forældre ville ikke kunne få sendt dem afsted, hvis ikke de havde haft den her mulighed. (Lærer, Skole 5, Kommune 3, holdbaseret mellemform, maj 2022, 12)*

Som det også var tilfældet i forhold til det faglige udbytte, kan vi igen henføre en del af forskellen i vurderinger af udbyttet mellem de to typer af mellemformer til selve typernes karakteristika og differentieringen i, hvilke typer af udfordringer de typisk anvendes i forhold til på skolerne. Som vi udfolder i kapitlet om organisering og implementering, er det ikke sådan, at der er en af de to typer af mellemformer, som *i sig selv* er bedre end den anden. De to typer af mellemformer har forskellige indbyggede styrker og begrænsninger, og valget af, hvilken form der er den bedste for den enkelte skole, vil afhænge af en kompleks vurdering af en række af parametre såsom typer af særlige behov i elevgruppen, elevgruppens sammensætning, de specialpædagogiske kompetencer, man har til rådighed, skolens arkitektoniske opbygning med de lokaler, man har til rådighed, osv.

## Mellemformer som en mulighed for at styrke elevernes trivsel

Ser man på, hvilket udbytte lærere og pædagoger vurderer, at støtte i en mellemform har for elevernes trivsel, er vurderingerne her interessante og markante i positiv retning. I forhold til de holdbaserede mellemformer svarer 100 % af de adspurgte lærere og pædagoger, at indsatsen i mellemformen i meget høj grad eller i høj grad kan styrke elevernes trivsel. Og i forhold til de klassebaserede mellemformer er der 85 % af lærerne og pædagogerne, som angiver, at indsatsen i mellemformen i meget høj grad eller i høj grad kan styrke elevernes trivsel. Denne vurdering af mellemformens betydning for elevernes trivsel er kun yderligere relevant set i lyset af, at der de seneste år har været en stigning i andelen af elever, som ikke trives i skolen. Den over flere år fortsat stigende tendens i forhold til mistrivsel kan fortolkes på flere måder, men kan bl.a. læses som en indikation af, at skolerne har udfordringer med at udvikle organiseringer og indsatser i forhold til at støtte op om elever, som i mindre grad trives. Lærerne og pædagogernes meget positive vurdering af elevernes trivselsmæssige udbytte af støtte i en mellemform peger således i retning af, at der her kunne være tale om en type af organisering og indsats, der kan bidrage positivt til at modgå mistrivsel.

Det er væsentligt at pege på, at de kvalitative interviews og observationer viser, at det *ikke er en specifik indsats*, som man arbejder med i mellemformerne målrettet elevernes trivsel, og som så hjælper. Det skyldes, at mistrivsel ikke er en entydig størrelse, men er et diffust og bredt symptom på mange forskellige bagvedliggende udfordringer. Derfor bør udbyttet i forhold til trivsel fortolkes på den måde, at dét, som mellemformerne især kan i denne henseende, er, at der her er langt bedre mulighed for at søge at komme til bunds i og forstå den enkelte elevs særlige behov samt en større kapacitet i forhold til at tilgodese disse behov. Det kan være vidt forskellige ting, som ligger til grund for, at en elev i en periode trives meget dårligt, men det kan være særdeles vanskeligt at indkredse eller arbejde med dette, hvis man står alene som lærer med op til 28 elever. Hvis man er flere fagprofessionelle, hvis man har en højere grad af specialpædagogiske kompetencer, og/eller hvis man har en mindre gruppe af elever at arbejde med, medfører det langt bedre muligheder for at undersøge og afprøve, hvad der skal til i forhold til den enkelte elevs situation

## Social deltagelse

Også resultaterne i forhold til lærerne og pædagogernes vurdering af, i hvilket omfang indsatsen i mellemformen styrker elevernes sociale deltagelse i og uden for undervisningen, er positive. 87 % af lærerne og pædagogerne vurderer i meget høj grad eller i høj grad, at en holdbaseret mellemform styrker

dette for eleverne, og 62 % af lærerne og pædagogerne har den samme vurdering i forhold til en klassebaseret mellemform. I de følgende afsnit og især i kapitlet om pædagogiske og didaktiske tilgange i mellemformerne vil vi yderligere udfolde en række forhold omkring de forskellige tilgange, som man arbejder med for at understøtte deltagelsen for alle elever.

### **Social deltagelse og fagligt udbytte hænger sammen**

I de ovenstående afsnit har vi for overskuelighedens skyld adskilt en række punkter, i forhold til hvad der handler om fagligt udbytte, og hvad der handler om socialt udbytte. Det er imidlertid vigtigt at pege på, at flere lærere og pædagoger understreger den tætte sammenhæng mellem det at arbejde med den sociale deltagelse og det faglige udbytte, og at dette ved de klassebaserede mellemformer er noget, som man bør arbejde med på tværs af hele klassen:

*Netop i forhold til det her med rummeligheden, så tror jeg at vi oplever, at almenbørnene... at de får en meget større rummelighed og en meget større forståelse og en meget større lyst til at være der for andre. Og de vokser selv i det, jo, ik? (...) Så vi oplever børn, som går fra at have måske et ret... dårligt socialt udgangspunkt, og så arbejder vi på det sociale, og så ser vi nogle børn, der lige pludselig begynder rent faktisk at deltage aktivt i timerne og rent faktisk få noget læring ind over, ik? Så jeg synes, at vi lykkes rigtig godt i det, vi prøver at gøre, ik? (Pædagog, Skole 2, Kommune 1, klassebaseret mellemform, januar 2023, 6)*

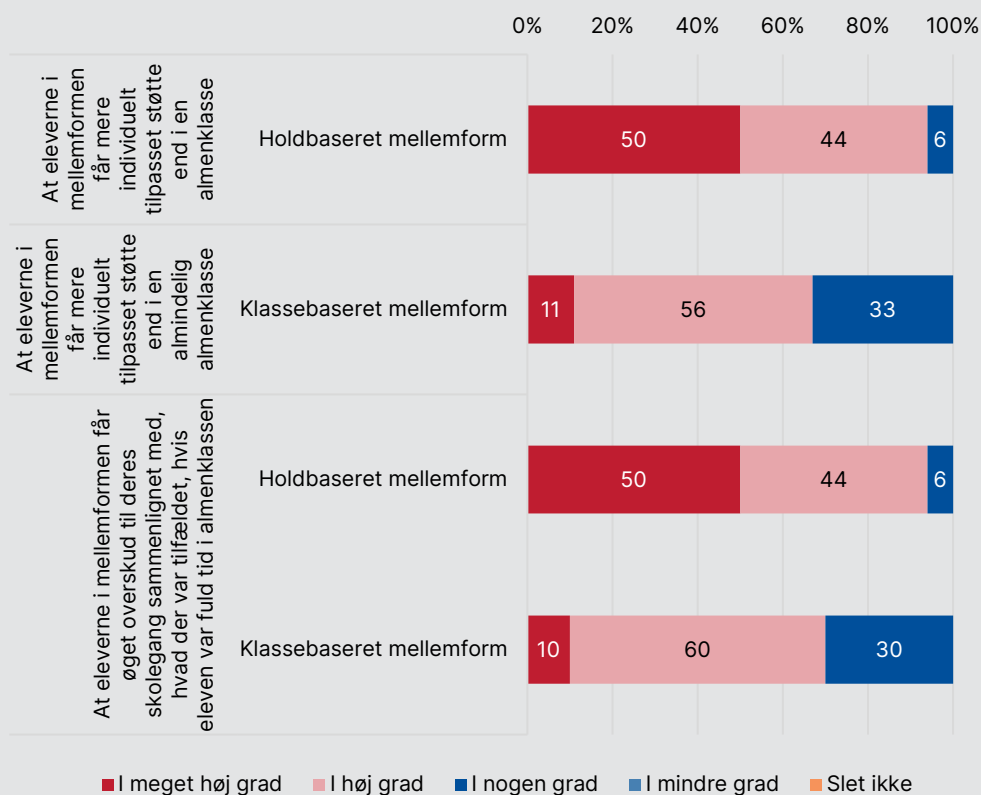
Pædagogen forklarer altså her, hvordan de har gode erfaringer med at styrke hele klassens fællesskab og samarbejde og herigennem nå frem til en højere grad af faglig deltagelse for eleverne med særlige behov.

### **2.3.3 Et komparativt blik på udbytte af støtte i mellemformer i forhold til i en almindelig almenklasse**

Langt de fleste af de fagprofessionelle, som arbejder i mellemformerne, har også lang tids erfaring med at undervise almindelige almenklasser i skolen. Derfor er det også relevant og interessant at spørge til de fagprofessionelles vurdering af udbyttet af at modtage støtte i en mellemform sammenlignet med, hvad der ville være tilfældet i en helt almindelig almenklasse. Dermed bliver der mulighed for at zoome ind på, hvad der adskiller en mellemform fra en almindelig almenklasse.

Af figuren nedenfor fremgår lærere og pædagogers vurdering af elevernes udbytte på en række dimensioner af støtten i en mellemform sammenlignet med en almindelig almenklasse. Eleverne i klassebaserede mellemformer går i en almenklasse, men almenklassen er organisatorisk tilpasset til elever med særlige behov og adskiller sig således fra en almindelig almenklasse. I forhold til de klassebaserede mellemformer baserer lærere og pædagogers svar sig således på deres vurdering af elevernes udbytte i en almenklasse, der organisatorisk er tilpasset eleverne med særlige behov og således udgør en mellemform, sammenlignet med, hvordan de ville vurdere elevernes udbytte i en almindelig almenklasse uden de tilpasninger, der kendetegner den klassebaserede mellemform.

**Figur 2.7 I hvilken grad vurderer du følgende (for eleverne med særlige behov i mellemformen)? Procent.**



Note: N = 9-16.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

Med det komparative blik er det iøjnefaldende, hvor stor en andel af lærerne og pædagogerne som har meget positive vurderinger af, hvad mellemformerne kan i forhold til almenklasserne på tværs af de parametre, vi spørger til. I forhold til om eleverne får mere individuelt tilpasset støtte i mellemformen, end hvad der var tilfældet i en almenklasse, svarer 94 % i meget høj grad eller i høj grad ved de holdbaserede mellemformer, og 67 % har samme vurdering i forhold til de klassebaserede mellemformer. Og i forhold til spørgsmålet om, hvorvidt eleverne får øget overskud til deres skolegang sammenlignet med, hvad der var tilfældet hvis eleven var fuld tid i en almindelig klasse svarer, 94 % i meget høj grad eller i høj grad ved de holdbaserede mellemformer og 70 % ved de klassebaserede. Besvarelserne indikerer meget tydeligt, at lærerne og pædagogerne gennemgående vurderer, at mellemformerne har rigtig meget at tilbyde i forhold til elever med særlige behov sammenlignet med en gennemsnitlig almenklasse.

### **Også almenelever opleves at få et udbytte af at gå i en klassebaseret mellemform**

Lærere og pædagoger i de klassebaserede mellemformer oplever, at de undervisningsmetoder og pædagogiske og didaktiske tilgange, som anvendes i mellemformerne (og som udfoldes i Kapitel 6 om pædagogik og didaktik i mellemformerne), også er relevante og udbytterige for den del af elevgruppen i de klassebaserede mellemformer, som ikke har særlige behov. Det gælder bl.a. i forhold til at have et stort fokus på klasseledelse og en tydelig og visuelt understøttet struktur på skoledag, timer og opgaver. Samtidig peger lærere og pædagoger dog også på, at det i de klassebaserede mellemformer er vigtigt hele tiden at finde balancen mellem en genkendelig og klar struktur på skoledag og timer på den ene side og rum for fleksibilitet og tilpasning i forhold til at forfølge spørgsmål, der måtte opstå i undervisningen, og temaer, der viser sig at optage eleverne på den anden side. Denne balancegang beskrives som vigtig både i forhold til elever med særlige behov, så de også trænes i at håndtere afvigelser. Men også som central i forhold til elever uden særlige behov, sådan at den faste struktur ikke bliver så låst, at den kan opleves demotiverende for dem. Se mere herom i afsnit 6.2.2.

# 3 Skolernes implementering og organisering af mellemformer

Når skoler vælger at etablere en mellemform, er der en lang række valg af organiseringstype, størrelse, bemanning og meget andet, som skal træffes med afsæt i skolens muligheder og elevernes behov. Særligt de specifikke elevers særlige undervisningsmæssige og sociale støttebehov, de personalemæssige kompetencer og skolens bygningsmasse og de lokaler, som er til rådighed, har væsentlig betydning. I og med at langt de fleste mellemformer er organiseret af og på skolerne selv, er hensynet til skolens samlede økonomi og alle de øvrige aktiviteter på skolen også betydningsfuldt.

I dette kapitel vil vi belyse en række centrale aspekter omkring implementering og organisering og søge at svare på følgende spørgsmål: Hvordan har de 20 skoler, som har deltaget i projektet valgt at udforme og implementere deres mellemform, og hvilke rationaler ligger der bag dette? Hvad er skolernes erfaringer med styrker og udfordringer ved den konkrete måde, de har organiseret mellemformer på? Og hvilke erfaringer og inspirationer til andre skolers implementering kan uddrages af de deltagende skolers erfaringer?

## 3.1 Hovedtyper og organisering af mellemformer på de deltagende skoler

Som en del af spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet spurgt, hvorvidt de på deres skole har etableret en mellemform af den holdbaserede eller den klassebaserede type. (Se indledningen, hvor de to hovedtyper af organisering beskrives nærmere).

Blandt de deltagende 20 skoler er det ca. halvdelen, som arbejder med klassebaserede mellemformer, og halvdelen, som arbejder med holdbaserede mellemformer. Grunden til, at vi skriver "ca.", er, at nogle af skolerne kombinerer de to typer, fx ved at de både har en klassebaseret mellemform og en mindre holdbaseret mellemform, hvor enkelte børn, som går i den klassebaserede mellemform, indimellem kan have nogle timer i den holdbaserede mellemform.

I denne undersøgelse er skolelederne såvel som lærerne og pædagogerne blevet bedt om at svare ud fra den mellemform, som de indgår i det indeværende projekt med. Der er således en del af skolerne, der har flere typer af

melleformer på skolen, fx både en klassebaseret og en holdbaseret mellemform. Af de 19 skoleledere (ud af i alt 20 deltagende), som har besvaret spørgeskemaet, har de 10 angivet, at de på deres skole arbejder med en holdbaseret mellemform, mens ni har angivet at arbejde med en klassebaseret mellemform. I det følgende udfoldes erfaringer med implementeringen af forskellige typer af melleformer, herunder fordele og ulemper, som organiseringerne bærer med sig. Tillige er den lokalemæssige organisering af forskellige melleformer illustreret for at give et indtryk af de rum, som det daglige pædagogiske og didaktiske arbejde i mellemformen udspiller sig inden for. Disse lokaler er på flere måder interessante, idet flere af dem er organiseret temmelig forskelligt fra klassiske almenklasser i folkeskolen. De grafiske fremstillinger er dermed også udarbejdet som mulig inspiration for skoler og kommuner, i forhold til hvordan man eksempelvis kunne vælge at organisere en mellemform.

### **3.1.1 Holdbaserede mellemformer: Fordele og ulemper ved forskellige organiseringer**

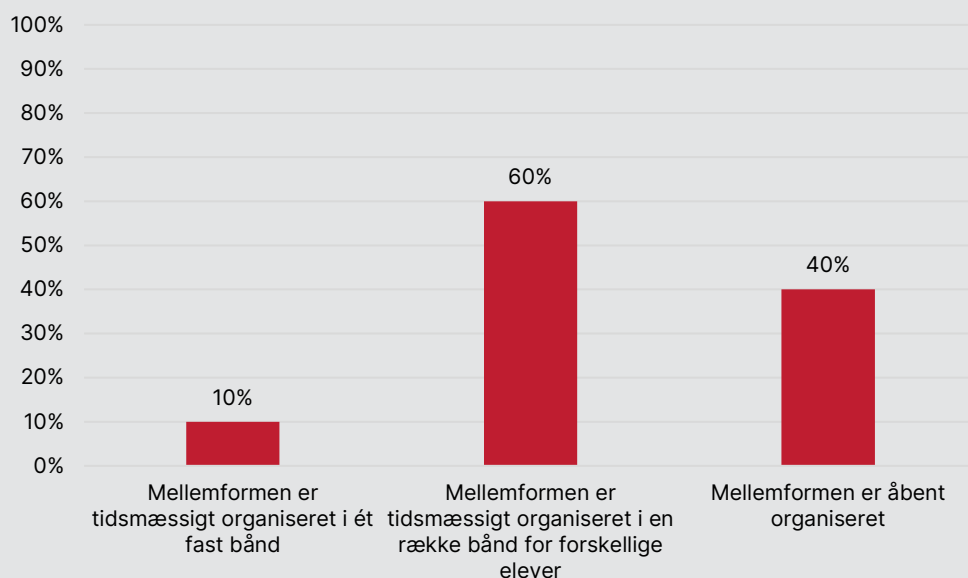
På et overordnet plan gælder det for samtlige af skolerne, som har etableret en holdbaseret mellemform, at deres mellemform er organiseret på en måde, hvor eleverne med støttebehov modtager en kombination af undervisning i almenklassen og undervisning på et særligt hold på egen skole. Når man organiserer mellemformer på denne måde, er der en række forskellige muligheder for at tilrettelægge støttemuligheder på tværs af dagen og ugen i mellemformen.

#### **Holdbaserede mellemformer er oftest organiseret i differentierede bånd for forskellige elever**

Af Figur 3.1 fremgår det, hvordan de 10 skoleledere på skolerne med holdbaserede mellemformer har angivet den daglige eller ugentlige organisering. En enkelt skole arbejder med overlappende former, hvor man primært har et fast bånd for hovedparten af eleverne, men hvor enkelte elever har en fleksibel tilknytning i en række øvrige lektioner. På grund af muligheden for sådanne overlappende former har skolerne haft mulighed for at angive mere end ét svar, og besvarelsene summerer til mere end 100 %.



**Figur 3.1 Spørgsmål til skolelederne: Hvordan er dagen/ugen i jeres holdbaserede mellemform tilrettelagt? Procent.**



Anm.: Organisering 1: Mellemformen er tidsmæssigt organiseret i ét fast bånd, organisering 2: Mellemformen er tidsmæssigt organiseret i en række bånd for forskellige elever i forskellige tidsrum i løbet af dagen/ugen, fx afhængigt af, hvilken type særlige behov eleverne har, eller afhængigt af elevernes klassetrin, organisering 3: Mellemformen er åbent organiseret, således at forskellige elever uafhængigt af typen af særlige behov eller klassetrin kan komme der i samme tidsrum.

Der summeres til mere end 100 %, fordi respondenterne har kunnet sætte mere end ét kryds.

Note: N = 10 (skoleledere, der har angivet, at de har en holdbaseret mellemform).

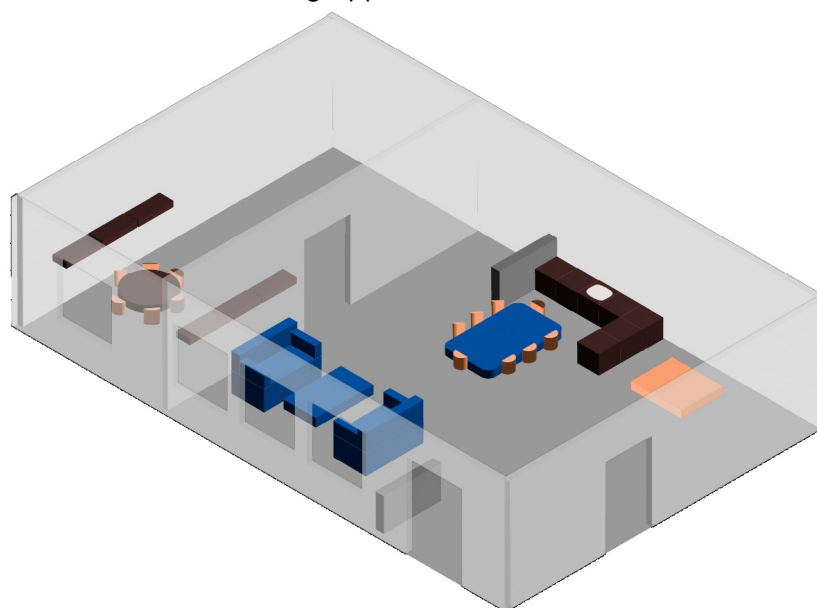
Kilde: VIVEs spørgeskema til skoleledere.

90 % af skolelederne, som arbejder med en holdbaseret mellemform, angiver, at der er et varierende timetal for eleverne, som modtager støtte i mellemformen, dvs. for nogle elever kan der være tale om nogle få timer per uge, og for andre kan der i perioder være tale om et betragteligt højere antal timer per uge. Vi har bedt skolelederne angive, hvor mange timer per uge eleverne i deres holdbaserede mellemform modtager støtte i mellemformen, og der er i gennemsnit tale om 6,2 timer per uge. Vi har også spurgt til, i hvilket omfang timetallet af støtte i forhold til den enkelte elev fleksibelt kan justeres op og ned fra dag til dag eller fra uge til uge. Her svarer ca. en tredjedel af lederne, at det i meget høj grad eller i høj grad er tilfældet, en tredjedel svarer, at det i nogen grad er tilfældet, og en tredjedel svarer, at det i lav grad er tilfældet. En del af disse forskelle kan henføres til de forskellige typer af organiseringer af holdbaserede mellemformer, som udfoldes nedenfor.

Som det fremgår af Figur 3.1, er den mest udbredte form for holdbaseret organisering, hvor mellemformen er organiseret i en række bånd for forskellige elever i forskellige tidsrum. 60 % af skolelederne har angivet, at deres mellemform er organiseret således.

### Eksempel på holdbaseret mellemform i differentierede bånd

- Mellemform bestående af differentierede bånd i løbet af skoledagen, hvor forskellige grupper af elever på forskellige tidspunkter modtager støtte i mellemformen.
- Som det fremgår af illustrationen, råder mellemformen over flere lokaler, herunder køkken, værksted, sofaområde etc. Dette giver yderligere mulighed for at opdele eleverne i mindre grupper for herigennem bedre at kunne tilgodese deres behov.
- Der differentieres efter forskellige kriterier. Det kan handle om alder (fx et formiddagsbånd for elever i indskoling og mellemtrin og et eftermiddagsbånd for udskolingselever) eller typer af særlige behov (fx et bånd med elever med angstrelaterede udfordringer og et andet bånd med elever med meget stort aktivitetsniveau).
- Skolen arbejdede tidligere med 8 ugers forløb, men har nu udvidet til at revisitere tre gange årligt for bedre at kunne arbejde i nogle længere stræk. Dette giver mulighed for en fleksibilitet i forhold til særligt fokus (fx et forløb målrettet elever med læse-/skrivevanskeligheder, et andet forløb målrettet elever med udadreagerende adfærd etc.) og dermed for at arbejde målrettet med en mere samlet gruppe elever.



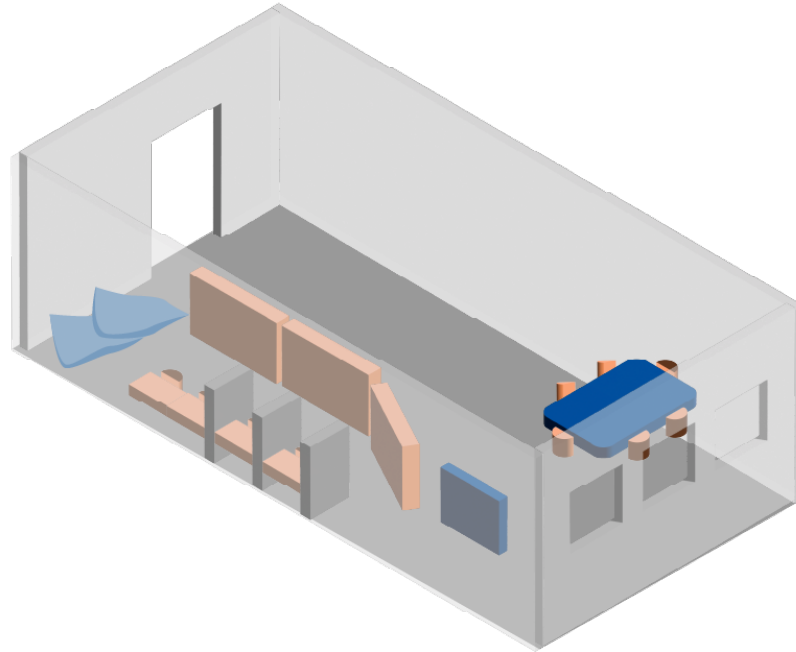
*Grafisk fremstilling af den lokalemæssige organisering af holdbaseret mellemform i differentierede bånd, Kommune 3, Skole 6.*

Den kvalitative undersøgelse peger på, at denne organisering har den fordel, at man i høj grad kan differentiere mellemformens formål og fx arbejde med et bånd om formiddagen, hvor en række elever modtager faglig støtte, hvorefter der kører et andet bånd om eftermiddagen, som fx kan målrettes elever, som udtrættes i løbet af skoledagen, og som får brug for et roligere og mere overskueligt miljø om eftermiddagen. En ulempe kan være, at organiseringen lægger beslag på flere arbejdstimer for en række medarbejdere. Medarbejderne på Skole 6 peger fx på, at organiseringen indebærer, at der er meget få ressourcer til to-voksenter i almenklasserne, fordi timerne er bundet i mellemformen.

40 % af skolelederne har angivet, at den holdbaserede mellemform på deres skole er åbent organiseret, så forskellige elever med forskellige udfordringer og fra forskellige klassetrin kan komme i forskudte tidsrum med et fleksibelt timetal.

### **Eksempel på åben organisering af holdbaseret mellemform**

- Mellemform bestående af en række tidsintervaller fordelt over skoledagen. Elever med forskellige typer af særlige behov og fra forskellige klasser visiteres skoleinternt for en varierende periode og med et fleksibelt timetal.
- Der er maksimalt fire elever i mellemformen ad gangen, men nogle elever bliver i mellemformen hen over flere tidsintervaller afhængig af behov.
- Grupperne sammensættes efter kriterier, som både omhandler alder, type af særlige behov og omfanget af elevens støttebehov i en periode.
- Personalet består af en fast tilknyttet pædagog, som har samtlige timer i mellemformen.
- Som det fremgår af illustrationen, råder mellemformen over et fast lokale hvor der er et gruppebord med fælles arbejdsplads. Bag en afskærmning er der en række individuelle arbejdspladser, hvor elever med brug for ekstra ro kan sidde og arbejde. Afskærmningen giver også mulighed for fx at opdele, så pædagogen kan arbejde med en gruppe ved det fælles arbejdsbord, mens andre elever holder en kort pause bag afskærmningen.



*Grafisk fremstilling af lokale med åbent organiseret holdbaseret mellemform, Skole 9 i Kommune 5.*

Den kvalitative undersøgelse peger på, at denne organisering har den fordel, at man fleksibelt kan tilpasse støttens omfang og placering på dagen ud fra den enkelte elevs behov. Der kan differentieres i forhold til de skiftende elevgrupper, ligesom man kan sammensætte en hensigtsmæssig elevgruppe, hvor fx ældre elever kan støtte yngre i faglige aktiviteter. Ulemperne er bl.a. timeforbruget, som kan begrænse muligheden for to-voksenter i almenklasserne, samt at den fast tilknyttede medarbejder udelukkende har timer i mellemformen og dermed begrænset mulighed for fx at sparre med lærere og pædagoger i almenklasserne.

Endelig har 10 % af skolelederne angivet, at mellemformen er tidsmæssigt organiseret i et fast bånd på tværs af skoledagen for samtlige elever, som modtager støtte i mellemformen. Dvs. skolen har en række elever i forskellige almenklasser, som de vurderer, har behov for støtte, og på et fast tidspunkt hen over hele ugen går disse elever til mellemformen et antal lektioner per uge.

### **Eksempel på holdbaseret mellemform i fast bånd**

- Melleform organiseret sådan, at alle de tilknyttede elever går i deres almenklasser fra kl. 8-10, i mellemformen fra kl. 10.20 – 12.20 og tilbage i deres respektive almenklasser efter spisebrylløbet og resten af dagen.
- På skolen har man gode erfaringer med tidsmæssigt afgrænsede forløb i mellemformen, hvor elever bliver skoleinternt visiteret til et forløb på ca. 10

uger. Dette giver en fleksibilitet i forhold til særligt fokus og mulighed for at arbejde målrettet med en mere samlet gruppe elever.

- Melleformen er organiseret over flere lokaler, hvilket giver gode muligheder for opdeling af eleverne i mindre grupper og dermed yderligere differentiering i forhold til aktiviteter: Nogle få elever kan modtage fælles undervisning, mens andre sidder og arbejder selv i et andet lokale, og endelig kan der være nogle elever, som spiller spil eller andet i et tredje lokale.



*Grafisk fremstilling af holdbaseret melleform i fast bånd, Kommune 3, Skole 5.*

Vores kvalitative undersøgelse peger på, at denne type af organisering har de fordele, at den skemateknisk er forholdsvis let at håndtere, og at den kan kommunikeres til samtlige klasser, så almenlærerne er bevidste om fx ikke at introducere nyt fagligt stof i netop de lektioner, hvor nogle elever er i melleformen. Desuden har organiseringen den fordel, at de lærere og pædagoger, som underviser i melleformen, kan have andre opgaver i almenklasserne uden for dette tidsrum, og at formen lægger beslag på en forholdsvis begrænset mængde af arbejdstid. Dette medfører, at der fx også i nogle tilfælde vil være en vis kapacitet til at tilføje to-voksenter til nogle almenklasser i en periode, eller at de medarbejdere, som arbejder i melleformen, kan yde sparring og vejledning til lærere og pædagoger i almenklasserne. Ulempen er, at organiseringen er begrænset i forhold til elever med et stort støttebehov, og at nogle elever må vente i en periode, før de får mulighed for at komme på et hold med fokus på deres særlige behov, fordi det er begrænset, hvor mange elever der er plads til på holdet, og holdet derfor ikke nødvendigvis kan rumme alle de elever, for hvem det måtte være et relevant tilbud.

Det er vigtigt at pege på, at der ikke er en af de tre ovennævnte organiseringer af holdbaserede mellemformer, som *i sig selv* er bedre end de andre. Det kommer helt an på elevernes særlige behov, personaleressourcer og skolens øvrige organiseringer, og som eksemplerne viser, har de forskellige organiseringer både en række fordele og ulemper indbygget. Samtlige former forudsætter et fast lokale. To ud af de tre ovennævnte eksempler på mellemformer råder over to eller flere lokaler i sammenhæng, så man kan differentiere og opdele gruppen af elever, og den tredje rummer mulighed for at opdele lokalet i flere funktioner og dermed mulighed for at opdele eleverne. Endelig er det væsentligt at pege på, at når man som skole først har etableret en holdbaseret mellemform, så er det muligt og forholdsvist håndterbart over tid at skifte fra én type organisering til en anden. Dette kan fx være relevant, hvis man oplever en væsentlig forandring i de typer af særlige behov, som eleverne på skolen har.

### **Holdbaserede mellemformer kræver en særlig opmærksomhed på sammenhæng og overgang mellem mellemform og almenklasse**

Lærere og pædagoger i de holdbaserede mellemformer peger på, at et vigtigt opmærksomhedspunkt i forhold til organiseringen og tilrettelæggelsen af de holdbaserede mellemformer er at understøtte sammenhæng og overgange mellem mellemform og almenklasse for eleverne. Lærere og pædagoger i de holdbaserede mellemformer har således nogle steder oplevet elever, for hvem overgangen fra almenklasse til mellemform eller tilbage fra mellemform til almenklasse kan være svær. Det samme bekræfter eleverne også selv (se afsnit 5.3). Lærerne og pædagogerne peger på, at det fx kan dreje sig om, at der bliver introduceret nyt stof, eller der opstarter gruppearbejde i nogle af de lektioner, hvor nogle elever er i mellemformen, eller at eleverne, som jo ofte kommer fra flere forskellige almenklasser, ikke er helt klar over, hvad der er indgået af aftaler i forhold til arbejdsopgaver, de skal lave, mens de er i mellemformen. Det er således for det første vigtigt, at lærere og pædagoger på tværs af den holdbaserede mellemform og almenklassen taler sammen og får koordineret, hvad der arbejdes med fagligt i mellemform og almenklasse, sådan at der er en sammenhæng herimellem, og eleven ikke risikerer at gå glip af noget fagligt helt centralt. For det andet er det også erfaringen, at det er vigtigt, at lærere og pædagoger understøtter, at eleven fastholder relationer og oplevelsen af stadig at være en del af fællesskabet i almenklassen, selvom eleven også går i en mellemform. Et eksempel på, hvordan man på en skole understøtter både den faglige og sociale sammenhæng, er, at en elev, når den pågældende sidder i mellemformen, arbejder sammen med en elev fra sin almenklasse om en fælles danskopgave i Google Docs. Et andet eksempel er, at elever i mellemformen får mulighed for at invitere elever fra almenklassen på besøg i mellemformen, fx i forbindelse med en fremlæggelse af noget, de har ar-

bejdet med i mellemformen, sådan at eleverne fra almenklassen også får indblik i, hvad eleven laver når den pågældende er i mellemformen. Flere lærere og pædagoger med tilknytning til de holdbaserede mellemformer peger imidlertid på, at det kan være en overordentlig vanskelig møde-logistisk og timing opgave at få tilstrækkelig information om, hvad der sker i forskellige elevers almenklasser, da dette ofte drøftes og aftales på en række af teammøder i de forskellige afgivende klasser. Det er derfor centralt som skole at overveje, hvordan man kan sørge for at information let kan gå begge veje, så almenklasser og mellemform kan koordinere aktiviteter.

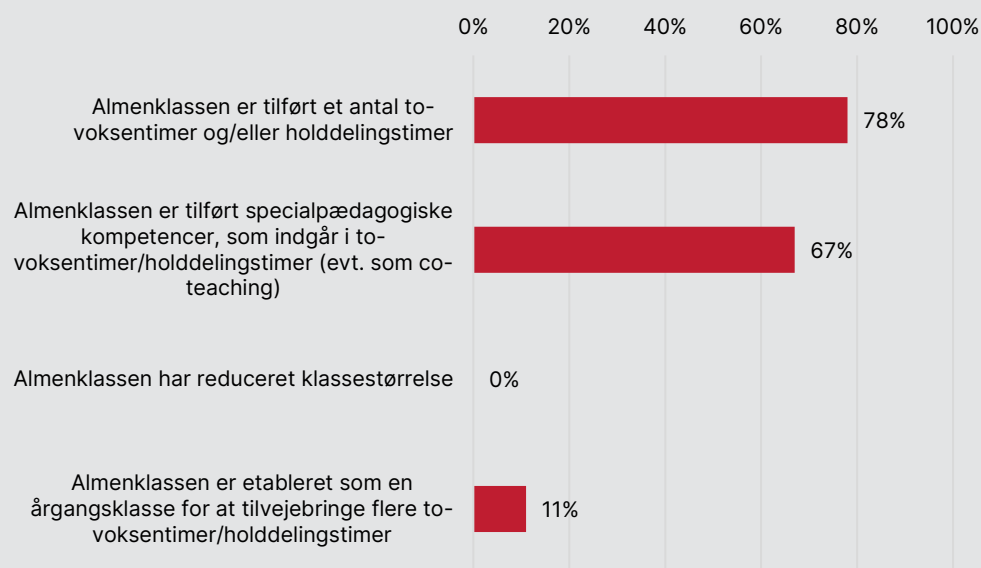
### **3.1.2 Klassebaserede mellemformer: Fordele og ulemper ved forskellige organiseringer**

I forhold til de skoler, der har etableret en klassebaseret mellemform, dvs. en almenklasse, som er tilpasset elevernes særlige behov gennem fx organiseringer og kompetencer, er der også en række forskelle mellem skolernes måde at organisere mellemformen på.

#### **Klassebaserede mellemformer har typisk tilført to-voksen-/holddelingstimer og specialpædagogiske kompetencer**

Af Figur 3.2 fremgår det, hvordan de ni deltagende skoler med en klassebaseret mellemform har organiseret deres mellemform. Skolelederne har haft mulighed for at vælge mere end ét svar, hvorfor tallene summerer til mere end 100 %, og der er især et stort overlap mellem tilførsel af to-voksentimer og samtidig tilførsel af specialpædagogiske kompetencer.

**Figur 3.2 Spørgsmål til skolelederne:** Hvordan er jeres klassebaserede mellemform organiseret? Procent.



Note: N = 9 (skoleledere, der har angivet, at de har en klassebaseret mellemform).

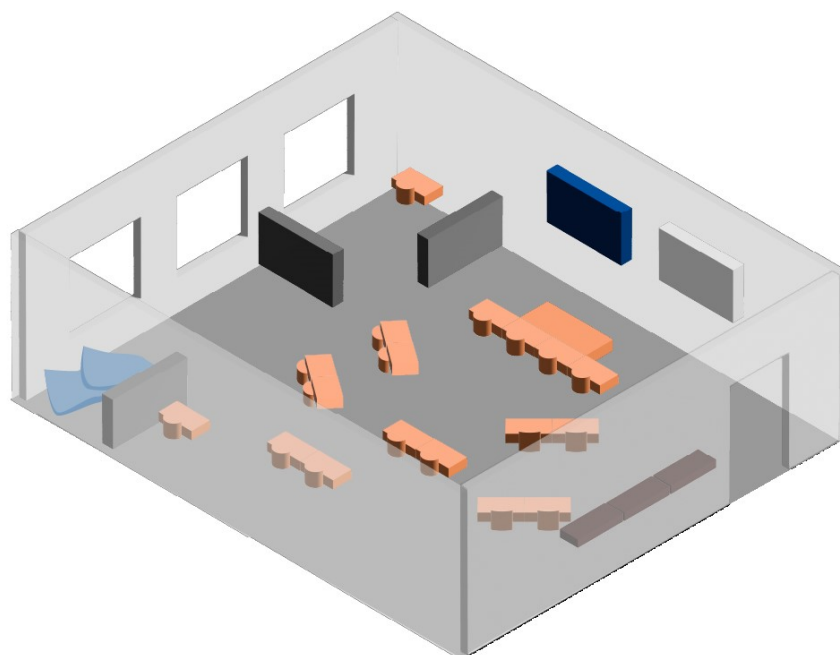
Kilde: VIVEs spørgeskema til skoleledere.

Som det fremgår af den ovenstående figur, har størstedelen af skolelederne, nemlig 78 %, angivet, at de har organiseret deres mellemform ved at tilføre to-voksentimer og holddelingstimer til almenklassen, som fungerer som mellemform. De skoleledere, der har angivet, at mellemformen er etableret ved at tilføre to-voksen-/holddelingstimer, er ligeledes blevet bedt om at angive et gennemsnitligt ugentligt antal lektioner med to-voksen-/holddelingstimer. Gennemsnitligt har de klassebaserede mellemformer fået tilført 12,4 lektioner med to-voksen-/holddelingstimer om ugen, mens medianen er på 11 timer om ugen. Dette dækker over en spredning, hvor nogle klasser er fuldt dækkede, og andre har væsentligt færre to-voksen-/holddelingstimer. Dette gennemsnit dækker samtidig over, at man på en del af skolerne ikke har et fast antal lektioner med to-voksen-/holddelingstimer om ugen på mellemformen, men at det løbende drøftes og tilpasses, fx på ugebasis, hvad behovet er for lektioner med fx flere voksne i undervisningen.



## Eksempel på klassebaseret mellemform etableret gennem to-voksenter

- Mellemform etableret gennem tilførsel af et betydeligt antal to-voksenter til en 3. klasse, hvor der er flere elever med særlige behov for støtte og samlet set 18 elever i klassen.
- Lærerne og pædagogerne omkring klassen arbejder med en høj grad af fast struktur på dagen, visuel støtte af skift og dagsordenspunkter, brug af Time timer (et visuelt ur, der viser, hvor lang tid endnu eleverne fx skal arbejde med en opgave) m.m. Løbende opdeler de to lærere/pædagoger klassen i mindre hold efter forskellige kriterier.
- Som det fremgår af illustrationen, er mellemformen organiseret som en traditionel klasse, dog med indretning af to forskellige, individuelle arbejdspladser. Ved behov benyttes også andre lokaler på skolen til holddeling.



*Grafisk fremstilling af klassebaseret mellemform, Kommune 5, Skole 8.*

Den kvalitative undersøgelse peger på, at organiseringen med tilførsel af to-voksenter giver muligheder for at tilgodese støttebehov hos eleverne på flere måder. Det kan være ved at lave en opgavefordeling, hvor én fagprofessionel står for undervisning og dialog i klassen, og en anden står for tæt støtte til en eller nogle få elever. Det kan også være ved at dele klassen op i mindre hold ud fra forskellige faglige eller sociale hensyn, hvorved mulighederne for at arbejde målrettet behovene hos én eller flere elever med støttebehov kan blive væsentlig forbedret. Ulemperne kan være, at man i teamet ikke nødvendigvis har tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer til at imødekomme specifikke elevers behov, ligesom der også på et mere overordnet plan kan

være en ulempe i form af det højere ressourceforbrug, som kan begrænse andre aktiviteter på skolen.

2 ud af 3 skoleledere (67 %) har angivet, at der er tilført specialpædagogiske kompetencer til klassen, som fungerer som mellemform. Dette kan gøres på flere måder, fx ved at en medarbejder med specialpædagogisk erfaring bliver klasselærer i den klasse, som skal fungere som mellemform, ved at man tilføjer to-voksentimer med en medarbejder med specialpædagogisk erfaring til en allerede eksisterende klasse, eller ved at en medarbejder med specialpædagogisk erfaring indgår i klasse- eller årgangsteamet sammen med en række andre medarbejdere.

### **Eksempel på klassebaseret mellemform etableret gennem tilførsel af specialpædagogiske kompetencer**

- Mellemform etableret gennem tilførsel af specialpædagogiske kompetencer til en 0. klasse med i alt 14 elever, hvor der bl.a. går en elever med støttebehov pga. udfordringer relateret til hhv. ADHD og autismspektrumforstyrrelse.
- Klassen undervises af to pædagoger, som begge har mange års erfaring fra specialtilbud og dermed erfaring med en bred vifte af specialpædagogiske tilgange. Fx arbejder pædagogerne med visuelt understøttet fast dagskema og visuelt båret konfliktbearbejdning og -forebyggelse. Ligesom de understøtter udviklingen af legestrategier for elever for at fremme social deltagelse.
- Pædagogerne opdeler løbende klassen efter sociale og faglige kriterier, så der bliver bedre mulighed for tæt støtte og løbende stilladsering.
- Klassen råder over to lokaler, som løbende anvendes til opdeling af klassen efter forskellige kriterier.



*Grafisk fremstilling af klassebaseret mellemform, Kommune 2, Skole 3.*

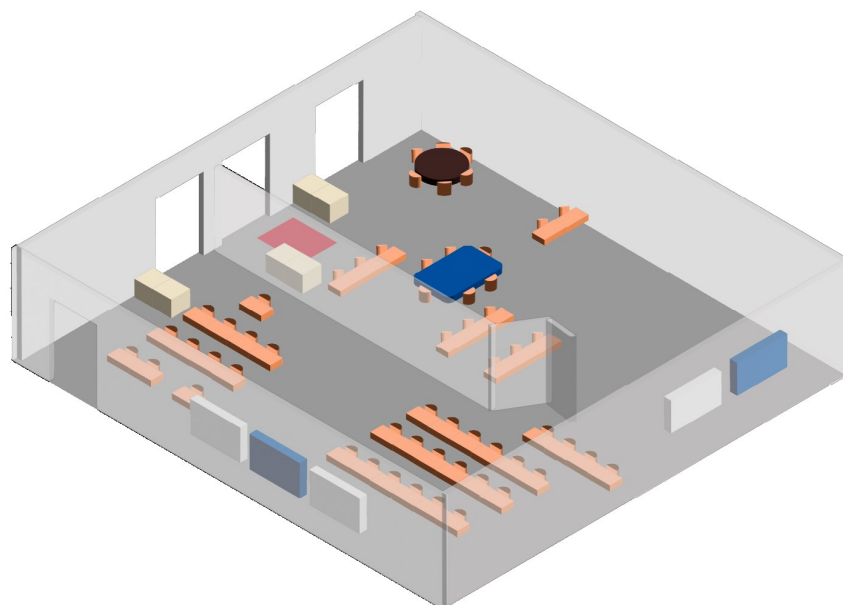
Den kvalitative undersøgelse peger på, at organiseringen af en klassebaseret mellemform gennem tilførsel af specialpædagogiske kompetencer i høj grad kan bidrage til at skabe et undervisningsmiljø, som er tilpasset elevernes særlige behov. Ulempen eller begrænsningen på flere af de deltagende skoler er, at de specialpædagogiske kompetencer er en knap ressource. Flere skoler peger på et dilemma mellem at sætte væsentligt ind med mange kræfter og virkelig løfte den specialpædagogiske kapacitet i en klasse og, på den anden side, at sprede kompetencerne ud på et større antal klasser, men hvor indsatsen bliver tilsvarende mindre og måske kun er tilstede i de timer, hvor kompetencerne er tilstede i lokalet.

Ingen af de deltagende skoleledere har angivet, at de har etableret en klassebaseret mellemform ved at reducere klassestørrelsen, sådan som man fx gør i en NEST-klasse. Skoleledernes angivelse af mellemform angår imidlertid kun den mellemform, som de deltager i det indeværende projekt med. Der er derfor også blandt de deltagende skoler nogle, som (ved siden af mellemformen, som de deltager i projektet med) har en NEST-lignende klasse med reduceret klassestørrelse. Idet ingen af de deltagende skoler har deltaget i projektet med en NEST-konstruktion, vil vi ikke udfolde denne organisering yderligere her, men henviser til andre projekters erfaringer og beskrivelser af denne type mellemform (Aarhus Kommune 2023; EVA 2022; Tegtmejer et al. 2022).

11 % af skolelederne har angivet, at mellemformen er etableret ved at arbejde med fælles undervisning for to almenklasser for herigennem at tilvejebringe et timemæssigt råderum til flere to-voksen- og holddelingstimer.

### **Eksempel på klassebaseret mellemform på tværs af klasser på samme årgang**

- Mellemform etableret, ved at to parallelklasser på samme årgang i udtalt grad modtager fælles undervisning med hyppig anvendelse af holddannelse, som bliver muliggjort ved at have to lærere/pædagoger på og samlæse undervisningen.
- Klasserne deles løbende op på to hold efter forskellige kriterier. Organiseringen har muliggjort, at man får en markant højere kapacitet til at tilpasse læringsmiljøet til elever med særlige behov.
- Som det fremgår af illustrationen, er der en foldevæg mellem de to klassers lokaler. Dette giver mulighed for at arbejde med ét stort lokale, for at arbejde med en delvis opdeling hvor man kan gå frem og tilbage (som på illustrationen) og for at lukke helt. Over tid har lærerne og pædagogerne, som underviser klasserne, i fællesskab udviklet en række undervisningsformer som udnytter disse muligheder til at imødekomme elevers støttebehov.



*Grafisk fremstilling af klassebaseret mellemform, Kommune 4, Skole 7.*

Den kvalitative undersøgelse peger på, at etableringen af en klassebaseret mellemform med fælles undervisning på tværs af klasser på samme årgang med den deraf følgende mulighed for en høj andel af to-voksentimer og holddeling kan give et godt rum for at tilgodese elevers støttebehov. En af begrænsningerne viser sig, når der er elever, som i en periode har udadreagerende adfærd, som for nogle af de andre elever kan være voldsomt at være konfronteret med i almenklassen. Pga. det høje timeforbrug på to-voksentimer er der begrænsede muligheder for fx at have eleven i et separat lokale, hvis der er synlig optakt til udadreagerende adfærd og konflikter, fordi det vil efterlade den anden lærer/pædagog med den resterende store gruppe elever.

Det er vigtigt at pege på, at der ikke er en af de ovennævnte organiseringer af en klassebaseret mellemform, som *i sig selv* er bedre end de andre, endside bedre end de holdbaserede mellemformer. Det kommer helt an på elevernes særlige behov, personaleressourcer og skolens øvrige organiseringer, og som eksemplerne viser, har de forskellige organiseringer både en række fordele og ulemper indbygget.

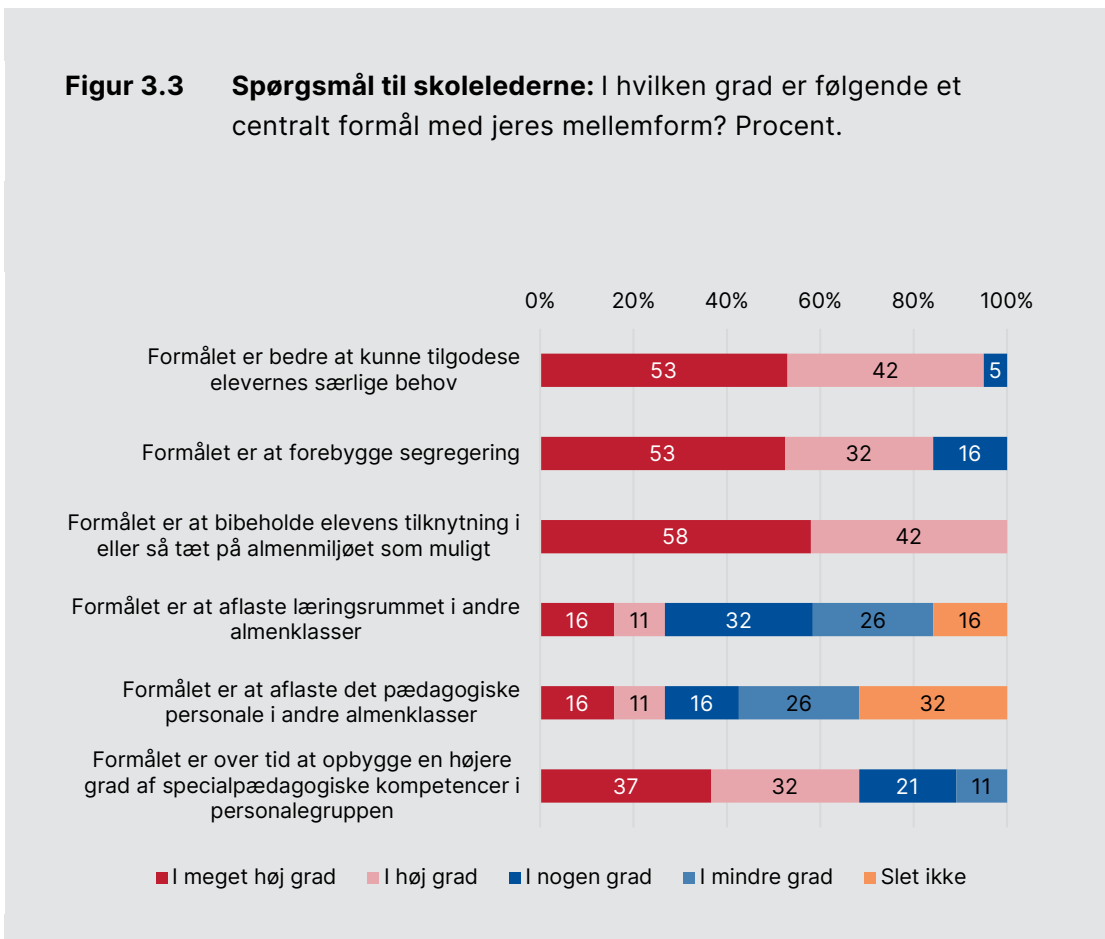
### **3.1.3 Skolernes formål med at etablere mellemformer**

Som det ovenstående afsnit illustrerer, og som det udfoldes yderligere i næste kapitel, gælder det for alle typer af mellemformer, at de kræver væsentlige investeringer fra skolens side ikke mindst i form af medarbejdertimer, indretning af lokaler og ledelsesfokus. Som en del af pilotevalueringen har vi søgt at tilvejebringe viden om, hvilke centrale formål skolelederne har i forhold til at

vælge at etablere en mellemform, og dermed hvad de organisatoriske intentioner med dette valg er.

**De primære formål med mellemformerne er at tilgodese støttebehov, fastholde eleverns tilknytning til almenmiljøet og at undgå segregering**

Med afsæt i dialogmøder med skolerne har vi drøftet forskellige formål, der kunne være med mellemformerne, og i spørgeskemaundersøgelsen har vi bedt skolelederne angive, i hvilken grad en række forskellige formål er bærende for valget om at etablere en mellemform på deres skole. Skoleledernes svar fremgår af Figur 3.3 nedenfor.



Note: N = 19.

Kilde: VIVEs spørgeskema til skoleledere.

Af figuren fremgår det, at de primære og bærende formål, som skolelederne har angivet, er at 1) bibeholde elevens tilknytning i eller så tæt på almenmiljøet

som muligt, 2) bedre at kunne tilgodese elevernes støttebehov samt at 3) forebygge segregering til specialskoler og specialklasser. Som en skoleleder formulerer det i et af de gennemførte interviews:

*Det er vigtigt for os at kunne tilgodese alle børns behov, og at de kan være i almen. (Skoleleder, Kommune 1, Skole 2, klassebaseret mellemform, januar 2023, 4)*

Endelig er det også et væsentligt formål over tid at opbygge en højere grad af specialpædagogiske kompetencer i medarbejdergruppen på skolen. Disse formål fremgår også klart af de gennemførte interviews med skolelederne, og flere af formålene hænger tæt sammen. Fx peger en skoleleder på, at man søger at udvide skolens kapacitet til at imødekomme de særlige behov hos flere elever for herigennem at forebygge, at så mange elever får behov for et tilbud uden for almen skolen – og at dette kræver investering fra skolens side fx i form af at udvide ledelsesteamet:

*Når vi udvider ledelsesteamet med en afdelingsleder, der skal arbejde med udvikling af mellemformer, så er det jo, fordi vi sender for mange børn afsted til andre skoletilbud. (Skoleleder, Skole 3, Kommune 2, klassebaseret mellemform, maj 2022, 2)*

Til forskel fra de formål, som mange skoleledere gennemgående angiver som helt centrale, er der en række formål, som i mindre grad er blevet angivet som centrale. Det er formålet om at aflaste det pædagogiske personale i andre almenklasser eller at aflaste læringsrummet i andre almenklasser. Der er dog nogle skoleledere, som angiver disse formål som vigtige, og vores kvalitative undersøgelse peger på, at det især angår situationer, hvor der har været uadækkende adfærd hos nogle elever i almenklasserne, og at man derfor har valgt etableringen af en holdbaseret mellemform som en løsning.

*... på det tidspunkt havde vi enormt meget behov for at få de børn væk [fra almenklassen, red.] – både for deres skyld og for alle andres skyld, altså. Så det var egentlig lidt der, det startede, ikk', med to elever fra samme klasse, som havde behov for at komme lidt væk. Det hjalp. (Skoleleder, Skole 4, Kommune 2, holdbaseret mellemform, januar 2023, 5)*

Som citatet peger på, og som det også udfoldes i andre samtaler med skoleledere og lærere/pædagoger på de deltagende skoler, kan der indimellem være nogle komplekse afvejninger mellem formål, som omhandler hensyn til de enkelte elever med særlige behov, og formål, som omhandler hensynet til de øvrige elever i en klasse.

## Forskellig motivation for valg af holdbaseret eller klassebaseret mellemform

Som ovenstående citat ligeledes illustrerer, kan nogle typer af formål med og motivation for at etablere en mellemform knytte sig særligt til enten en holdbaseret eller klassebaseret mellemform og nogle af de forskellige muligheder, som de hver især rummer. Af de kvalitative interviews fremgår det således også, at skolerne har forskellig motivation for at vælge enten en holdbaseret eller en klassebaseret mellemform.

Skolelederne på skoler med klassebaserede mellemformer beskriver, at motivationen for at have valgt denne type mellemform er et ønske om at give støtten til eleverne inde i klassefællesskabet. Formålet hermed er for det første at sikre, at eleven forbliver en del af fællesskabet i almenklassen. For det andet beskriver skolelederne, at valget af denne type mellemform også har til formål at tydeliggøre, at det ikke kun handler om at arbejde med det individuelle barn, men også om at tilpasse omgivelser og læringsmiljø til elevgruppens behov. En skoleleder fortæller, hvordan man tidligere har haft en forståelse af, at der *"... kom nogle og fiksede en elev, der ikke trives"* (Skoleleder, klassebaseret mellemform). Skolelederen fortæller videre, at det netop var en sådan individualisering af elevens udfordringer, man gerne ville væk fra gennem etablering af en klassebaseret mellemform, hvor man søger at tilgodese støttebehovet, uden at eleven forlader almenklassen. En anden skoleleder beskriver, hvordan den pågældende oplever, at tænkningen har rykket sig fra, at man som elev med særlige behov havde brug for at være i et beskyttet miljø til, at man også kan have stor gavn af at være en del af et trygt fælleskab:

*Der er noget kultur i det her. Jeg tænker i en del år, når man har haft de her specialklasser, så har specialklasselærerne tænkt, at det de [elever med særlige behov, red.] har brug for, det er et meget beskyttet miljø. I en god tro om, at man hjælper den enkelte elev ved at afskærme dem, kan man sige. Og der ser vi altså, at der også er en styrke i at være i det trykke fælleskab. Hvis man formår det at være en del af det store fælleskab. Det giver noget andet.*  
(Skoleleder, Skole 8, Kommune 5, klassebaseret mellemform, januar 2023, 2).

Omvendt er motivationen for etableringen af en holdbaseret mellemform i flere tilfælde en konkret erfaring med, at nogle elever netop har behov for i en del af deres skolehverdag at få en pause fra den store almenklasse med mulighed for støtte i et andet og mere roligt og overskueligt rum med andre rammer. En skoleleder fortæller om formålet med at have valgt en holdbaseret mellemform, at *"... der simpelthen har været behov for, at der skulle gives et break til nogle børn, og at der skulle sættes fokus på nogle børn"* (Skoleleder, holdbaseret mellemform).

Flere af skolelederne peger dog på, at løsningen på at nå de overordnede formål om at tilgodese elevernes behov tæt på almenmiljøet og undgå segregering måske ikke er *enten* den ene *eller* den anden type mellemform, men derimod, at skolerne arbejder med en kombination af mellemformer, herunder at man i skolesystemet bliver dygtigere til at navigere i, hvilke elever der vil have særligt gavn af hvilken type. Skolelederne peger på, at det både kan handle om at se på den enkelte elev, og hvilken type mellemform denne elevs særlige behov kalder på. Og at det også kan handle om, at forskellige mellemformer målrettes forskellige klassetrin, fx ved at man indtænker progression i, hvilke typer tilbud eleverne har brug for hvornår. Som et eksempel fortæller en skoleleder, at de på deres skole har en klassebaseret mellemform i indskolingen og en holdbaseret mellemform på mellemtrinnet og i udskolingen. Formålet hermed er, at eleverne i indskolingen trænes til at mærke efter, hvordan de har det, og hvad de har brug for med voksne tæt på, sådan at de på mellemtrinnet og i udskolingen også selv kan mærke, hvornår de har brug for en pause i den holdbaserede mellemform – altså en form for progression i elevens evne til selv at være klar over og sætte ord på sit støttebehov, men samtidig en organisatorisk indlejret progression i de former man som skole arbejder med.

### 3.1.4 Hvilke elever går i skolernes mellemformer?

På en hvilken som helst almenskole vil der gå et antal elever med varierende grader af forskellige særlige behov. Som beskrevet ovenfor er det et centralt formål med mellemformerne at søge at tilgodese disse behov i højere grad, end man er i stand til med en helt klassisk skoleorganisering. I dette afsnit ser vi nærmere på elevsammensætningen i mellemformerne.

#### Mellemformerne rummer en bred elevgruppe

Det gælder for langt størstedelen af de deltagende skoler, at deres mellemformer samler en række elever med varierende grader og typer af særlige behov, idet 94 % af skolelederne angiver, at man aktuelt arbejder med en forholdsvis bredt sammensat elevgruppe med forskellige særlige behov. Et flertal af skolerne har også gode erfaringer med dette, idet 84 % af skolelederne angiver, at det er deres erfaring, at elevgruppen godt kan være forholdsvis bredt sammensat og samtidig være velfungerende som et læringsfællesskab for alle. Dette er også et gennemgående træk i de gennemførte interviews.

*Hvis ikke det er, at deres udfordringer er i ekstrem grad, så oplever jeg faktisk, at de har glæde af det [støtte i klassen, som fungerer som mellemform, red.] alle sammen. Altså, lige meget om det er indlæringsvanskeligheder eller en form for motorisk uro eller ADHD i det hele taget eller noget autisme i mere moderat grad, så kan vi*



*faktisk godt rumme dem alle sammen.* (Skoleleder, Skole 1, Kommune 1, klassebaseret mellemform, januar 2023, 16)

En anden skoleleder beskriver i forlængelse heraf, at når mellemformen kan have en forholdsvis bredt sammensat elevgruppe, så hænger det også sammen med oplevelsen af, at nogle af de grundlæggende pædagogiske og didaktiske tiltag bl.a. i forhold til struktur, der er karakteristiske for mellemformerne, kan være gavnlige for mange elever på tværs af forskellige typer af udfordringer og behov. Skolelederen fortæller:

*Der kan være børn med alle mulige forskellige udfordringer i den samme klasse. Så vi oplever egentlig, at vi jo arbejder så struktureret og nogle af de tiltag, vi har, de kan være til gavn for børn, der noget motorisk uro. Vi bruger piktogrammer og Time timer. Men det kan være ligeså nyttigt for et barn, som har noget autisme, eller som har nogle indlæringsvanskeligheder. De kan også godt have gavn af at sige 'Jamen, jeg ved, hvad jeg skal, og det er meget tydeligt', så jeg tænker, at mange af tiltagene, de passer egentligt lige meget, i forhold til hvilken udfordring det er, man har.* (Skoleleder, Skole 1, Kommune 1, klassebaseret mellemform, januar 2023, 17)

### **Den rette elevsammensætning i mellemformerne er afgørende – men kan også være vanskelig at opnå**

Den kvalitative undersøgelse peger på, at nogle af de væsentlige undtagelser fra de gode erfaringer med en bredt sammensat elevgruppe i mellemformerne angår elever med udadreagerende adfærd, som i perioder kan påvirke de øvrige elever i en negativ retning, og hvor det derfor kan være vanskeligt at arbejde med gruppen i samme lokale. Ligeledes kan en undtagelse også være særligt sårbare elever, fx med udfordringer relateret til angst eller lang tids bekymrende fravær<sup>3</sup>, idet disse elever kan blive meget påvirkede af fx elever med et meget højt aktivitetsniveau. Som en pædagog forklarer om deres erfaringer, som har ledt til, at de nu i højere grad har opdelt gruppen i mellemformerne:

*... det er svært at lave en gruppe (...), især hvis den ene er meget stille og har brug for at turde at gøre noget, og så er der én, der har diagnosen ADHD eller autisme eller angst. Altså, det blev simpelthen for blandet til, at man kunne... varetage det. (...) Så derfor var vi nødt til at sige: Jamen, der er simpelthen nogle hvor det – det skal*

---

<sup>3</sup> Bekymrende fravær kan handle om højt fravær over tid uden aftale med forældrene herom eller en markant negativ udvikling i elevens fravær.

*være mindre grupper...* (Pædagog, Skole 6, Kommune 3, klassebaseret mellemform, maj 2022, 5)

At skolerne generelt arbejder med en bredt sammensat elevgruppe i mellemformerne, skal således ses i lyset af den tidligere pointe om, at hovedparten af skolerne med holdbaserede mellemformer organiserer mellemformen i differentierede bånd for forskellige elever, idet dette medfører, at man ikke har alle elever, der er tilknyttet mellemformen i samme lokale samtidigt.

Skoleledere, lærere og pædagoger fortæller også, at de på skolerne løbende arbejder med at finde den rette sammensætning af elevgruppen i mellemformerne, idet de oplever elevsammensætningen som afgørende for elevernes udbytte heraf. Det drejer sig ikke kun om, hvorvidt eleverne kan profitere af samme typer af pædagogiske og didaktiske tilgange. Den rette sammensætning af elevgruppen handler i høj grad også om, hvilke elever der kan fungere sammen i mellemformen på samme tid, som eksemplerne ovenfor med elever med udadreagerende adfærd eller særligt sårbare elever også illustrerer. En skoleleder fortæller, at selvom de oplever, at et mellemformstilbud kunne være relevant både for elever med indlæringsvanskeligheder og elever med adfærdsudfordringer, så har de over tid valgt at målrette mellemformen til elever med behov for støtte i forhold til adfærd. Skolelederens begrundelse for dette er, at de oplever, at det kan være for voldsomt for de elever, der kun har læringsrelaterede vanskeligheder, at være sammen med elever med til tider udadreagerende adfærd:

*Den [mellemformen, red.] er særdeles relevant for de kognitivt svage. Men simpelthen fordi, at det kan være så voldsomt at være derovre, og... vi er faktisk sådan lidt bange for at sætte dem i den situation. For de kommer til at opleve rigtig mange ting, som vi ikke synes, at de skal opleve. (...) Der er mange ting, man skal høre på derovre. De kan være grove i munden. (...) Og det har jeg altså ikke brug for, at der er nogen i 2. klasse, der skal sidde og høre på, som ellers er velfungerende, men som bare er kognitivt svage. (Skoleleder, Skole 4, Kommune 2, holdbaseret mellemform, januar 2023, 7)*

Flere skoleledere fortæller, at fordi elevsammensætningen i mellemformen er afgørende for, hvor velfungerende mellemformen er, kan det nogle gange være svært at tage nye elever ind i mellemformen. Dette gælder fx, hvis de adskiller sig væsentligt fra den eksisterende elevgruppe i mellemformen i forhold til alder, behov, adfærd mv. Dermed kan hensyn til sammensætningen af den konkrete elevgruppe i den enkelte mellemform vanskeliggøre ønsket om at gøre det dynamisk og fleksibel samt kan begrænse antallet af elever, som skolen har mulighed for at tilbyde støtte i en mellemform. En skoleleder fortæller:

*Vi har en meget klar aftale om, at det skal være så dynamisk som muligt [hvilke elever der går i mellemformen, red.]. Men jeg ved også, at medarbejderne kommer til at fortælle om, at det faktisk er rigtig svært at tage nye ind i denne her mellemform, fordi de jo laver deres struktur og hverdag, som eleverne jo har enormt meget behov for. Hvis der så lige pludselig kommer én ind fra højre, der går i 0. klasse, og de andre går i 5. klasse, altså... så sker der noget dér, som er rigtig svært. (Skoleleder, Skole 4, Kommune 2, holdbaseret mellemform, januar 2023, 6)*

Balancegangen mellem at etablere en velfungerende gruppe og samtidig at bibeholde en fleksibel åbenhed i forhold til akut opståede behov er noget, som vi i løbet af projektet har diskuteret flere gange på tværs af de deltagende skoler.

### **Mellemformer kan og skal ikke kunne rumme alle elever med særlige behov**

Skoleledere, lærere og pædagoger understreger, at selvom mellemformer er et relevant tilbud for en bred elevgruppe med forskellige særlige behov, kan og skal mellemformer ikke rumme alle elever med særlige behov. Erfaringen er, at mellemformerne kan rumme elever med både større og mindre omfang af støttebehov, men at der også er grænser for, hvilken tyngde af udfordringer og behov, som mellemformerne kan løfte. Dette gælder både i forhold til mulighederne for at imødekomme den pågældende elevs behov, men også ud fra et hensyn til, hvor mange ressourcer der kan lægges på enkeltelever i mellemformen, som derved går fra de andre elever i mellemformen eller fra almenskolen.

Skoleledere, lærere og pædagoger fortæller, at de med mellemformerne arbejder på at beholde flest muligt elever i almenskolen frem for at segregere dem. Men samtidig understreges det på tværs af skolerne, at det også er vigtigt at være meget bevidst om, hvad man kan og ikke kan løfte med de rammer og ressourcer, der findes inden for almenskolen, og at for nogle elever er et andet tilbud end en mellemform, herunder et specialtilbud, det rigtige. En skoleleder fortæller, at målet med mellemformer hverken kan eller skal være, at det skal være et tilbud for alle elever med særlige behov:

*Vi kan rykke på meget ved at arbejde med mellemform og prøve at lave et læringsmiljø, der er tilpasset den enkelte elev. Men vi vil jo også opleve, at vi ved nogle få elever kommer til kort, hvor vores muligheder og tilbud ikke er nok. Og det tænker jeg, det er vi også nødt til at erkende. (...) Det tænker jeg sådan set også er vigtigt, fordi det igen handler om det enkelte barns trivsel og læring. Så målet må heller ikke være, at vi skal lykkes med alle elever (...) Det*

*er et forkert mål at have. Rammen skal være der, så længe det giver mening. Giver det ikke mening for det enkelte barn, så skal vi se på andre muligheder.* (Skoleleder, Skole 8, Kommune 5, klassebaseret mellemform, januar 2023, 13)

## **3.2 Visitation til mellemformerne**

I spørgeskemaundersøgelsen indgår en række spørgsmål om, hvem der står for beslutninger, og hvem der inddrages med input og sparring i beslutninger omkring tildeling af støtte i en mellemform. Det gælder både i forhold til beslutningen om at organisere en mellemform, hvem der skal gå i den, og om man fx vil skrue op eller ned for timetallet for en elev (hvis der er tale om en holdbaseret mellemform).

### **3.2.1 Ledelsesrepræsentant visiterer til mellemform i samarbejde med lærere, pædagoger, forældre og PPR**

Det gælder for samtlige af de deltagende skoler, at de har etableret og driver mellemformerne som en del af eget budget, og at skoleledelsen dermed har en høj grad af beslutningsret, i forhold til hvem der skal modtage støtte i skolens mellemform. Det er imidlertid også kendetegnende, at det i langt de fleste tilfælde ikke er skolelederen alene, som står med disse beslutninger, men at det sker i samspil med en række parter i og omkring skolen. På mange af skolerne spiller andre ledelsesrepræsentanter en betydelig rolle, og fra flere skolebesøg og dialogmøder er det et gennemgående billede, at mange skoler har en ledelsesrepræsentant (dvs. en anden end den overordnede skoleleder) med særligt fokus på at udvikle og drive mellemformen på skolen. Det er typisk også denne ledelsesrepræsentant, som træffer de væsentligste beslutninger omkring visitation til støtte i en mellemform. Gennemgående er det imidlertid også sådan, at der er en bredere kreds, som bidrager med input og sparring ved visitationsbeslutninger, herunder lærere og pædagoger på skolen, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) ved den kommunale forvaltning samt den enkelte elevs forældre. Flere både skoleledere og lærere/pædagoger understreger den store vigtighed af at inddrage forældrene i processen, hvilket gælder både forældre til elever med særlige behov og forældre til de øvrige børn i de klasser, som fungerer som mellemformer.

*Det er nødvendigt at informere alle forældrene i forældregruppen om, hvilket tilbud deres børn er i. Særligt de forældre (...), hvis børn ikke har brug for særlig støtte, skal være helt oplyste om, hvad det*

*er for en klasse deres børn placeres i. (Lærer i kommentarfelt i spørgeskemaundersøgelsen)*

### **Beslutning om at tilbyde en holdbaseret mellemform er typisk resultatet af en længere proces med afprøvning af støtte i klassen**

Skolelederne fortæller i relation til særligt de holdbaserede mellemformer, at beslutningen om at tilbyde en elev støtte i en mellemform i mange tilfælde sker efter en længere proces med løbende drøftelser med både lærere og pædagoger såvel som barnets forældre omkring barnet. Skolelederne fortæller i forlængelse heraf, at der således typisk er tale om elever, som de har et væsentligt forudgående kendskab til, og hvor der har været afprøvet forskellige muligheder for støtte i almenklassen, inden man når til beslutningen om at prøve støtte i en mellemform. En skoleleder fortæller:

*Der er jo oftest løbende drøftelser med lærerteamet eller med teamet i det hele taget [omkring eleven, man overvejer at tilbyde plads i en mellemform, red.]. Også fordi det er jo oftest børn, som vi jo godt ved, hvem er i forvejen. Der kommer jo ikke nogen lige pludselig og siger 'Der har været et problem i en måneds tid nu her, tænker du ikke, at det er mellemformen?'. Altså det er slet ikke de børn, vi snakker om, og dem ville vi aldrig sige ja til. Så det er børn, som vi jo oftest har kendt navnet på fra 0. klasse, hvor der har været indsats på den ene eller anden måde, og vi har afprøvet alt muligt inden og ligesom kan ([...]) 'det kommer vi ingen vegne med'. Så det er først dér, vi så tager beslutningen. (Skoleleder, Skole 4, Kommune 2, holdbaseret mellemform, januar 2023, 14)*

### **3.2.2 Ledelsesrepræsentant træffer typisk beslutning om sammensætning af timer i mellemform med input fra øvrige**

Også i forhold til beslutninger om fx at skrue op eller ned for timetallet i en holdbaseret mellemform eller skrue op eller ned for antal to-voksenter i en klassebaseret mellemform er det gennemgående billede, at det er skoleleder eller endnu hyppigere en anden ledelsesrepræsentant end skolelederen, som står med denne opgave. Også her bidrager en række andre parter med input og sparring. Igen drejer det sig især om lærere og pædagoger fra skolen, kommunens Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) og elevens/elevernes forældre.

Beslutningen om, hvor meget og hvornår den enkelte elev skal være i mellemformen ved de holdbaserede mellemformer, er ikke kun et spørgsmål om timeantal, men også om, ved hvilke timer/fag og hvornår på dagen den enkelte elev

har særligt behov. Skolelederne fortæller, hvordan de ofte i samarbejde med elevens lærere og pædagoger såvel som elevens forældre over en periode prøver at være opmærksom på og dermed spore sig ind på, om der fx er særlige fag eller tidspunkter på dagen, der er særlig udfordrende for eleven. En skoleleder beskriver, hvordan de i fællesskab leder efter tegn og indikationer på, hvornår eleven har mest brug for at komme i mellemformen:

*Så prøver vi at lede efter spor: 'Godt, han har måske brug for noget andet efter frokost om onsdagen, og musik er særligt svært, og det er svært for ham ikke at være i klasselokalet', eller hvad det nu kan være. (...) Og så går vi ind og siger, 'Godt, måske skulle vi prøve at lave et mellemspor'. (...) Et skema for Christian, hvor han er i mellemformer på de tidspunkter, hvor vi sådan over en uges tid kunne se, at det bliver ved med at være svært for ham. Så vi tager ham ud af almen, der hvor det bliver rigtig svært for ham, og lader ham blive i almen der, hvor vi kan se, at han lykkes. (Skoleleder, Skole 2, Kommune 1, holdbaseret mellemform, januar 2023, 8)*

### 3.3 Elevantal og normering

I forhold til det grundlæggende organiserende princip er de to hovedtyper af mellemformer væsensforskellige, og det er naturligt, at elevtallet gennemgående er mindre i de holdbaserede mellemformer end i de klassebaserede mellemformer. For at få viden om det gennemsnitlige elevantal i de to hovedtyper af mellemformer har vi spurgt skolelederne, hvor mange elever, der p.t. er tilknyttet mellemformen på deres skole. I gennemsnit er der 14 elever i de holdbaserede mellemformer. Her er det vigtigt at pege på, at en væsentlig del af de holdbaserede mellemformer er organiseret i bånd, hvilket betyder, at der ofte ikke vil være alle de gennemsnitligt 14 elever, der er tilknyttet mellemformen, i mellemformen på samme tid.

I gennemsnit er der godt 20 elever i de klassebaserede mellemformer, men gennemsnittene rummer en væsentlig spredning. I forhold til forståelse af tallene er det væsentligt her at være opmærksom på, at de klassebaserede mellemformer, ud over et antal elever med særlige behov, rummer en bred gruppe af elever uden særlige undervisningsmæssige behov. De kvalitative data peger på, at antallet af elever med særlige behov i de klassebaserede mellemformer er forskelligt afhængigt af grad og type af støttebehov hos de enkelte elever, men også afhængigt af, hvor sammensat den samlede elevgruppe med særlige behov er. Antallet af elever med særlige behov i de klassebaserede mellemformer ligger mellem 2-5 elever, og typisk omkring fire.

Vi har spurgt skolelederne, hvor mange elever, der i gennemsnit er pr. lærer eller pædagog i mellemformen. Skoleledernes svar viser, at der i de klassebaserede mellemformer i gennemsnit er 9,3 elever pr. medarbejder. Dette tal indeholder elever både med og uden særlige behov. For de holdbaserede mellemformer er der i gennemsnit 4,9 elever pr. medarbejder, og i og med at der er tale om den holdbaserede mellemform, dækker tallet her alene over elever med særlige behov. Hvis vi foretager en omtrentlig sammenligning med, hvad der erfaringsmæssigt er rammerne i mange specialtilbud (dvs. specialskoler og specialklasser), så er der mange af dem, som i de fleste lektioner arbejder med 7-10 elever til 1-2 fagprofessionelle. Som en meget omtrentlig og overordnet betragtning er de to typer af tilbud således ikke helt usammenlignelige i forhold til sammenhængen mellem antal elever og antal lærere/ pædagoger.

### **3.4 Lærere og pædagoger i mellemformerne: Personaleressourcer og specialpædagogiske kompetencer**

Som nævnt indledningsvist er en af de væsentlige bagvedliggende årsager til, at mange skoler har udfordringer med at tilpasse læringsmiljøet til elever med særlige behov, at der mangler specialpædagogiske kompetencer på mange skoler. Dette indikerer en række undersøgelser hen over de seneste 12 år.

Vi ved fra en række kvalitative undersøgelser på skoler i forskellige kommuner, at medarbejdere med specialpædagogiske kompetencer i mange tilfælde kommer til at spille en nøglerolle i forhold til at arbejde med elever med særlige behov på skolen (Mortensen et al. 2020; Lindeberg et al. 2022a). Det kan enten være som en del af skolens teams af medarbejdere, i særlige roller i skolernes ressource-team eller endelig med særlige opgaver i skolernes mellemformer.

Set i dette lys er det interessant at belyse en række spørgsmål i relation til mellemformerne på de 20 deltagende skoler. Dette både for at give et billede af, hvilke specialpædagogiske kompetencer der er centrale i arbejdet med mellemformer, men samtidig også et billede af, i hvilken grad disse specialpædagogiske kompetencer, der opleves som en afgørende forudsætning for at lykkes med mellemformer som indsats, er til stede på skolerne. Kapitlet kommer således omkring: I hvilket omfang har medarbejderne, som arbejder i mellemformerne, specialpædagogiske kompetencer? Hvordan vurderer lærere, pædagoger og skoleledere betydningen af de specialpædagogiske kompetencer i forhold til at kunne lykkes med at arbejde med mellemformerne? Hvilke specialpædagogiske kompetencer er vigtige i arbejdet med mellemformer? Og

er der specialpædagogiske kompetencer, som de deltagende skoler vurderer, at man i mindre grad har, men har brug for?

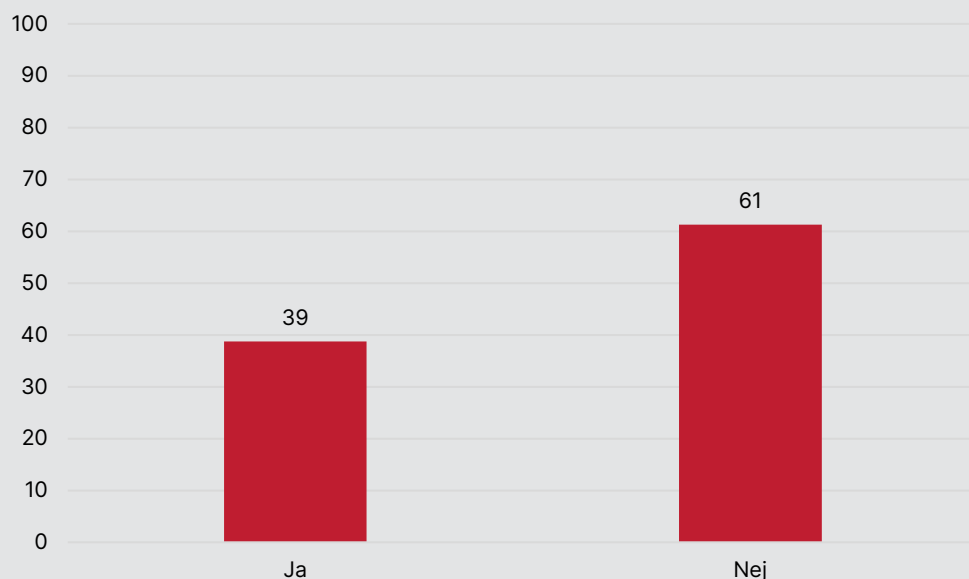
### **3.4.1 Forskelligt, i hvilken udstrækning medarbejderne har tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer**

På de 20 deltagende skoler har der været en bredere personkreds af ledere, lærere og pædagoger, som har været involveret i projektet, og som har deltaget i dialogmøder, sparringsbesøg på skolerne osv. Som en del af spørgeskemaundersøgelsen har vi fremsendt spørgeskema til lærerne og pædagogerne og markeret, at det gerne må blive besvaret af 1-2 medarbejdere på hver skole og gerne de medarbejdere, som arbejder tættest på mellemformen i deres hverdag.

Spørgeskemaet er besvaret af 21 lærere og 10 pædagoger. I gennemsnit har de været tilknyttet mellemformen på deres skole i 2,2 år, med en spredning fra 1 år til 8 år. 29 % af medarbejderne har udelukkende opgaver i skolernes mellemformer, mens de resterende 71 % angiver, at de også har arbejdsopgaver i relation til almenklasser på skolen, som de arbejder på. Nogle har en AKT-funktion (Adfærd, Kontakt og Trivsel) eller en anden funktion som tværgående ressourceperson på skolen, hvor de arbejder, og enkelte har samtidig en tilknytning til en specialklasserække på skolen. Vi spørger i Figur 3.4 til om medarbejderne har specialpædagogiske kompetencer fra nuværende eller tidligere ansættelse inden for specialområdet, fx i specialklasser eller specialskoler.



**Figur 3.4 Spørgsmål til lærere og pædagoger:** Har du specialpædagogiske kompetencer fra nuværende eller tidligere ansættelse inden for det specialpædagogiske område, fx specialklasser eller specialskoler? Procent.



Note: N = 31.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

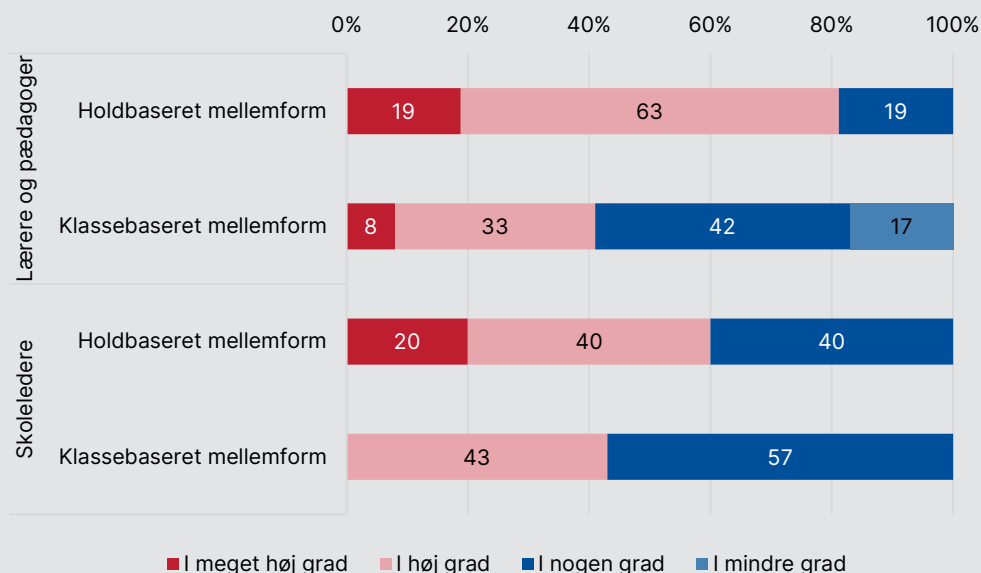
Som det fremgår, angiver 39 % af lærerne og pædagogerne, at de har specialpædagogiske kompetencer fra tidligere ansættelse inden for området, mens 61 % angiver, at det ikke er tilfældet. For de medarbejdere, som har svaret 'ja', har vi videre spurgt til omtrentligt antal års erfaring, de har fra specialområdet. Medarbejderne, som har specialpædagogiske erfaringer, har i gennemsnit 9,7 års erfaring. Flest medarbejdere angiver, at erfaringen stammer fra specialklasser/specialskoler eller AKT-arbejde, mens der også nævnes inklusionspædagog, døgninstitutioner med en målgruppe med funktionsnedsettelser, specialefterskoler samt special-SFO og specialgrupper i dagtilbud.

## Medarbejderne i holdbaserede mellemformer har i højere grad tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer end i klassebaserede mellemformer

Vi har spurgt både lærerne og pædagogerne selv såvel som skolelederne, i hvilken grad de oplever, at lærerne og pædagogerne i mellemformerne har tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer til at imødekomme elevernes særlige behov.

**Figur 3.5 Spørgsmål til lærere og pædagoger:** I hvilken grad oplever du at have de tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer til at imødekomme de særlige behov hos eleverne i mellemformen?

**Spørgsmål til skolelederne:** I hvilken grad vurderer du, at de lærere og pædagoger, der p.t. er tilknyttet mellemformen, tilsammen har de nødvendige specialpædagogiske kompetencer til at kunne imødekomme de særlige behov hos eleverne i mellemformen?



Note: N = 28 lærere og pædagoger. 17 skoleledere.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger samt skoleledere.

Som Figur 3.5 viser, er det forskelligt, i hvilken grad lærerne og pædagogerne oplever at have tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer, afhængigt af

hvilken type mellemform der er tale om. De lærere og pædagoger, der er tilknyttet en holdbaseret mellemform, oplever i betydeligt større udstrækning at have tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer til at imødekomme de særlige behov hos eleverne end dem, der er tilknyttet de klassebaserede mellemformer. Blandt lærere og pædagoger tilknyttet holdbaserede mellemformer svarer 82 %, at de i høj eller meget høj grad oplever at have tilstrækkelige kompetencer, mens det kun gælder 41 % af lærerne og pædagogerne i de klassebaserede mellemformer. Dermed oplever flertallet af lærere og pædagoger tilknyttet de klassebaserede mellemformer kun i nogen eller mindre grad at have tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer.

Samme forskel, om end i mindre udtalt form, fremtræder af skoleledernes svar på, i hvilket omfang de vurderer, at lærerne og pædagogerne, som p.t. arbejder i mellemformen, tilsammen har de nødvendige specialpædagogiske kompetencer for at kunne imødekomme elevgruppens særlige behov.

Der er flere skoleledere på skoler med de holdbaserede mellemformer, som vurderer, at medarbejderne tilsammen i meget høj grad eller i høj grad har de nødvendige specialpædagogiske kompetencer, mens godt halvdelen af skolelederne på skoler med klassebaserede mellemformer angiver, at det kun i nogen grad er tilfældet. Hovedparten af skolelederne med holdbaserede mellemformer oplever, at lærerne og pædagogerne i høj eller meget høj grad har de nødvendige specialpædagogiske kompetencer (60 %). Mens hovedparten af skolelederne med klassebaserede mellemformer oplever, at dette kun i nogen grad er tilfældet (57 %).

Undersøgelsens kvalitative del peger på et centralt forhold for at forstå denne forskel mellem de to hovedtyper. På flere af de deltagende skoler er der tale om, at hvis man har etableret en holdbaseret mellemform, så har det været i forbindelse med ansættelse af medarbejdere med specialpædagogiske kompetencer, eller at den holdbaserede mellemform er etableret, fordi man på skolen havde medarbejdere med sådanne kompetencer. I forhold til dette ser det ud til, at det oftere er tilfældet i forhold til de klassebaserede mellemformer, at man har taget afsæt i en eksisterende medarbejdergruppe og måske har tilført en enkelt eller nogle få medarbejdere med specialpædagogiske kompetencer til teamet omkring klassen/klasserne. Endelig kan en del af forklaringen også ligge i det forhold, at de klassebaserede mellemformer ud over en række elever med særlige behov også rummer en gruppe elever uden særlige behov. Dette kan bidrage til at gøre de pædagogiske og didaktiske dilemmaer i forhold til at afveje hensynet til forskellige dele af elevgruppen mere udtalte. Ligeledes er der visse typer af særlige behov, som kommer til udtryk på nogle måder – fx gennem udadreagerende adfærd – som kan være i særlig grad vanskeligt at håndtere i en klasse med mange elever, men hvor det pga. den klassebaserede form vanskeligt lader sig gøre at tage eleven ud af klassen i det omfang, som der i perioder kan være brug for. En pædagog fortæller om en sag hvor hun føler sig fagligt

udfordret, og hvor hun både synes, at det er vanskeligt at handle på problemstillingen, og at det påvirker de øvrige elever i klassen:

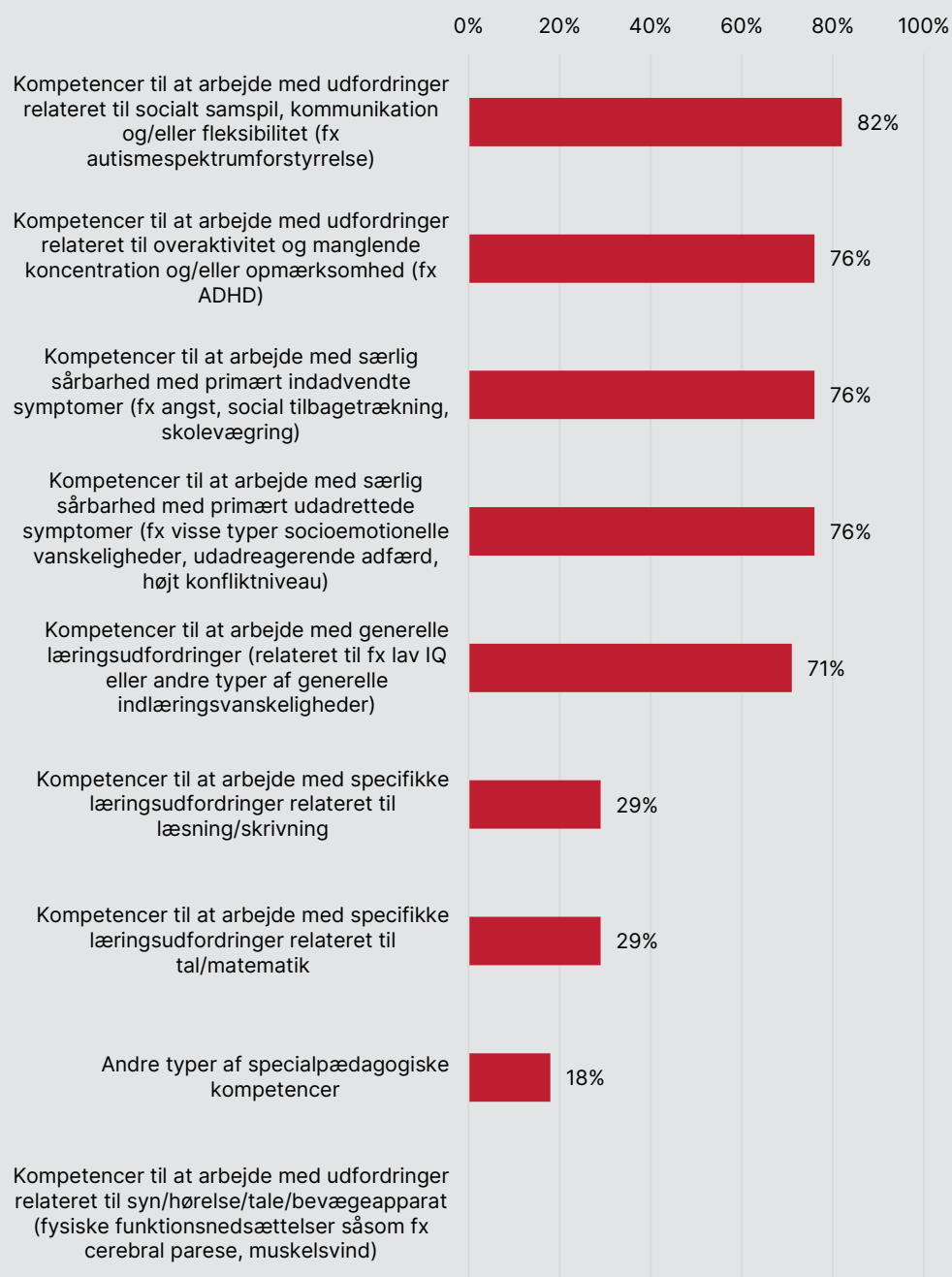
*Jeg synes ikke, at jeg med mit fag, og det jeg skal, det, der er min jobbeskrivelse... der indgår slag og spark ikke. Og blive bidt indgår heller ikke. At blive kastet ting på indgår heller ikke. Stoppe et barn, der ødelægger inventar, fordi han er så rasende, at tingene flyver rundt (...) Det indgår ikke i en almen [skole, red.]. Det kræver, at der er voksne, som der er uddannet til at tage sig af ham og give ham det rum som han kan udvikle sig i. (...) Når han har udbrud, så letter de [andre elever i klassen, red.], kryber sig sammen, og skuldrene ryger helt op under ørerne... (Pædagog, Kommune 4, Skole 7, klassebaseret mellemform, januar 2023, 26)*

Undersøgelsen peger altså på, at der kan være flere bagvedliggende forhold, som bidrager til, at parterne vurderer, at medarbejderne i de klassebaserede mellemformer i lidt lavere grad end i de holdbaserede mellemformer har tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer.

### **3.4.2 Behov for en række forskellige specialpædagogiske kompetencer i mellemformerne**

I de kvalitative interviews peger lærere, pædagoger og skoleledere på specialpædagogiske kompetencer som afgørende for, at mellemformerne kan være et velfungerende tilbud. Samtidig viser ovenstående afsnit, at en del af de tilknyttede medarbejdere kun i nogen udstrækning oplever at være tilstrækkeligt klædt på med specialpædagogiske kompetencer. For at blive lidt klogere på dette har vi bedt skolelederne angive, hvilke typer af specialpædagogiske kompetencer de vurderer, at det kræver af lærere og pædagoger for at kunne imødekomme elevgruppens særlige behov i en mellemform af den type, som de har etableret på deres skole, samt hvilke af disse kompetencer det er oplevelsen, at lærere og pædagoger mangler.

**Figur 3.6 Spørgsmål til skolelederne:** Hvilke typer specialpædagogiske kompetencer kræver det af lærere og pædagoger for at imødekomme elevgruppens særlige behov i en mellemform som jeres? Procent.



Note: N = 17. Der summeres ikke til 100 %, fordi respondenterne har kunnet sætte mere end ét kryds.

Kilde: VIVEs spørgeskema til skoleledere.

Som Figur 3.6 viser, peger skolelederne på særligt fem kompetencer som vigtige for at kunne imødekomme de særlige behov hos eleverne i mellemformerne. Det drejer sig om kompetencer til at arbejde med:

1. udfordringer relateret til socialt samspil, kommunikation og/eller fleksibilitet (fx autismspektrumforstyrrelse)
2. udfordringer relateret til overaktivitet og manglende koncentration og/eller opmærksomhed (fx ADHD)
3. særlig sårbarhed med primært indadvendte symptomer (fx angst, social tilbagetrækning, skolevægring)
4. særlig sårbarhed med primært udadrettede symptomer (fx visse typer socioemotionelle vanskeligheder, udadreagerende adfærd, højt konfliktniveau)
5. generelle læringsudfordringer relateret til fx lav IQ eller andre typer af generelle indlæringsvanskeligheder.

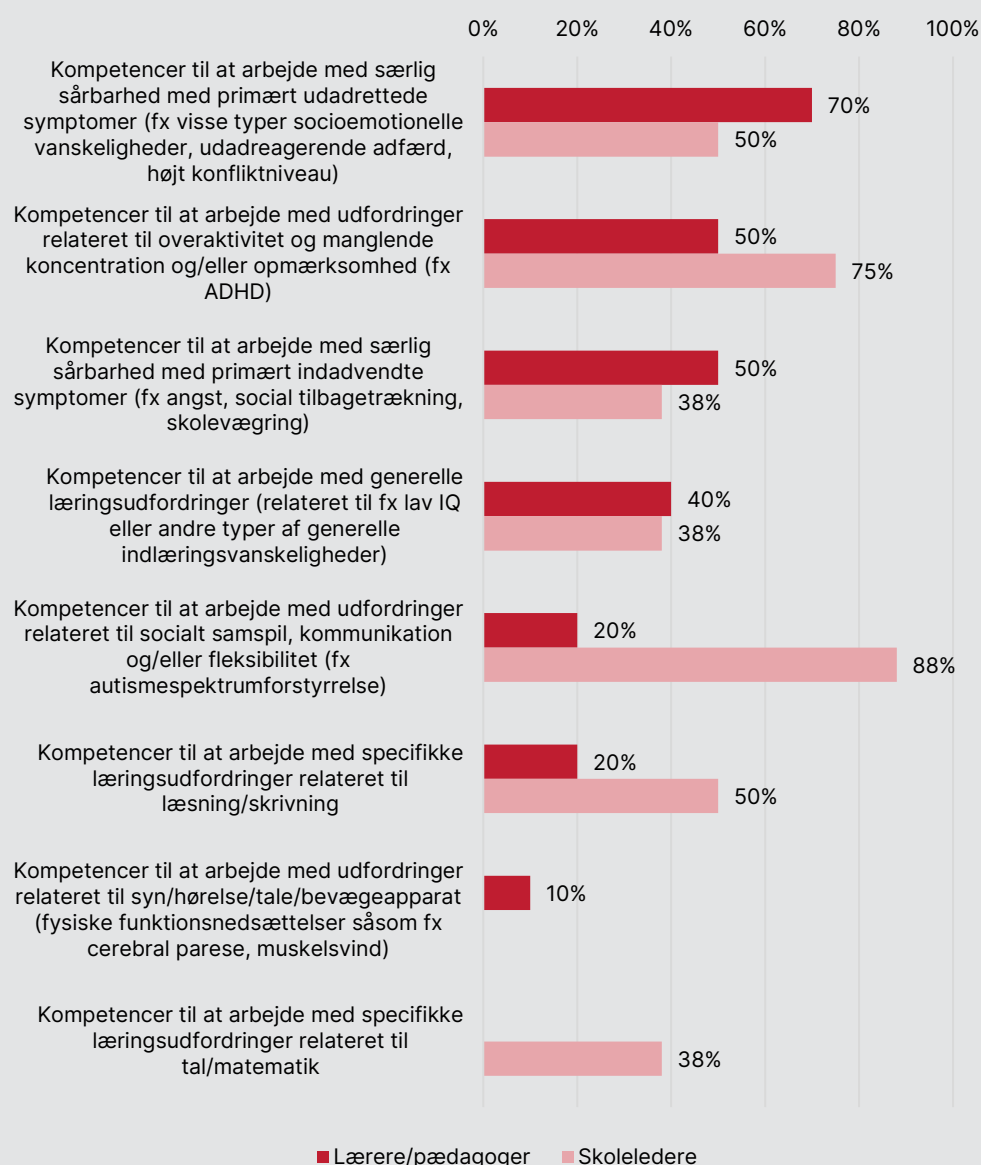
Derimod peger kun en mindre del af skolelederne på, at det kræver kompetencer i relation til læringsudfordringer relateret til læsning/skrivning og tal/matematik. Dette skal ses i lyset af, at mellemformerne ofte ikke er målrettet elever med denne type læringsudfordringer.

### **Lærerne og pædagogerne mangler særligt kompetencer i relation til elever med udadreagerende adfærd**

Vi har spurgt både skolelederne og lærerne og pædagogerne, hvilke typer af kompetencer de oplever, at medarbejderne tilknyttet mellemformerne mangler for at kunne imødekomme elevernes særlige behov. Med alle de forbehold man selvfølgelig skal tage, i forhold til at antallet af respondenter ikke er overvældende stort, kan dette give et fingerpeg, i forhold til hvad det især er for kompetencer, som det vil være centralt at arbejde med at fremme i skolen i dag, med henblik på at flere medarbejdere i fremtiden vil kunne løfte det pædagogiske/didaktiske arbejde med nogle af de udbredte typer af særlige behov i skolen.

**Figur 3.7 Spørgsmål til lærere og pædagoger:** Hvilke typer af udfordringer er det, du oplever at mangle kompetencer i forhold til? Procent.

**Spørgsmål til skolelederne:** Hvilke kompetencer mangler der hos lærerne og pædagogerne for at kunne imødekomme de særlige behov hos eleverne i mellemformen? Procent.



Note: Skoleledere: N = 8 (skoleledere, der har svaret 'i nogen grad' i spørgsmål vedrørende nødvendige specialpædagogiske kompetencer). Lærere og pædagoger: N = 10 (lærere/pædagoger, der har svaret 'i nogen grad', 'i mindre grad' eller 'slet ikke' i spørgsmål vedrørende tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer).

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere/pædagoger og skoleledere.

Som det fremgår af Figur 3.7, peger lærere, pædagoger og skoleledere særligt på, at lærere og pædagoger mangler kompetencer til at håndtere hhv. udfordringer relateret til overaktivitet, manglende koncentration og eller opmærksomhed (fx relateret til ADHD) samt særlig sårbarhed med primært udadrettede symptomer (fx visse typer socioemotionelle vanskeligheder, udadreagerende adfærd og højt konfliktniveau). Det vil sige kompetencer til at håndtere og støtte elever med tendens til udadrettet adfærd, eller hvor udadreagerende adfærd i en periode er et væsentligt symptom på nogle bagvedliggende udfordringer. Dette hænger godt sammen med, at lærere og pædagoger i de kvalitative interviews beskriver, at netop elever med udadreagerende adfærd og konflikter opleves som noget af det, der kan udfordre i mellemformerne, særligt hvis eleverne også har udfordringer i forhold til socialt samspil eller andre funktionsnedsættelser.

*... med konflikthåndteringen, der mangler jeg mere sådan redskaber til, hvordan hjælper jeg dem her, denne her gruppe [med autismespektrumforstyrrelse, red.] til konflikthåndtering? Hvad er det for nogle øvelser eller snakke? Altså, vi kan jo godt tage en dialog, men jeg mangler, sådan, det teoretiske fundament... (Pædagog, Kommune 3, Skole 6, holdbaseret mellemform, maj 2022, 22)*

Også særlig sårbarhed med primært indadvendte symptomer (fx angst, social tilbagetrækning og skolevægring) svarer en del af både lærere, pædagoger og skoleleder, at lærere og pædagoger mangler kompetencer til at håndtere inden for mellemformens ramme.

*[Eleverne, red.], som er sværest at... som er sensitive og sådan nogle ting... det er dem, vi har – vi nogle gange kan have sværest ved både at passe på i fællesskaberne herinde, fordi de bliver så påvirkede af det... (Pædagog, Kommune 2, Skole 4, holdbaseret mellemform, januar 2023, 18)*

Mindre enige er lærere, pædagoger og skoleledere, når det kommer til kompetencer til at håndtere udfordringer relateret til socialt samspil, kommunikation og/eller fleksibilitet (fx autismespektrumforstyrrelse). Skolelederne oplever i vid udstrækning, at lærerene og pædagogerne i mellemformerne mangler kompetencer til at håndtere denne type udfordring (88 %), mens kun 20 % af lærerne og pædagogerne selv oplever dette. Vi har imidlertid ikke yderligere kvalitative data, som kan bidrage til at uddybe denne forskel.



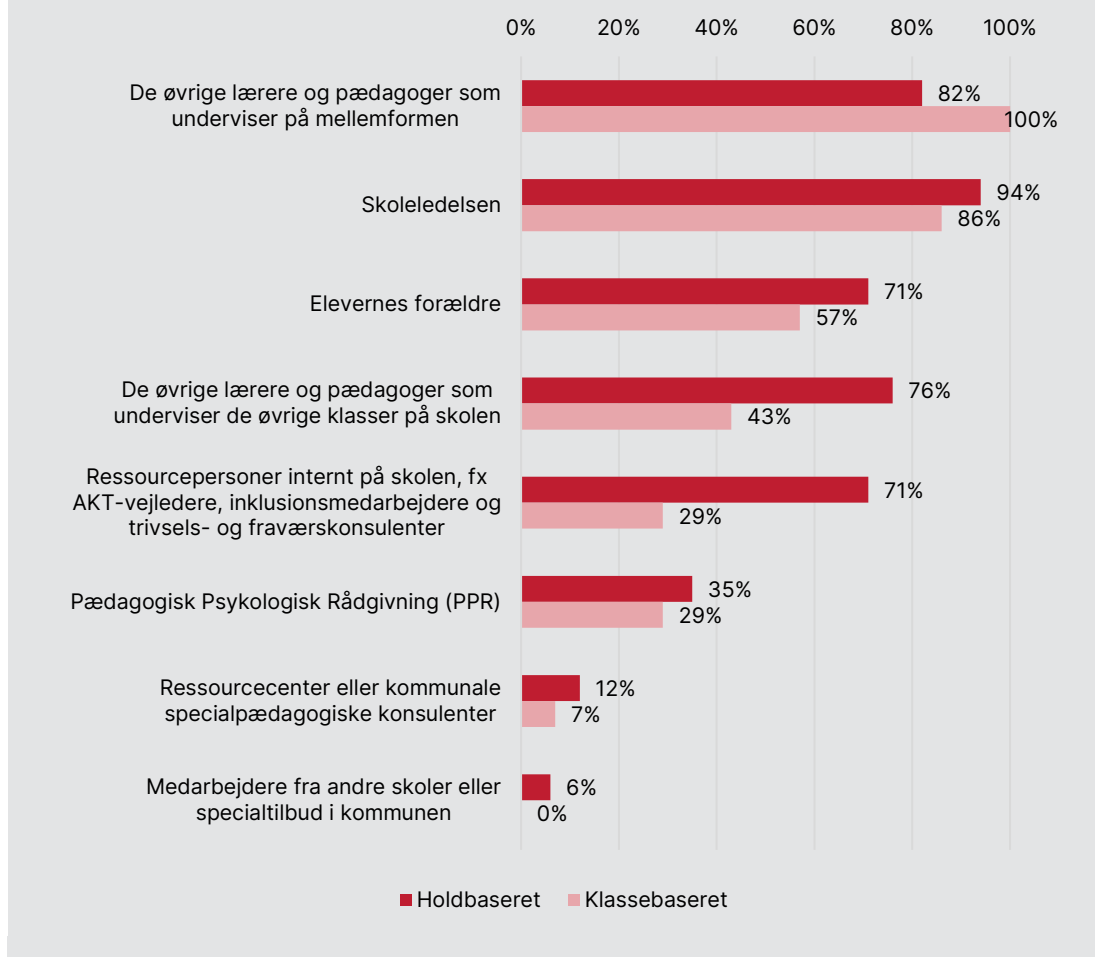
### **3.4.3 Samarbejde og sparring i forhold til arbejdet i mellemformen**

I dette afsnit udfoldes det, hvilke samarbejdsrelationer der er betydningsfulde i arbejdet med mellemformerne, og hvordan lærerne og pædagogerne oplever mulighederne for sparring i relation til arbejdet med mellemformer.

#### **Rum for at udvikle samarbejdsmulighederne med elevernes forældre og interne ressourcepersoner**

Lærere og pædagoger har i spørgeskemaet svaret på, hvem de jævnligt samarbejder med i forbindelse med arbejdet i mellemformen, og svarene herpå fremgår af Figur 3.8. Ligeledes er de også blevet spurgt om, hvor vigtigt de oplever samarbejdet med forskellige parter, samt hvor velfungerende de oplever, at dette samarbejde er.

**Figur 3.8 Spørgsmål til lærere og pædagoger:** Hvem samarbejder du jævnligt med i forbindelse med arbejdet i mellemformen? Procent.



Note: N = 31. Der summeres ikke til 100 %, fordi respondenterne har kunnet sætte mere end ét kryds.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

Mest fremtrædende på tværs af de to typer af mellemformer er samarbejdet med de øvrige lærere og pædagoger, som underviser på mellemformen, men også med skoleledelsen. Dette understreger, hvad også de kvalitative interviews gennemgående peger på, nemlig at skoleledelsen typisk har en tæt tilknytning til og spiller en væsentlig rolle i arbejdet med mellemformen. Lærerne og pædagogerne svarer således også, at samarbejde både med de øvrige lærere og pædagoger i mellemformen og med skoleledelsen i høj grad er vigtigt såvel som velfungerende.

Lærerne og pædagogerne svarer tilsvarende, at det i høj grad er vigtigt at have mulighed for at samarbejde med elevernes forældre i relation til mellemformerne. Ligesom de i de kvalitative interviews understreger, at et godt forældresamarbejde er afgørende for mellemformen som et velfungerende og udbytterigt tilbud for eleverne. Her viser Figur 3.8 dog, at lærere og pædagoger i de holdbaserede mellemformer i højere grad svarer, at de jævnligt samarbejder med elevernes forældre (71 %) end i de klassebaserede mellemformer (57 %). Det kunne således pege på et behov for at udvikle samarbejdsmulighederne mellem lærere og pædagoger i de klassebaserede mellemformer og elevernes forældre. I den udstrækning, at lærerne og pædagogerne har samarbejde med elevernes forældre, oplever de det imidlertid i vid udstrækning som velfungerende.

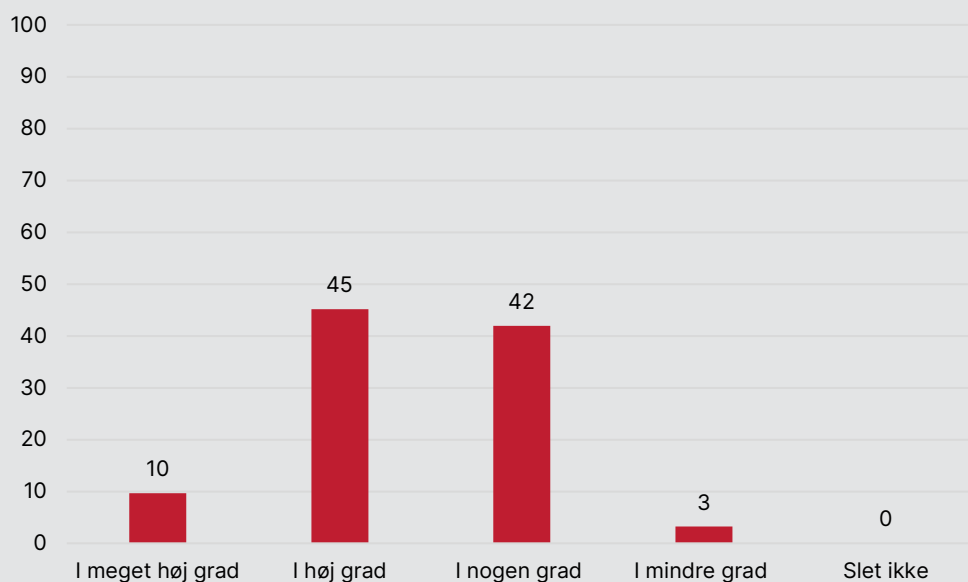
Når det kommer til samarbejde med de lærere og pædagoger, der underviser de øvrige klasser på skolen, svarer lærere og pædagoger i de holdbaserede mellemformer (76 %) i væsentlig større udstrækning end i de klassebaserede (43 %), at de jævnligt samarbejder hermed. Lærerne og pædagogerne er dog også delte i forhold til vigtigheden af samarbejdet med medarbejdere fra skolens øvrige klasser. Godt halvdelen vurderer det som vigtigt, mens den resterende del vurderer det som mindre vigtigt. Disse forskelle i samarbejde og vigtighed skal ses i lyset af, at samarbejdet med skolens øvrige klasser er særligt vigtigt ved de holdbaserede mellemformer, hvor eleven også går i en almenklasse. Knap halvdelen af lærerne og pædagogerne svarer, at samarbejdet med lærere og pædagoger fra skolens øvrige klasser kun i nogen grad, mindre grad eller slet ikke er velfungerende. Dette fund kan, sammen med rapportens øvrige pointer om vigtigheden af, men også udfordringerne med, at sikre sammenhæng mellem almenklasse og mellemform ved de holdbaserede mellemformer, understrege behovet for et styrket samarbejde mellem medarbejderne i mellemformerne og almenklasserne.

Lærerne og pædagogerne oplever i høj grad samarbejdet med ressourcerpersoner internt på skolen, fx AKT-vejledere, inklusionsmedarbejdere og trivsels- og fraværskonsulenter, i relation til mellemformerne som vigtigt, og som betydeligt vigtigere end samarbejde med PPR og kommunale ressourcetre eller specialpædagogiske konsulenter. Men der er markante forskelle på spil på tværs af de to typer af mellemformer, i forhold til om lærerne og pædagogerne jævnligt samarbejder med interne ressourcerpersoner. 71 % af lærere og pædagoger i de holdbaserede mellemformer samarbejder jævnligt med disse, mens det kun gælder for 29 % i de klassebaserede mellemformer. Dette kunne pege på et behov for bedre muligheder for samarbejde med interne ressourcerpersoner særligt for lærere og pædagoger i de klassebaserede mellemformer.

### Knap halvdelen af lærerne og pædagogerne i mellemformerne oplever ikke at have tilstrækkelige muligheder for sparring

Sparring og supervision kan spille en væsentlig rolle i forhold til både at udvikle og videreudvikle specialpædagogiske kompetencer og konkrete tilgange og støtteformer for de enkelte elever. Lærerne og pædagogerne er blevet spurgt til deres muligheder for at få sparring i forhold til deres arbejde i mellemformen. Svarene fremgår af Figur 3.9.

**Figur 3.9 Spørgsmål til lærere og pædagoger:** I hvilken grad vurderer du, at du og dine kolleger har tilstrækkelig mulighed for at få faglig sparring i forhold til jeres arbejde i mellemformen? Procent.



Note: N = 31.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

Lærerne og pædagogerne er delte i forhold til deres vurdering af mulighederne for at få tilstrækkelig faglig sparring i forhold til deres arbejde i mellemformen. Godt halvdelen af lærerne og pædagogerne (55 %) oplever i høj eller meget høj grad, at de har mulighed for at få tilstrækkelig sparring. Men samtidig oplever 42 % af lærerne og pædagogerne kun i nogen grad, at dette er tilfældet. Mens 3 % kun i mindre grad oplever dette. Dette resultat underbygges

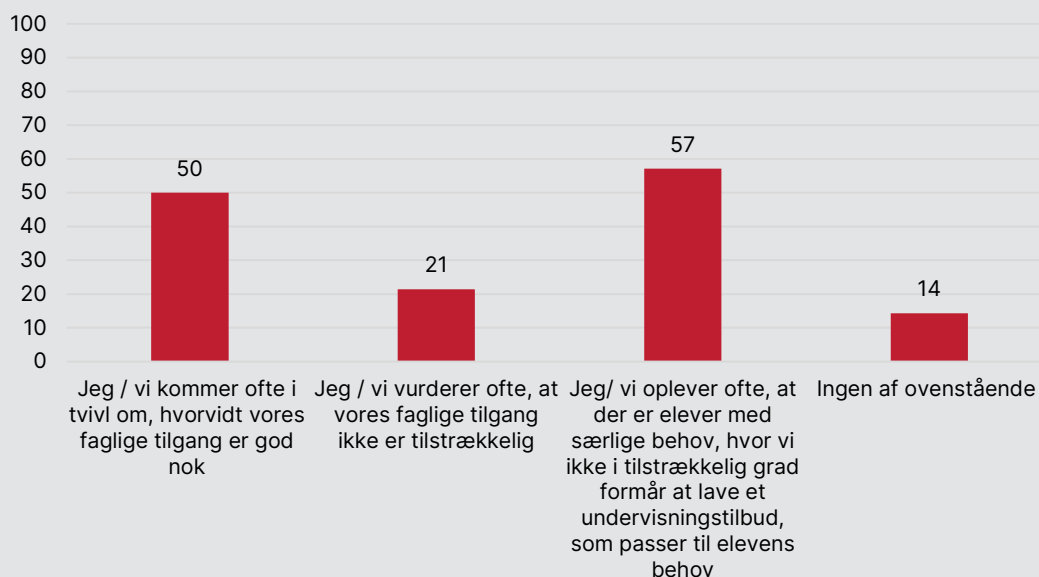
også af de kvalitative interviews, hvor en del lærere og pædagoger også savner muligheder for sparring i forhold til deres arbejde i mellemformerne. Sparringsbehovet kan have mange forskellige temaer, herunder om sammensætningen af elever, undervisningsdifferentiering m.v. Endelig kan sparringsbehovet også omhandle et behov for at drøfte den faglige tilgang til arbejdet med at imødekomme bestemte elevers særlige behov:

*Jeg tænker fx sådan noget med autisme, altså, hvor langt kan man... kan man gå, hvor meget struktur har de brug for? Og hvornår rammer man en eller anden grænse? Det bliver jo meget sådan noget med, man bare sådan... føler sig lidt frem [griner, red.], hvor – jeg er helt sikker på, at der er nogen, de sidder altså med noget uddannelse, de ved lige præcis, hvordan de skal håndtere forskellige situationer. (Lærer, Kommune 3, Skole 6, holdbaseret mellemform, maj 2022, 23)*

Lærerne og pædagogerne savner både sparring i forhold til at blive bedre klædt på med specialpædagogiske kompetencer og viden generelt, men også sparring i forhold til konkrete elever, de står med, og situationer, de oplever at stå i med eleverne. Særligt savner lærerne og pædagogerne sparring i forhold til de typer af udfordringer, som de i Figur 3.7 svarer, at de oplever at mangle specialpædagogiske kompetencer til at håndtere. Det drejer sig både om kompetencer til at håndtere meget udadrettet og udadreagerende adfærd, men også om kompetencerne til at håndtere elever med særlig sårbarhed med indadvendte symptomer.

De lærere og pædagoger, der har svaret, at de kun i nogen eller mindre grad har tilstrækkelig mulighed for at få faglig sparring i forhold til deres arbejde i mellemformen, er opfølgende blevet spurgt om, hvilke konsekvenser den manglende sparring har. Svarene fremgår af Figur 3.10.

**Figur 3.10 Spørgsmål til lærere og pædagoger:** Hvilke konsekvenser har det, at du/ I kun i nogen grad, i mindre grad eller slet ikke har tilstrækkelig mulighed for faglig sparring i forhold til arbejdet i mellemformen? Procent.



Note: N = 14 (medarbejdere, der har svaret 'i nogen grad', 'i mindre grad', 'slet ikke' i forgående spørgsmål). Der summeres ikke til 100 %, fordi respondenterne har kunnet sætte mere end ét kryds.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

Godt halvdelen af lærerne og pædagogerne (57 %), der savner sparring, oplever, at den manglende sparring betyder, at de ofte oplever, at der er elever med særlige behov, hvor de ikke i tilstrækkelig grad formår at lave et undervisningstilbud, som passer til elevens behov. Halvdelen (50 %) svarer også, at de ofte kommer i tvivl om, hvorvidt deres faglige tilgang er god nok. I forlængelse heraf svarer 21 %, at de ofte vurderer, at deres faglige tilgang ikke er tilstrækkelig. Disse resultater peger på, at manglende muligheder for sparring kan betyde, at de oplever at komme til kort i forhold til specialpædagogiske kompetencer og den rette tilgang til elever med særlige behov, eller at de oplever en usikkerhed i forhold til den faglige tilgang.

### 3.5 Faktorer, som har betydning for implementeringen af mellemformer på skolen

Dette afsnit omhandler de deltagende skolars erfaringer med, hvilke faktorer der har særligt stor betydning for implementeringen af mellemformer på skolen. Hvad der ligger i de forskellige faktorer, og hvorfor de er af betydning, er beskrevet i rapportens øvrige kapitler. Her er formålet således alene at sætte de forskellige faktorer op over for hinanden med henblik på at belyse, hvilke faktorer der i særlig grad er betydningsfulde i forhold til implementering af mellemformer.

Vi har spurgt både skoleledere og lærere og pædagoger, hvilke faktorer der i særlig grad er betydningsfulde i forhold til implementering af mellemformer.

**Figur 3.11 Spørgsmål til skoleledere og lærere/pædagoger: Hvilke faktorer er i særlig grad betydningsfulde i forhold til implementering af mellemformen? Procent.**



Note: Skoleledere: N = 17. Lærere/pædagoger: N = 29.

Kilde: VIVEs spørgeskema til skoleledere og lærere/pædagoger.

Særligt fremtrædende som betydningsfulde faktorer for implementeringen er:

1. De rette specialpædagogiske kompetencer i personalegruppen
2. Ledelsen indtager en aktiv rolle og sikrer organisatorisk understøttelse.

Stort set samtlige lærere, pædagoger og skoleledere har svaret, at disse faktorer er særligt betydningsfulde for implementeringen. Der er også udbredt enighed blandt lærere, pædagoger og skoleledere om, at det, at skolen har de rette fysiske faciliteter til mellemformen, er af stor betydning for implementeringen heraf. Mere end 3 ud af 4 har svaret dette. Også forældresamarbejdet vurderes af både lærere, pædagoger og skoleledere til at spille en betydelig rolle i forhold til implementeringen.



## 4 Udgiftsvurdering

Skolelederne er blevet bedt om at estimere og vurdere udgifterne til deres mellemform. En sådan udgiftsvurdering vil altid indeholde et væsentligt element af skøn. Det skyldes for det første, at der for en del af udgifterne til mellemformer ofte er tale om en flydende afgrænsning, idet flere aktivitetstyper ikke kun anvendes i mellemformen, men også i forhold til elever inden for skolens øvrige almenklasser, og mellemformen er sjældent et selvstændigt budgetområde i den enkelte skoles økonomi. Dertil kommer, at skolernes praksis for at registrere udgifter er meget forskellig og derfor kan være svær at sammenligne. Endelig er det også væsentligt, at både store og mindre skoler har deltaget i pilotevalueringen, ligesom der er forskel på, i hvor høj grad den enkelte skole har valgt at prioritere opbygningen af en mellemform, samt hvor mange elever mv. mellemformen er tilrettelagt til at rumme, og hvilket omfang af medarbejderressourcer der går til mellemformen. I en vis forstand kan der på nogle skoler være tale om en form for stordriftsfordele, men samtidig er det ikke muligt at arbejde med en stabil standardløsning (og dermed pris) per elev med behov for støtte, fordi der ofte kan være markante forskelle i elevernes behov. Udgiftsvurderingen må derfor læses med disse forskellige forbehold in mente, og det mest interessante er ikke tal for den enkelte skole eller gennemsnit mellem de deltagende skoler, men i højere grad fordelingen mellem og sammenhængen mellem de forskellige udgiftsposter samt skoleledernes vurdering af sammenhængene mellem økonomi og pædagogiske muligheder i forhold til behov i elevgruppen.

Til indsamling af informationer på alle skoler har vi anvendt en let tilpasset version af et registreringsskema, som er udviklet i forbindelse med Evaluering af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte (Houlberg et al. 2022). Skolelederne er blevet bedt om at svare så præcist som muligt i forhold til omkostningerne forbundet med deres mellemformer og har flere steder haft mulighed for at tilføje kommentarer. Da nogle skoler har mere end én mellemform, er de blevet bedt om kun at besvare spørgsmålene om udgiftsvurdering i forhold til den mellemform, som de deltager med i projektet. Som supplement til registreringsskemaet er der gennemført kvalitative interviews med skolelederne på fem af de deltagende skoler, hvor der også er spurgt indgående ind til estimerede udgifter og erfaringer med økonomiske forhold af betydning for mellemformerne.

## 4.1 Rammeforhold og økonomistyringsmæssige rationaler

En væsentlig rammesættende faktor i forhold til skolernes etablering og drift af mellemformer er den overordnede kommunale økonomistyring på skoleområdet. Det gælder især spørgsmålet om, hvorvidt kommunen helt eller delvist har lagt økonomien til finansiering af specialundervisning ud til de enkelte skoler, eller om denne økonomi er centraliseret hos den kommunale skoleforvaltning.

For de deltagende kommuner gælder det, at 4 ud af 5 kommuner helt eller delvist har udlagt økonomien til specialundervisning til skolen. Evaluering af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand viste, at der i 2022 var 57 % af kommunerne, som helt eller delvist havde decentraliseret økonomien til specialundervisning, og de resterende 43 % havde centraliseret økonomi på området (Lindeberg et al. 2022a). Der er altså en lidt større andel af de deltagende kommuner, som arbejder med decentraliseret økonomi, end det er tilfældet på landsplan. 3 ud af de 4 kommuner, som arbejder med helt eller delvist udlagt økonomi på specialundervisningsområdet, arbejder med faste segregeringstakster, uanset hvilket specialtilbud en elev segregeres til. Taksten per elev ligger her jf. interview og survey til skoleledere mellem 150.000 og 180.000 per barn. Den ene af de fire kommuner med udlagt økonomi arbejder med differentierede takster afhængigt af, hvilket specialtilbud et barn segregeres til. Taksterne er her jf. interviews med skoleledere differentierede mellem ca. 180.000/barn – 240.000/barn og 320.000/barn. Hvad end der er tale om faste eller differentierede takster, er selve segregeringstaksterne centrale for at forstå skoleledernes økonomiske incitament i forhold til arbejdet med mellemformerne, idet de i mange tilfælde udgør alternativomkostninger til mellemformerne. Dvs. de nævnte segregeringstakster betegner de udgifter, som skolerne skal afholde, når et barn segregeres fra skolen til en specialklasse eller specialskole. Som afsnittet om skoleledernes formål med at etablere mellemformer pegede på, er der en væsentlig andel af skolelederne, som etablerer mellemformer med et delformål om at forebygge behovet for segregerede tilbud. Det er dermed også væsentligt at se investeringerne i mellemformer som skolernes bestræbelse på at højne skolens kapacitet til at imødekomme elevers særlige undervisningsmæssige behov inden for rammerne af almenkolen. Udgiften per elev i en almenklasse ligger typisk mellem 40.000 og 60.000 per år, så i et vist perspektiv arbejder skolelederne med mellemformer i det økonomiske spring, som ligger mellem denne udgift og udgiften til et segregeret tilbud. En skoleleder nævner eksempelvis for at illustrere dette, at tre elever, de kan beholde på skolen fremfor at segregere til specialtilbud, kan finansiere én specialpædagog.

Det er imidlertid også væsentligt at pege på, at i kommunerne med segregeringstakst er hele eller dele af økonomien til specialundervisning lagt ud fra den centrale skoleforvaltning til de enkelte skoler. Herved får skolerne i udgangspunktet et større økonomisk råderum i forhold til at arbejde med specialpædagogiske foranstaltninger på den enkelte skole, end det ville være tilfældet, hvis hele budgettet til at finansiere specialundervisning var centraliseret hos forvaltningen. Der har været mulighed for at tilføje kommentarer i spørgeskemaet, og flere skoleledere har netop kommenteret på, at den udlagte økonomi har væsentlig betydning for skolernes muligheder for at arbejde med mellemformer. Fx skriver en skoleleder:

*Det betyder rigtig meget for vores mulighed for at udvikle vores mellemformer, at ressourcerne til børn med behov for specialpædagogisk bistand ligger i skolens eget budget. (Skoleleder, kommentar i spørgeskema)*

På den ene side kan det, at økonomien er lagt ud til skolerne, give mulighed for at arbejde med mellemformer, fordi de selv kan flytte rundt på ressourcer internt på skolen. På den anden side oplever skolerne også, at den udlagte økonomi betyder, at deres økonomiske råderum på skolen kan svinge voldsomt fra år til år og være svært forudsigeligt. Som tidligere nævnt er der en særskilt problemstilling i forhold til grænsen for, hvad en mellemform kan, og én af grundene til, at det er så vanskelig en grænsedragning, er også, at det har store økonomiske konsekvenser for skolen, når man ender med at vurdere, at man må sende en elev videre til en specialskole eller en specialklasse. Dette skyldes, at der for den enkelte skole er tale om ét og samme budget, som man finansierer både almenundervisning, mellemformer og eventuelle eksterne specialtilbud ud af. De forskellige aktivitetstyper hænger dermed sammen som forbundne kar, således at et stort forbrug på fx specialtilbud på skolen vil medføre, at der er færre penge til at drive almenskoledelen for. Som en skoleleder udtrykker det i et af de gennemførte interviews:

*"... det jeg synes, der er det vanskeligste at styre, det er beslutningen om, hvornår vi ikke kan løfte opgaven her, som jo har en enormt stor økonomisk konsekvens. Det er en svær beslutning..." (Skoleleder, Skole 4, Kommune 2, holdbaseret mellemform, januar 2023, 19)*

Flere af skolerne oplever, at skolens økonomi kan blive særdeles presset, hvis de er nødt til at segregere en række elever, og de oplever også, at der i høj grad kan være en række tilfældigheder på spil, der er ude af deres hænder i forhold til omfanget af skolens udgifter til segregering. Det kan fx være tilfælde, hvor der flytter familier til skoledistriktet med børn med behov for et specialtilbud, eller tilfælde, hvor der er børn, der tilhører skolens skoledistrikt,

men går på en anden skole i kommunen, som bliver segregeret<sup>4</sup>. Dette er også grunden til, at selve skolestørrelsen på flere måder spiller en væsentlig rolle, idet større skoler alt andet lige bedre kan absorbere mere eller mindre tilfældige udsving i segregeringsbehovet (og dermed udgifterne) end mindre skoler, hvor blot en enkelt segregering fylder relativt meget i skolens budget.

Skolernes investering i mellemformer lægger selvsagt beslag på en væsentlig del af skolens samlede budget, men skal altså netop også ses som en investering i at løfte den specialpædagogiske kapacitet på skolen for bedre at kunne imødekomme de specialpædagogiske behov hos flere elever – og herigennem at forebygge en del af behovet for at segregere til eksterne specialtilbud. Nogle skoleledere fortæller dog også, at hvis de over en årrække har været nødt til at segregere mange elever, så kan det være svært at vende denne udvikling og fastholde flere elever på skolen ved at investere i specialpædagogisk kapacitet, da segregeringen trækker ressourcerne til det ud af skolen. Flere af skolerne nævner, at det i perioder kan være en "underskudsforretning" for dem, at økonomien er lagt ud, og de skal finansiere specialtilbud for segregerede elever – også selv om modellen i udgangspunktet medfører, at skolerne får en større økonomisk ramme til at investere i bl.a. mellemformer. Modellen med udlagt økonomi stiller således nogle særlige krav til langsigtet investering i at løfte skolens specialpædagogiske kapacitet, men der kan altså også komme faktorer i spil, som ligger på kanten af eller uden for den enkelte skoles råderum.

### **Udgifter afhænger ikke bare af antallet af elever i mellemformen, men også af elevernes udfordringer og adfærd**

Skolelederne beskriver, at de for mange elevers vedkommende har et pædagogisk incitament til for elevernes egen skyld at investere i, at elever med særlige behov kan få den rette støtte og blive på skolen. Men de beskriver også, at de i kraft af den udlagte økonomi på samme tid også har et økonomisk incitament hertil. Samtidig lægger skolelederne dog også vægt på, at afgrænsningen af elevgruppen i mellemformerne også er nødt til at afspejle, at skolens ressourcer er tiltænkt et alment folkeskoletilbud – og ikke et specialtilbud. En skoleleder beskriver:

*Det er vigtigt, at vi kan være skarpe og sige 'Der er noget, vi kan her i almen og mellemform, og så er der noget, vi ikke kan'. Altså, vi skal være meget, meget dygtige til også at afgrænse. Fordi hvis man tror, man kan det hele, så kan man pludselig ikke noget. Vi bliver nødt til også at holde os for øje, at vores økonomi jo er lagt ud til at lave et alment folkeskoletilbud (...) Det er jo den samme kasse i sid-*

---

<sup>4</sup> Det er forskelligt, hvordan modellerne for decentral økonomi er skruet sammen, og de nævnte eksempler er således ikke gældende for alle kommuner. Se evt. Nørgaard, Kollin & Panduro (2018: 35-59) for beskrivelse af variationer i skolernes betalingsforpligtelse.

*ste ende, pengene kommer fra, så vi skal jo også være tro og loyale, i forhold til at vores økonomi skal være et alment folkeskoletilbud.* (Skoleleder, Skole 2, Kommune 1, holdbaseret mellemform, januar 2023, 9)

I forlængelse heraf fortæller skolelederne, at omfanget af udgifter til mellemformerne både hænger sammen med antallet af elever i mellemformen, men i høj grad også med, hvilke konkrete elever der går i mellemformen. En skoleleder fortæller, at de oplever, at der kommer flere og flere elever med særlige behov på deres skole, og at denne tendens vil kalde på en skærpelse af, hvem der er målgruppen i mellemformen. Dette fordi de ikke har ressourcer til at hæve elevantallet i mellemformen i en sådan grad, at det vil kræve markant flere personaleressourcer. En anden skoleleder fortæller, at omfanget af udgifter til mellemformen ikke bare er et spørgsmål om elevantal, men i høj grad også om, hvilke udfordringer, støttebehov og adfærd de konkrete elever i mellemformen har. Skolelederen beskriver:

*Kodeordet er adfærd [hos eleverne i mellemformen, red.]. Lige nu er der en elev derovre, ud af de der 7-8 stykker, som fylder alt! Havde han nu ikke været der, så var der måske plads til tre mere. Og det er jo det, der er så svært, at det kan skifte fra år til år, og derfor er det enormt svært at sætte økonomi på.* (Skoleleder, Skole 4, Kommune 2, holdbaseret mellemform, januar 2023, 15)

### **Mellemformerne finansieres inden for skolens eget budget**

Skolelederne er blevet bedt om at angive, om de har etableret og driver mellemformerne for midler i skolens eget budget, eller om der er en hel- eller delfinansiering fra centralt hold. Samtlige skoleledere angiver, at etablering og drift sker ud af skolens eget budget. Dog trækker skolerne i forskelligt omfang også på PPR og andre kommunale ressourcepersoner i arbejdet med mellemformerne, hvilket finansieres fra kommunens side. En enkelt undtagelse eller særligt forhold er en af skolerne, hvor der i skolens mellemform ud over egne elever går en elev fra en anden skole, hvor skolen har fået, hvad der svarer til taksten til en specialklasse, for at finansiere skolegangen for denne elev. Dvs. undtagelsesvist er der altså eksempler på en form for aftale mellem skolerne om, at en elev som har nogle behov, som den anden skole vurderer, man vil kunne arbejde med i deres mellemform, underviser eleven og modtager finansiering for dette. Dette er imidlertid ikke det gennemgående billede, idet udgangspunktet er, at den enkelte skole udvikler og selv finansierer mellemformer for egne elever.

Enkelte skoler nævner i de kvalitative interviews, at de har søgt og modtaget tilskud til deres mellemform, fx fra puljer eller kommunale projekter. Der har

dog alene været tale om tilskud i mindre størrelsesorden, som typisk har været brugt til at dække en del af skolens udgifter til indkøb af hjælpemidler til mellemformen.

### **Mellemformer vurderes ikke til at være en urealistisk dyr indsats set i forhold til alternativomkostningerne**

På baggrund af pilotevalueringen er det VIVEs vurdering, at mellemformer ikke er en urealistisk dyr indsats set i forhold til det udbytte for eleverne, som der opleves heraf, samt hvad alternativomkostningerne til andre typer af støtte ville være for skolerne. Pilotevalueringen viser, at mellemformerne finansieres inden for skolernes eget budget og viser jf. følgende afsnit, at de løbende udgifter til at drive en mellemform estimeres til at ligge mellem 550.000-900.000 kr. årligt. Skolelederne beskriver, at der således er tale om en udgift af væsentlig størrelse i deres budget og dermed som noget, de økonomisk prioriterer. Men samtidig påpeger skolelederne, at alternativomkostningerne til andre typer af tilbud ikke nødvendigvis ville være mindre, eksempelvis i form af individuel støtte til de enkelte elever ude i klasserne eller visitation til et specialtilbud, idet økonomien til specialundervisning i 4 ud af de 5 deltagende kommuner er lagt ud til skolerne selv.

## **4.2 Estimerede udgifter til etablering af en mellemform**

Skolelederne er i spørgeskemaet også blevet bedt om at vurdere skolens samlede udgifter til etablering af mellemformen. Validiteten og antallet af svar herpå i spørgeskemaet er dog desværre ikke tilstrækkelig til at kunne afrapportere herpå. Derfor baserer beskrivelsen af de estimerede udgifter til etablering af en mellemform sig på de kvalitative interviews med skoleledere, hvor der også er blevet spurgt ind til udgifter til mellemformen. Ved udgifter til etablering skal forstås, hvor mange ressourcer der er blevet allokeret til forarbejdet og etableringen af mellemformen ved opstart, både til lønudgifter, udgifter til efteruddannelse og kompetenceudvikling samt til hjælpemidler og indretning. Disse estimater skal ses i det lys, at hovedparten af skolerne ikke har etableret mellemformen i forbindelse med projektets start, men har haft mellemformen i en række år. Dermed ligger etableringen også tilbage i tid, og vurderingen af omkostningerne til etableringen må derfor være behæftet med en vis usikkerhed.

På enkelte skoler har der været meget begrænsede udgifter til etablering af mellemformen, men på flertallet af skoler ligger udgifterne til etablering af mellemformen på nogle hundredetusinde kroner. Skolelederne beskriver, at

hovedparten af denne udgift udgøres af løn til personale. Især lærere, pædagoger og andre ressourcepersoner såsom medarbejdere fra skolens ressourcecenter (læringskonsulent, AKT mv.) og skoleledelse er de væsentligste udgiftsposter her.

I forhold til udgifter til hjælpemidler og indretning af mellemformens lokaler i forbindelse med etableringen af mellemformen har nogle skoler kun haft udgifter på et par tusinde til dette, mens andre skoler har haft udgifter i størrelsesordenen 30.000-90.000kr.

Disse forskelle i udgifter til hjælpemidler og indretning af mellemformens lokaler i forbindelse med etableringen hænger for det første sammen med, at det er forskelligt, i hvilket omfang skolerne har haft lokaler til rådighed, der uden større ændringer har kunnet fungere som fysisk ramme for en mellemform på skolen. Ser man på optegningerne af lokaler i Kapitel 3 om skolernes implementering af mellemformer, fremgår det også tydeligt, at der er væsentlig forskel på, om skolerne mere eller mindre uforandret har kunnet anvende allerede eksisterende klasselokaler, eller om der har været væsentlige behov for genindretning af lokalerne. For det andet skal forskellene i udgifter til hjælpemidler i forbindelse med etablering af mellemformen også ses i lyset af, at der ved besøg på skolerne har været iøjnefaldende forskelle på, i hvor høj grad man har investeret i fx kuglestole og andre særlige stole, afskærmning, særlige spil og andre remedier, lyddæmpende materialer til vægbeklædning, særlig belysning osv.

### **4.3 Estimerede udgifter til drift af en mellemform**

Skolelederne er i spørgeskemaet også blevet bedt om at vurdere skolens samlede årlige udgifter til drift af mellemformen. Validiteten og antallet af svar herpå i spørgeskemaet er dog desværre ikke tilstrækkelig til at kunne afrapportere herpå. Derfor baserer beskrivelsen af de estimerede udgifter til drift af en mellemform sig på de kvalitative interviews med skoleledere, hvor der også er blevet spurgt ind til udgifter til mellemformen. Ved udgifter til drift forstås de løbende årlige udgifter til at drive mellemformen efter den er blevet etableret. De løbende årlige driftsudgifter dækker således både over lønudgifter, udgifter til efteruddannelse og kompetenceudvikling samt udgifter til hjælpemidler og indretning af mellemformen.

#### **Spredning i udgifter skoler imellem**

Der er betydelig spredning i, hvor mange udgifter skolelederne estimerer, at der årligt går til drift af deres mellemform. De forskellige udgiftsniveauer hænger

sammen med, at der er væsentlig størrelsesforskel mellem de deltagende skoler. Men forskellene i udgifter hænger i væsentlig grad også sammen med, at skolerne arbejder med forskellige modeller og organiseringer af mellemformen, herunder i forhold til hvilket omfang af personaleressourcer de lægger i mellemformen, og hvor stor en elevgruppe skolens mellemform er indrettet til at arbejde med. Ligesom at det er forskelligt, i hvilken udstrækning skolerne prioriterer mellemformen og opbygning af specialpædagogisk kapacitet gennem mellemformen. På nogle skoler betragtes mellemformen som skolens helt centrale tilbud til elever med særlige behov, mens mellemformen på andre skoler i højere grad udgør et tilbud blandt en vifte af tilbud til elever med særlige behov.

På enkelte skoler estimeres de årlige udgifter til mellemformerne til at ligge på et par hundrede tusinde. Der vil her typisk være tale om klassebaserede mellemformer målrettet og tilpasset elever med relativt mindre specialpædagogiske behov, og hvor der fx er tilført ekstra personaleressourcer i udvalgte lektioner i en almenklasse. Men for hovedparten af skolerne ligger de samlede årlige udgifter til drift af mellemformerne noget højere, nemlig mellem ca. 550.000-900.000 kr., hvoraf hovedparten af udgifterne som udfoldet i det følgende går til personaleudgifter. Spredningen i skolernes udgifter til mellemformerne hænger bl.a. sammen med, at der er tale om skoler af forskellige størrelse, som har forskellige elevgrupper tilknyttet mellemformerne (både i forhold til støttebehov og antal), såvel som et forskelligt antal medarbejdere tilknyttet. Derudover prioriterer skolerne i forskellig grad mellemformen som indsats. På nogle skoler er mellemformen en helt central indsats på skolen, mens mellemformen andre steder i højere grad optræder som en mulig indsats blandt en vifte af forskellige typer indsatser.

### **Personaleudgifter udgør langt størstedelen af udgifterne til mellemformer**

Skolelederne er blevet bedt om at estimere de løbende årlige udgifter til hhv. personale og hjælpemidler og indretning af mellemformens lokaler mv. Personaleudgifterne udgør ca. 90 % af udgifterne til drift af mellemformerne, og hjælpemidler, indretning mv. de resterende ca. 10 %. Aflønning af lærere og pædagoger udgør den klart største løbende personaleudgift. På en del af skolerne er der tilknyttet en til to lærere eller pædagoger til mellemformen på fuldtid eller tæt på. Men også andre ressourcepersoner på skolen (fx AKT, resourcepædagog, medarbejdere fra skolens specialcenter mv.) samt skoleledelse er væsentlige udgiftsposter i den løbende drift, om end de relativt set fylder mindre i den årlige drift end i etableringsfasen.

Flere skoler angiver, at de både i etableringsfasen og i den løbende drift har mulighed for at trække på kommunale specialpædagogiske konsulenter, udgående medarbejdere fra specialtilbud og/eller konsultative PPR-medarbejdere,



som kan bistå lærere og pædagoger i deres arbejde, men hvor den kommunale skoleforvaltning afholder udgifterne til dette.

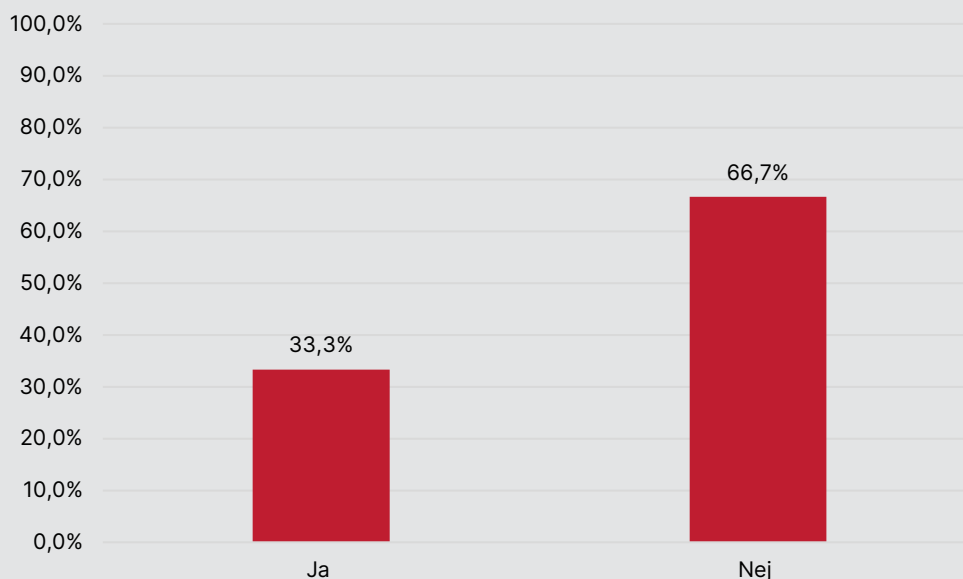
## **4.4 Vurdering af de økonomiske rammer til etablering af en mellemform**

Den nærværende pilotevaluering har allerede peget på, at en betydelig andel af både lederne og lærerne/pædagogerne vurderer, at eleverne, som modtager støtte i en mellemform, får et godt udbytte af dette i forhold til deres støttebehov – men et andet spørgsmål er, hvorvidt den enkelte skole vurderer, at der er rammer til at etablere nok pladser i mellemformerne til det antal elever, som har behov for det. Vi har spurgt til skoleledernes vurdering af, hvorvidt der er tilstrækkelige midler i skolens budget til at etablere og drive mellemformer sammenholdt med antallet af elever, som har behov for støtte i en mellemform. I løbet af de seneste år er andelen af elever, som får behov for støtte, herunder i et segregeret tilbud uden for almenskolen, steget betragteligt. Evaluering af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Lindeberg et al. 2022a) pegede på, at en betydelig andel af skolelederne vurderede, at der ikke var ressourcer nok i skolens budget til at iværksætte støtte i en mellemform i forhold til antallet af elever, som skolen vurderede, havde behov for støtte i en mellemform. Derfor er det relevant at belyse, hvordan skolelederne på de deltagende skoler vurderer sammenhængen mellem muligheden for at etablere støtte i en mellemform og antallet af elever, som har behov for støtte i en mellemform.

### **2 ud af 3 skoleledere vurderer ikke, at skolen har midler til at tilbyde støtte i en mellemform til alle de elever, der har behov**

For at indkredse hvordan dette ser ud for de deltagende skoler, har vi i den gennemførte spørgeskemaundersøgelse spurgt til skoleledernes vurdering af sammenhængen mellem de økonomiske muligheder for at etablere mellemformer og antallet af elever, som de vurderer, der for indeværende har behov for støtte i en mellemform.

**Figur 4.1 Spørgsmål til skolelederne:** Vurderer du, at der er tilstrækkelige midler i skolens budget til at etablere og drive mellemformer sammenholdt med antallet af elever, som har behov for støtte i en mellemform? Procent.

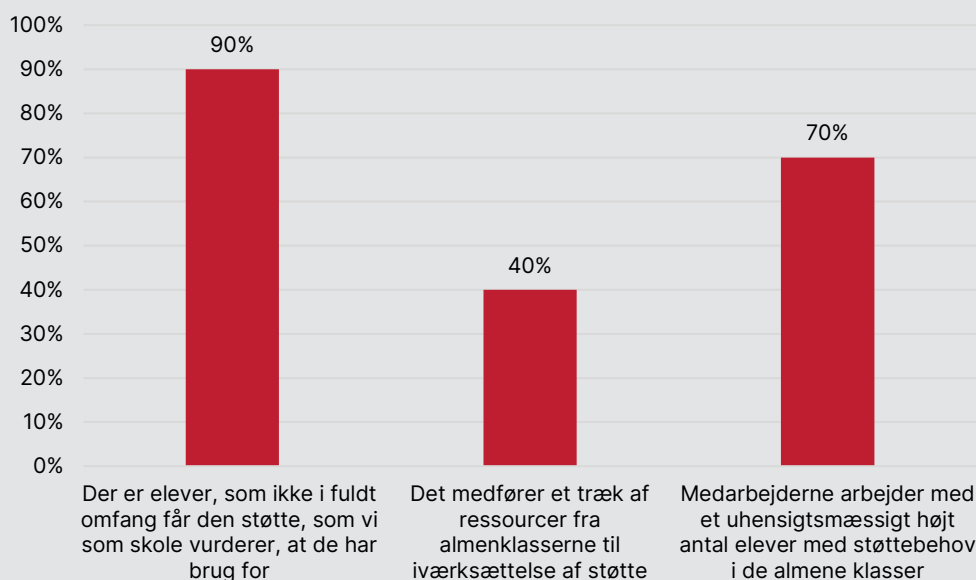


Note: N = 15.

Kilde: VIVEs spørgeskema til skoleledere.

Som det fremgår af Figur 4.1 ovenfor, er der knap 67 % af skolelederne, som vurderer, at der ikke i tilstrækkelig grad er midler i skolens budget til at iværksætte støtte i en mellemform sammenholdt med antallet af elever, som har behov for støtte i en mellemform, mens godt 33 % har svaret, at der er ressourcer nok i forhold til antallet af elever med behov. For de elever, for hvem der ikke er mulighed for at tilbyde en mellemform, kan der i stedet være tale om, at man giver støtte til disse elever inde i almenklassen. De skoleledere, som har svaret 'nej' til spørgsmålet om, hvorvidt der er tilstrækkelige midler til at tilbyde en mellemform til alle elever, der har behov for det, har fået et opfølgende spørgsmål om, hvilke konsekvenser dette får.

**Figur 4.2 Spørgsmål til skolelederne:** Hvilke konsekvenser får det, at der ikke er tilstrækkelige midler til at etablere og drive mellemformer i forhold til antallet af elever, som har behov for støtte i en mellemform? Procent.



Note: N = 10. Skoleledere, der har svaret 'nej' i forrige spørgsmål om, hvorvidt der er tilstrækkelige midler i skolens budget. Summerer til mere end 100 %, da skolelederne har kunnet afgive mere end ét svar.

Kilde: VIVEs spørgeskema til skoleledere.

Som det fremgår af Figur 4.2, angiver 90 % af skolelederne, at en konsekvens er, at der er elever på skolen, som ikke i fuldt omfang får den støtte, som skolen vurderer, at de har brug for. Desuden er der 70 %, som har angivet, at en konsekvens er, at medarbejderne arbejder med et uhensigtsmæssigt højt antal elever med støttebehov i de almene klasser. Endelig har 40 % svaret, at det medfører et træk af ressourcer fra almenklasserne til iværksættelse af støtten. Det sidstnævnte forhold er en uhensigtsmæssig mekanisme, hvor en skole pga. et vedvarende højt pres i forhold til at tildele støtte i specialtilbud eller mellemformer kan havne i en situation, hvor den eneste mulighed er at tage midler fra driften af almenklasserne og anvende disse til finansiering af bl.a. mellemformer. Det vil typisk dreje sig om to-voksentimer, holddelingstimer og timer til særlige indsatser i almenklasserne. Konsekvensen kan på nogle skoler blive, at der i de fleste timer i almenklasserne er én lærer til op til 28 elever, og at mulighederne for tidlige og forebyggende indsatser ved fx begyndende mistriksel bliver begrænsede. Forskning har peget på, at der herved er en risiko for, at skoler kan havne i en form for negativ spiral, som det er vanskeligt for den enkelte skole at komme ud af (Tegtmejer 2022).

# 5 Elevers perspektiver på mellemformerne

Dette kapitel sætter fokus på elevernes perspektiver på og erfaringer med mellemformer. Hvor Kapitel 2 om elevernes udbytte af mellemformerne baserede sig på lærere, pædagoger og lederes erfaringer hermed, så giver dette kapitel en stemme til eleverne og deres oplevelse af mellemformerne. Kapitlet kommer omkring elevernes perspektiver på undervisning og støtte i mellemformen, relationer og socialt samspil med andre elever i mellemformen samt sammenhæng mellem almenklasse og mellemform for holdbaserede mellemformers vedkommende. Kapitlet udfolder både, hvad eleverne oplever, fungerer godt ved mellemformerne, men også hvilke udfordringer de oplever, der kan være forbundet med at gå i en mellemform. Nogle perspektiver går igen på tværs af holdbaserede og klassebaserede mellemformer, mens andre perspektiver er særegne for de enkelte typer af mellemformer.

Kapitlet bygger på interviews med elever i mellemformerne i kombination med observationer af undervisningen i mellemformerne. Der er gennemført interviews med elever fra både holdbaserede og klassebaserede mellemformer. Kapitlet bygger dog særligt på erfaringer fra elever i holdbaserede mellemformer. Dels fordi der er gennemført flere interviews med elever i denne type mellemform, men også fordi det kan være lettere for eleverne, der både går i en almenklasse og i en mellemform, at sætte ord på forskelle og ligheder herimellem.

## 5.1 Elevperspektiver på undervisning og støtte i mellemformen

Dette afsnit udfolder elevernes perspektiver på og erfaringer med undervisning og støtte i mellemformerne.

### 5.1.1 Eleverne ser gennemgående positivt på mellemformerne

Eleverne, som vi har interviewet i forbindelse med de gennemførte skolebesøg, er generelt glade for at gå i en mellemform både af den holdbaserede og den klassebaserede type. De oplever det at gå i mellemformen som hjælpsomt i forhold til nogle af de udfordringer, de kan opleve i relation til skole, undervisning og klassekammerater. Eleverne i de holdbaserede mellemformer kan bedst sammenligne det at gå i en mellemform med alternativet, da de også går

i en almindelig almenklasse. De beskriver det at gå i mellemformen med ord som "rart", "roligt og afslappet", "fedt", "sjovt" og "hyggeligt".

En elev i en holdbaseret mellemform bliver spurgt, om hun kan mærke forskel på de dage, hvor hun ikke kommer i mellemformen, og hun beskriver, hvordan hun oplever, at de dage, hvor hun ikke er i mellemformen, oftere går mindre godt end de dage, hvor hun er i mellemformen en del af dagen:

*Jeg synes, at det er sådan lidt træls [de dage, hvor jeg ikke kommer i mellemformen, red.]. Og det er nogle af de dage, hvor jeg får skrevet hjem til mine forældre eller sådan noget. (...) Hvis jeg har larmet. Eller sidst klippede jeg én fra min klasse i håret. (Elev, Skole 9, Kommune 5, holdbaseret mellemform, januar 2023, 3)*

En del af eleverne i holdbaserede mellemformer fortæller, at de gerne ville tilbringe en større andel af deres skoletid i mellemformen. En elev beskriver, hvordan han godt kan lide, at man i mellemformen får lavet noget fagligt, samtidig med at man hygger sig. Og at det dårligste, han har at sige om mellemformen, er, når tiden i mellemformen slutter:

*Det bedste [ved at være i mellemformen, red.] er sådan, jeg kan virkelig godt lide Jeopardy og frikvarter der. Men jeg kan også virkelig godt lide, når jeg får lavet mit arbejde færdigt, og så kan man sidde og snakke, imens at man laver sine lektier. (...) Det værste [ved mellemformen, red.] er nok bare, når det slutter. (Elev, Skole 6, Kommune 3, holdbaseret mellemform, januar 2023, 9)*

Flere elever på tværs af de deltagende skoler peger også på, at mellemformen har et godt ry blandt de elever, der går der. Nogle af eleverne fortæller, at de oprindeligt selv har efterspurgt at komme i skolens mellemform, fordi de kan have det svært i undervisningen eller klassen og havde hørt godt om mellemformen fra andre elever på skolen, der selv går i mellemformen. To elever fortæller, at de selv gerne ville prøve, om det at gå i en mellemform kunne hjælpe dem, og erfarede, at det kunne det:

*Elev 1: Jeg spurgte min lærer [om at komme i mellemformen, red.]. Så sagde jeg til min mor, at hun skulle skrive til Anja. Det er hende, der kører det derovre. Og så kom jeg over for at prøve. Vi startede med at sige, at jeg prøver det én gang for at se, hvor meget jeg kan lide det. Og hvis jeg så kunne lide det, så kunne jeg få lov til at være derovre. Og det gjorde jeg så.*

*Elev 2: Jeg sagde til min mor, at jeg godt kunne tænke mig at starte derovre, fordi jeg stressede meget over lektier og sådan noget (Elev, Skole 6, Kommune 3, holdbaseret mellemform, januar 2023, 2)*

### 5.1.2 Færre elever, mindre larm og et roligere tempo

Eleverne i begge typer mellemformer fremhæver mindre larm og et roligere tempo i undervisningen i mellemformen som noget af det, der gavner deres koncentration og læring, men også deres trivsel og velbefindende. Eleverne i holdbaserede mellemformer oplever mindre larm og et roligere tempo sammenlignet med almenklassen, som de også går i, og kobler dette til, at der bl.a. er færre elever i mellemformen.

Eleverne i de holdbaserede mellemformer beskriver, at larm og konflikt ofte kan komme til at fylde i deres almenklasser, og at det kan gøre det svært at koncentrere sig om at være i undervisningen. Nogle af eleverne beskriver, at det betyder, at de også selv kommer til at larme og forstyrre mere. Mens andre elever beskriver, at det betyder, at de "zoner ud" af undervisningen og kan få hovedpine og blive trætte. Eleverne oplever mellemformen som en modsætning hertil og et pusterum herfra. Det er selvfølgelig væsentligt at være opmærksom på sådanne eleverfaringer, hvor mellemformen på sin vis kommer til også at have en funktion i forhold til at kompensere for et mindre velfungerende almenskoletilbud.

I mellemformen oplever eleverne, at der er bedre arbejdsro, hvilket gavner deres mulighed for at koncentrere sig om opgaverne og samtidig også hjælper dem med selv at falde mere til ro. Samtidig beskriver eleverne, at der er rum til at arbejde med tingene i et roligere tempo i undervisningen i mellemformen. En elev beskriver forskellen på, hvad man lærer i mellemformen og i almenklassen, som at i klassen går det hurtigere, men i mellemformen lærer man mere. En anden elev beskriver oplevelsen af, at der er mere ro på i forhold til det faglige i mellemformen end i almenklassen:

*Altså, med lektier bliver jeg sådan mere afslappet med tingene derovre [i mellemformen, red.] end i klassen. Og så synes jeg, at der er meget mere ro på. Der er ikke så meget stress på én. (Elev, Skole 6, Kommune 3, holdbaseret mellemform, januar 2023, 7)*

Eleverne i både holdbaserede og klassebaserede mellemformer peger på hjælpemidler og den fysiske indretning af lokalet i mellemformerne som noget af det, der er med til at understøtte ro og koncentration. Det drejer sig særligt om støjreducerende høreboffer, fleksible muligheder for afskærmning og opdeling samt mulighed for at sidde og arbejde i forskellige zoner i og uden for klasserummet. Nogle elever fortæller også om, hvordan rolig baggrundsmusik kan være med til at holde lydniveauet nede, fordi man ikke må tale højere, end at man hele tiden kan høre musikken.

### **5.1.3 Gode muligheder for hjælp fra de voksne**

På tværs af de to typer af mellemformer oplever eleverne gode muligheder for at få hjælp fra og snakke med de voksne i undervisningen i mellemformen. Det gælder både i forhold til det faglige, men også i forhold til at tale om personlige og sociale forhold, der fylder for eleverne.

Eleverne peger på, at de gode muligheder for hjælp fra og snak med de voksne hænger sammen med, at der ofte er flere voksne i undervisningen og i nogle tilfælde færre elever, end det er tilfældet i en almenklasse. Samtidig beskriver eleverne, at de også ofte er i tæt nærhed til de voksne i kraft af den fysiske placering af deres plads i klassen. Eleverne fortæller, at ikke blot antallet af voksne er betydningsfuldt i forhold til mulighederne for hjælp. Det bliver også fremhævet af flere, at det er vigtigt, at der er tale om voksne med kendskab til de typer af udfordringer, eleverne har, og til, hvordan undervisningen bedst tilrettelægges for dem. Eleverne i holdbaserede mellemformer oplever, at lærerne i almenklassen, modsat i mellemformen, ikke altid får taget højde for deres særlige behov i undervisningen. Enten fordi de ikke kan nå det, fordi de glemmer det i undervisningen med mange andre elever, eller fordi de ikke ved, hvilke særlige hensyn eller aftaler der er i relation til elevens deltagelse i klassen.

Endelig fortæller flere elever, at de gode muligheder for hjælp, som de oplever i mellemformerne, også hænger sammen med, at det opleves som nemt og trygt at bede om hjælp. Dette drejer sig ikke kun om tilgængeligheden af og relationen til de voksne, men også om måden man beder om hjælp på. I flere af mellemformerne har lærere og pædagoger tilrettelagt det sådan, at eleverne kan bede om hjælp ad andre veje end ved at spørge eller række fingeren i vejret. I stedet kan eleverne fx lægge en træklovs med deres navn i kø eller trække et rødt kort. Disse redskaber til at bede om hjælp betyder, at det at bede om hjælp bliver gjort til en naturlig og bedre integreret del af undervisningen, samtidig med at det kan gøres diskret og uden at virke forstyrrende. For en del af eleverne er det dog også betydningsfuldt, at de ikke alene selv skal opsøge hjælpen, men at de voksne også af sig selv tilbyder hjælp og er opmærksomme på, om de går i stå, har udfordringer med opgaver eller lignende.

### **5.1.4 Overblik over og struktur på skoledag, undervisning og opgaver**

I begge typer af mellemformer beskriver eleverne, at de har behov for og derfor er glade for at få hjælp til at få overblik over og struktur på skoledagen, un-

dervisningen og de enkelte opgaver. De fortæller, at dette overblik bliver hjulpet på vej i mellemformerne af skemaer, oversigter, særlige ure mv. i klasserummet for den samlede elevgruppe i kombination med individuelle skemaer mv. for de enkelte elever. Samtidig giver flere af eleverne udtryk for, at de sætter pris på, at de voksne i mellemformen løbende hjælper dem med at vide, hvad de skal nu, hvor længe de skal det, og hvad de skal senere på dagen.

En elev fortæller for eksempel, hvordan en af de voksne i mellemformen sætter en Time timer til at vise, hvor lang tid endnu eleven skal arbejde med en opgave, og løbende fortæller eleven, hvor lang tid der er tilbage. Dette hjælper eleven med at koncentrere sig om opgaven tiden ud.

### 5.1.5 Individuel tilpasning af undervisning og opgaver

Flere elever fremhæver som noget positivt ved mellemformerne, at lærerne og pædagogerne gør meget ud af, at undervisning og opgaver i mellemformen differentieres og tilpasses de enkelte elever. De oplever, at det både hjælper i forhold til at overskueliggøre de opgaver, de bliver stillet, men også i forhold til at give mulighed for at arbejde med opgaverne på forskellig vis. Som vi har peget på undervejs i rapporten, hænger dette både sammen med det mindre elevantal og flere voksne i mellemformerne samt med lærernes og pædagogernes højere grad af specialpædagogiske kompetencer.

Eleverne fortæller, hvordan de voksne i mellemformerne tilpasser og tydeliggør, hvilke og hvor mange opgaver den enkelte elev skal forsøge at lave i løbet af undervisningen. En elev beskriver eksempelvis, hvordan de voksne i mellemformen markerer, hvilke af de udleverede opgaver, som den pågældende elev skal arbejde med, og at eleven oplever det som mere overskueligt og realistisk at løse opgaverne:

*Søren, han sætter cirkler, og Anne sætter krydser [om de opgaver, eleven skal lave, red.]. Det er fordi, så bliver jeg ikke så stresset, fordi jeg ikke skal lave det hele. Så skal jeg kun lave lidt af det. Selvom jeg kun skal lave en lille smule, i forhold til hvad de andre skal lave, så føles det nemlig bare som om, at de bliver færdige, knips, sådan der. (Elev, Skole 1, Kommune 1, klassebaseret mellemform, januar 2023, 5)*

Eleverne er også glade for, at de voksne i undervisningen i højere grad giver mulighed for, at samme opgaver kan løses på forskellig vis og med forskellige hjælpemidler, og at eleven selv kan vælge den tilgang og de hjælpemidler, som eleven finder mest hjælpsomt. Både fordi det giver eleverne mulighed for at arbejde med opgaverne på den måde, som fungerer bedst for dem, og de lærer mest af, men også fordi det giver dem en følelse af medbestemmelse.



Det kan fx handle om, at eleverne i løsningen af en matematikopgave selv kan vælge, om de vil regne opgaven ud i et kladdehæfte, ved hjælp af centicubes eller ved brug af en taltavle.

### 5.1.6 Rum til at mærke efter, hvordan man har det

Eleverne værdsætter, at der i mellemformerne gives plads til at mærke efter, udtrykke og tale om, hvordan de selv og de andre elever i mellemformen har det. Særligt i de holdbaserede mellemformer går det igen, at dagen i mellemformen typisk indledes med, at eleverne tjekker ind på et humørbarometer eller lignende, hvor de giver udtryk for, hvor deres humør ligger på det pågældende tidspunkt på den pågældende dag. Nogle steder tjekker de også ud ved slutningen af dagen for at se, om humøret har ændret sig i løbet af dagen.

Eleverne fortæller, at det er rart med tid og rum til at mærke efter, hvordan de selv har det, og at der gives plads til, at det kan skifte fra dag til dag eller i løbet af dagen, og at det dermed også er okay at have en svær dag. Ved at de voksne såvel som de andre elever i mellemformen ved, hvor de enkelte elevers humør ligger, kan de bedre tage højde for det. De voksne kan have et ekstra blik for, om nogle af eleverne har et særligt behov for at snakke med en voksen eller på anden vis hjælpes. Samtidig oplever eleverne det også som positivt at vide, hvordan de andre elever i mellemformen har det, så de tilsvarende kan tage højde for det og fx tage ekstra hensyn. To elever fortæller om, at de tjekker ind hver dag i mellemformen ved at skiftes til at vælge et smileykort, der udtrykker forskellige slags humør, der passer på dem den dag, og at det både giver en opmærksomhed, i forhold til hvordan man selv og de andre elever har det:

*Elev 1: Så får man lov til at sidde lidt og lige tænke over det. Det synes jeg egentlig, er fint, fordi så mærker man lige lidt selv efter og tænker over, hvad det er, man har brug for senere på dagen.*

*Elev 2: [Og hvis nogle andre fortæller, at det er en dårlig dag, eller de er kedde af det, red.], så er det på en måde lidt rart, fordi så ved man, at det måske ikke lige er den dag, hvor man skal sige noget.*

*Elev 1: Ja, lave sjov med en og sige 'Du har en stor næse. Ej det var bare for sjov'. Det er jo ikke så rart, når man har en dårlig dag. (Elever, Skole 6, Kommune 3, holdbaseret mellemform, januar 2023, 9)*

Flere elever fortæller også om, at de ikke kun får mulighed for at mærke efter, hvordan deres humør har det, men også bliver hjulpet til at mærke efter og falde til ro rent fysisk i deres krop. Det sker fx ved, at de voksne i mellemformen masserer eleverne, klør dem med en kløpind eller holder en rolig hånd på

dem, mens de arbejder med opgaverne i undervisningen. Eleverne giver udtryk for også at være glade for den nærhed til og opmærksomhed fra de voksne, som det giver.

### **5.1.7 Mulighed for pauser og at trække sig ved behov**

Eleverne beskriver, at muligheden for pauser som en legitim og integreret del af undervisningen i mellemformerne bidrager til, at de kan få ro og overskud til både det faglige og det sociale aspekt af at deltage i undervisningen. Samtidig er de løbende skift mellem at arbejde koncentreret med opgaver og holde afgrænsede pauser, som man arbejder med i mange mellemformer, med til at strukturere og overskueliggøre undervisningen for eleverne. Af elevinterviewene og observationerne fremgår det dog også, at nogle af eleverne efter at have fået en pause har brug for hjælp og støtte til at komme tilbage til arbejdet med opgaver igen.

I de holdbaserede mellemformer nævner flere elever, at der kan være indgået særlige aftaler med fx klasselæreren om, at eleven i undervisningen i almenklassen må tage en pause ved behov. Men eleverne oplever, at disse aftaler ikke altid er kommunikeret og afstemt med alle elevens lærere i almenklassen. Det kan sætte eleverne i en vanskelig situation, hvor eleverne oplever ikke at få mulighed for at tage de pauser, de har brug for, og at få følelsen af at få skældud, hvis de gør.

I nogle af mellemformerne, både de holdbaserede og de klassebaserede, har eleverne et pausekort, som de kan trække, hvis de har behov for en kort pause. Det at have et pausekort oplever flere elever som noget, der gør det legitimt at have behov for og at tage en pause. Men et pausekort stiller også krav til eleverne om, at de selv skal kunne mærke efter, hvornår de har brug for en pause. Dette er noget, der er fokus på at træne i nogle af mellemformerne, hvor lærerne og pædagogerne hjælper eleverne med at få mærket efter og få indlagt pauser. Elevinterviewene og observationerne peger dog også på, at eleverne er meget opmærksomme på, hvornår pausen er for elevens egen skyld, og hvornår en tildelt pause til en elev mest af alt er for de andre elevers skyld, fx for at få ro i klassen.

## **5.2 Elevperspektiver på relationer og socialt samspil i mellemformen**

Dette afsnit udfolder elevernes perspektiver på og erfaringer med relationer og socialt samspil med de andre elever i mellemformerne.

### 5.2.1 Samarbejde og positivt samspil i fokus

Flere elever fra mellemformerne peger på, at de oplever, at der er fokus på samarbejde og positivt samspil eleverne imellem i mellemformerne. De er generelt glade for at kunne veksle mellem at arbejde selv og arbejde sammen med hinanden i mellemformen. De er særligt glade for at arbejde sammen, når de voksne hjælper med at sætte dem sammen med makkere, som de fungerer godt sammen med. Dette også i erkendelsen af, at det ikke nødvendigvis er alle de andre elever i mellemformen, som de arbejder lige godt sammen med.

Eleverne i de holdbaserede mellemformer beskriver, at de ofte kan opleve et negativt samspil og uheldige dynamikker eleverne imellem i deres almenklasser, hvor uro, larm og konflikt kan fylde meget. Til sammenligning beskriver eleverne, hvordan der, understøttet af de voksne, er et markant mere positivt samspil eleverne imellem i mellemformen. En elev fortæller om, at man i mellemformen er venner og taler pænt til hinanden:

*Alle er venner i mellemformen. Det kan være sådan, fordi man ikke må tale grimt til folk. Og så er man søde mod andre, og derfor er man venner. Og man samarbejder hele tiden og stiller sig på hinandens fødder. (Elev, Skole 4, Kommune 2, holdbaseret mellemform, januar 2023, 7)*

Eleverne oplever, at det positive samspil i mellemformerne også hænger sammen med, at de er en lille gruppe elever, hvilket kan give mulighed for, at man danner relationer og fællesskab på tværs og får snakket på en anden måde end i almenklassen, hvor man i højere grad kan være opdelt i grupper med et modsætningsforhold til hinanden.

En del af eleverne i de holdbaserede mellemformer beskriver, at det at gå i mellemformen også betyder, at de knytter bånd på tværs af klasser og aldersgrupper. For andre af eleverne i mellemformerne er de primære relationer dog stadig i almenklassen. Eleverne beskriver, at det kan være rart at blive blandet på tværs af klasser og årgange, fordi det giver dem mulighed for at finde sammen med elever, de oplever at fungere bedre med end dem i klassen. Eleverne oplever både at kunne danne relationer med andre jævnaldrende fra andre klasser end deres egen såvel som med ældre eller yngre elever.

### 5.2.2 Ustruktureret samvær med andre elever kan være svært

For nogle af eleverne i mellemformerne kan ustruktureret samvær med andre elever være svært, bl.a. fordi de kan have svært ved at indgå i spontant, socialt samspil med andre elever. Det betyder, at for en hel del af de elever, som

modtager støtte i en mellemform, er frikvartererne noget, der ofte er særligt vanskeligt, og noget, de har brug for støtte i forhold til fra de voksne. Flere elever fortæller imidlertid også om, at der ofte er mindre mulighed for dette, og at frikvartererne derfor ender med at blive konfliktfyldte og dårlige.

Flere af eleverne fortæller, at drama og konflikter typisk opstår i frikvartererne, hvor eleverne er sammen på tværs af mellemformer og almenklasser, men at konflikterne efterfølgende kan sætte sit præg på undervisningen i form af dårlig stemning og uro. Nogle af eleverne i mellemformerne fortæller, at de derfor har brug for at have en voksen med eller tæt på, hvis de skal uden for i frikvartererne. Eller at de kan have en aftale om, at de bliver indenfor og fx tegner eller lægger puslespil med en mindre gruppe.

De dårlige oplevelser med frikvartererne forekommer hyppigt i samtalerne med eleverne, og dette peger på, at frikvartererne er et væsentligt udviklingspunkt for mange skoler. Dette understøttes også af de gennemførte observationer, hvor der ofte er en markant kontrast mellem struktureret undervisning og hjælp i timerne og langt mere uoverskuelige frikvarterer med et ofte meget stort antal børn spredt ud over flere skolegårde og kun en eller ganske få voksne, som fungerer som gårdvagter. Denne type af organisering stiller særdeles store krav til børnenes evne til selv at organisere og igangsætte lege, aktiviteter og samtaler, og for mange af eleverne, som modtager støtte i en mellemform, er det i mange tilfælde noget, som de har store vanskeligheder ved. Observationerne viser også, hvordan konflikter fra frikvartererne meget ofte bæres med ind i timerne og kan kræve lang tids samtale og mægling fra lærerne og pædagogerne, før undervisningen kan begynde. Dermed får de ofte ustrukturerede frikvarterer også betydelige konsekvenser for undervisningen.

### **5.2.3 Elevsammensætningen i mellemformen kan både understøtte og udfordre elevernes udbytte**

Elevinterviewene og observationerne tydeliggør, at elevsammensætningen i den enkelte mellemform er afgørende for, hvordan mellemformen fungerer og for elevernes udbytte heraf. Det drejer sig ikke bare om, hvilke typer af støttebehov der er repræsenteret i mellemformen, men også om, hvordan de enkelte elever i mellemformen kommer ud af det med hinanden.

Som afsnit 5.2.1 illustrerer, oplever en del af eleverne, at de generelt kommer godt ud af det med hinanden i mellemformerne, og at det at være i mellemformen hjælper dem ud af et uheldigt samspil og nogle negative dynamikker, der kan opstå i almenklassen. Samtidig oplever nogle elever dog omvendt, at de i mellemformen gensidigt kan komme til at påvirke hinanden negativt og komme

i konflikt. Udadreagerende adfærd kan være en udfordring for en del af eleverne i mellemformen og en medvirkende årsag til, at de går i mellemformen. Men når elever med let afledbarhed, højt aktivitetsniveau eller med udadreagerende adfærd samles i samme klasserum, kan det risikere at modarbejde det rolige, trygge og rummelige miljø, som ellers præger mellemformen.

I en af de observerede mellemformer fortæller både elever og lærere om, at to af eleverne meget hurtigt kommer i fysisk konflikt med hinanden, hvis de er i samme rum. Dette præger klasserummet i mellemformen for alle elever. En af eleverne fortæller selv, hvordan de hurtigt kan komme i fysisk konflikt med hinanden:

*Mikkel er dum. Elias er okay. Noah er okay. Tristan er okay. Rasmus bliver alt, alt, alt for hurtigt sur. Ja, det gør jeg også. Men jeg slår ikke. Der var engang, hvor jeg lavede skulderskub i fodbold - og det må man gerne. Og så slog han mig i hovedet.* (Elev, Skole 4, Kommune 2, holdbaseret mellemform, januar 2023, 8)

## 5.3 Elevperspektiver på samspil mellem mellemform og almenklasse

Dette afsnit udfolder elevernes perspektiver på og erfaringer med samspil mellem mellemform og almenklasse i relation til de holdbaserede mellemformer.

### 5.3.1 Mellemformen som et afbræk, der kan give bedre overskud til undervisningen i almenklasse

Nogle af eleverne i de holdbaserede mellemformer fortæller, at de i løbet af en skoledag veksler mellem at være i mellemformen og i almenklassen. De beskriver, hvordan de oplever, at mellemformen kan fungere som en pause fra det, der kan være svært i almenklassen med bedre mulighed for ro og koncentration. Og at denne oplevelse af at få en pause i mellemformen kan give dem bedre overskud til at indgå i undervisningen i almenklasse igen efterfølgende. To elever fortæller:

*Elev 1: Hvis man nu har svært ved at koncentrere sig, så når jeg kommer over i mellemformen, så er der jo ikke så mange mennesker. Så kan jeg sidde i ro og arbejde. Så når jeg kommer i klassen igen, så har jeg fået en lille pause imellem.*

Elev 2: *Jeg skal faktisk være her i mellemformen sådan i midten af dagen, så jeg kan overskue resten af dagen (...). Så er jeg lidt bedre til den sidste time.* (Elev, Skole 9, Kommune 5, holdbaseret mellemform, januar 2023, 3)

### 5.3.2 Betydningsfuldt at bevare relation til almenklasse og klassekammerater

Eleverne i de holdbaserede mellemformer fortæller, at det er betydningsfuldt for dem at bevare en relation til almenklassen, og at klassekammeraterne i almenklassen interesserer sig for dem. Det har også betydning for eleverne i mellemformerne, at deres klassekammerater i almenklassen har indblik i, hvad der foregår i mellemformen. Dette er ikke altid tilfældet. Eleverne i mellemformerne oplever nogle gange at kunne blive mødt med, at deres klassekammerater i almenklassen betragter det som, at eleverne i mellemformen slipper for skole og undervisning. Eleverne kan savne, at deres klassekammerater i almenklassen ved, at der også er tale om undervisning i mellemformen, blot i en anden form. En elev fortæller:

*Nogle gange synes de [klassekammeraterne i almenklassen, red.], at det er snyd, fordi jeg slipper for timen. Jeg synes, at det gør jeg ikke rigtig, fordi jeg laver lektier hernede.* (Elev, Skole 9, Kommune 5, holdbaseret mellemform, januar 2023, 7)

En elev fortæller, hvordan eleven selv spiller en rolle i koblingen mellem mellemform og klassekammerater i almenklassen ved til slut i et forløb om minihuse i mellemformen selv at skulle vælge, hvem fra almenklassen hun vil fremlægge og fortælle om sine huse for:

*Når man så er færdig med sine minihuse, så skal man fremlægge dem for to fra vores klasse. Fx tager jeg to fra min klasse, og Marie tager to fra hendes klasse. Jeg ved allerede, hvem jeg vil tage.* (Elev, Skole 6, Kommune 3, holdbaseret mellemform, januar 2023, 10)

### 5.3.3 Sammenhæng og overgang mellem mellemform og almenklasse kan være udfordrende

Elevinterviewene peger på, at et vigtigt opmærksomhedspunkt i forhold til holdbaserede mellemformer kan være at sikre sammenhæng og en god overgang mellem mellemform og almenklasse. Dette kan opleves som en betydelig udfordring for nogle elever. Eleverne beskriver det generelt som nemt at gå

over i mellemformen, men sværere at komme tilbage i almenklassen igen bagefter. En elev fortæller:

*Jeg kan godt gå derhen [i mellemformen, red.], men det er sådan lidt svært at gå tilbage igen og komme ind i klassen igen. Jeg har problemer med klassen i forhold til at gå ind og ud igen og sådan noget. Nogle gange hjælper en lærer mig, ellers går jeg derover med en fra min klasse eller min årgang. Det er lidt indviklet. (Elev, Skole 6, Kommune 3, holdbaseret mellemform, januar 2023, 4)*

Når det kan være svært at komme tilbage i almenklassen igen efter at have været i mellemformen, forklarer eleverne det med oplevelsen af, at de kan være gået glip af både noget fagligt og socialt i almenklassen i mellemtiden. I forhold til det faglige kan det handle om oplevelsen af at misse gennemgangen af noget fagligt stof inden for et fag, fordi eleven ikke har alle timerne inden for faget i almenklassen, og det ikke nødvendigvis er det samme eleverne beskæftiger sig med inden for faget i almenklassen og i mellemformen. Men det kan også handle om, at de misser et fag, de ellers synes er spændende, fordi der er fag, eleverne slet ikke deltager i i almenklassen. For eksempel nævner flere elever håndværk og design. I forhold til det sociale kan det handle om, at eleverne fx kan gå glip af noget særligt, der er sket i undervisningen eller i frikvarteret, som de andre elever snakker om, men som eleverne ikke har oplevet og derfor ikke kan tale med om.

# 6 Pædagogik og didaktik i mellemformerne

I forbindelse med pilotevalueringen er der observeret undervisning i mellemformerne på i alt ni skoler. Observationerne har bl.a. haft fokus på pædagogik og didaktik i mellemformerne. Observationerne har både dannet grundlag for efterfølgende interviews med de observerede lærere og pædagoger samt elever og skoleledere, ligesom de også har dannet grundlag for en række drøftelser af pædagogik og didaktik på dialogmøder med kommuner og skoler.

På baggrund af disse data beskriver vi i dette kapitel en række pædagogiske og didaktiske tilgange, der er centrale i arbejdet i mellemformerne. Denne del af pilotevalueringsrapporten skal dermed også læses i tæt sammenhæng med den indsatsbeskrivelse for mellemformer, som er udarbejdet i projektet (Tegtmejer & Schoop 2023).

Kapitlet inddeles i fem underafsnit, som hver især har hovedfokus på en central pædagogisk/didaktisk tilgang og udfolder denne.

## 6.1 Individuelt tilpasset faglig stilladsning og støtte

Grundlæggende er undervisningen i en mellemform styret af de samme rammer og regler som undervisning i folkeskolen i øvrigt<sup>5</sup>. Det betyder, at meget af undervisningen i en mellemform selvsagt vil ligne det, som hver dag finder sted i helt almindelige almenklasser. I mellemformerne er der imidlertid ofte nogle anderledes strukturelle forhold, idet der typisk er flere lærere og pædagoger, færre elever eller en nøje udvalgt elevgruppe. Disse forhold medfører, at der ofte er mere tid til individuel tilpasset støtte til den enkelte elev eller til en mindre gruppe af elever, end det er tilfældet, når fx en lærer står alene med op til 28 elever i en almenklasse. Den faglige støtte kan fx bestå i, at læreren eller pædagogen sætter sig ved en elev og forklarer en bestemt opgave, eller den kan bestå i, at man guider eleven i forhold til en bestemt type af opgaver, indtil eleven kan fortsætte selv. Endelig kan støtten bestå i, at læreren eller pædagogen hjælper eleven til at få øje på bestemte elementer i en række opgaver, som eleven ellers let vil kunne overse. Den faglige støtte i en mellem-

---

<sup>5</sup> Se i øvrigt Indsatsbeskrivelsen for mellemformer, hvor de overordnede juridiske rammer for arbejdet med mellemformer beskrives (Tegtmejer & Schoop 2023).



form er altså ikke nødvendigvis anderledes end den støtte, som lærere og pædagoger kan give i en almenklasse, men i mellemformen har man ofte bedre mulighed for at organisere læringsmiljøet, så de elever, som har stort behov for støtte og tæt lærerkontakt, løbende kan få den. Det fremgår også af survey-undersøgelsen, hvor en betydelig andel af lærerne og pædagogerne har angivet, at eleverne i mellemformen i meget høj grad eller i høj grad får mere individuelt tilpasset støtte end i en almenklasse.

### 6.1.1 Afsøgning og fleksibel tilpasning af relevant støtte til den enkelte elev

Muligheden for fleksibelt at kunne yde tæt støtte og løbende stilladsere elevernes faglige arbejde gennem tilstedeværelsen af flere fagprofessionelle i mellemformen gør sig fx gældende på en af de deltagende skoler. Her arbejder man med en mellemform konstrueret med afsæt i halvanden klasse, som løbende opdeles på to hold, hvor en af de fagprofessionelle så kan arbejde med et mindre antal elever med behov for kontinuerlig støtte og stilladsning ved bl.a. overgange mellem opgaver. I klassen går der flere elever, som har udfordringer med koncentration og vedholdenhed, og som let kan falde fra og miste fokus, og her er det ofte nødvendigt, at læreren eller pædagogen er tæt på til at støtte.

*... der er de så placeret sådan, at de sidder ved et bord, hvor der er plads til en voksen (...) og man kan godt holde dem i gang. Mange af dem kan godt miste fokus, hvis der ikke lige er en voksen. Man behøver egentlig ikke ret meget – bare lige pege: 'Du skal lave dén her opgave'. (Pædagog 1, Kommune 4, Skole 7, klassebaseret mellemform, januar 2023, 20)*

Læreren og pædagogen på en af de deltagende skoler (som er en holdbaseret mellemform, hvor en række elever med støttebehov hver uge følger nogle lektioners undervisning sammen uden for almenklassen) forklarer også, hvordan man i mellemformen kan arbejde med at finde frem til, om der er bestemte typer af arbejds måder eller materialer, som en elev har brug for, og som det vil være muligt også at arbejde med i elevens almenklasse.

*Så prøver vi også på (...) det der med at kigge på: Er der noget andet materiale, der kunne være mere givtigt at bruge sammen med eleven, så man forhåbentlig kan bruge det ovre i klasselokalet, så man kan arbejde mere selvstændigt. For det er jo også nogle af de ting, som er på spil engang imellem, når nogle af vores elever kommer over, 'Jamen, vi kan ikke få dem til at gå i gang med opgaven, de finder ikke tingene frem, og de gør ikke...'. Og så finder vi også*

*ud af (...), hvad kunne være andet godt materiale at bruge. Så er idéen jo, at de kan tage det med over i klassen og arbejde i.*  
(Pædagog, Kommune 2, Skole 4, holdbaseret mellemform, januar 2023, 19)

På denne måde kan mellemformen også have en vigtig funktion i forhold til at afsøge andre veje at gå i forhold til det faglige arbejde, og medarbejderne tilknyttet mellemformen opbygger over tid en væsentlig kapacitet til at kunne sparre med almenlærerne og almenpædagogerne, i forhold til hvordan man kan arbejde med at tilpasse undervisningen til elevernes forskellige behov.

## **6.2 Klasseledelse og understøttelse af elevernes mestring af struktur og overgange**

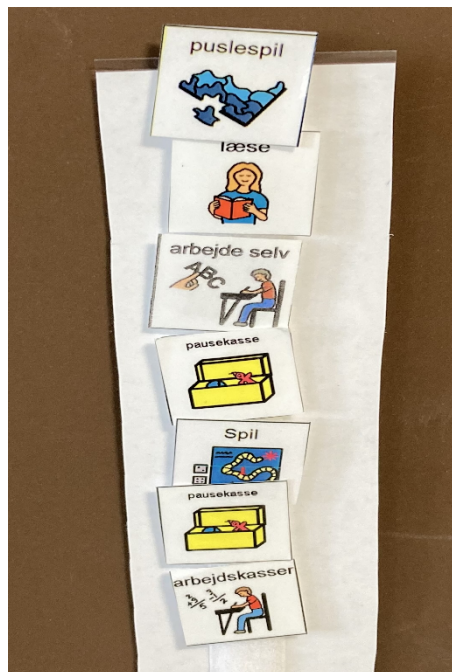
Udfordringer med uro og let afledbarhed er vidt udbredte i skolen i dag side om side med elever med et stort behov for klare rammer og forudsigelighed. Det kan fx ses af det forhold, at ADHD og autismspektrumforstyrrelse er de to hyppigst forekommende psykiatriske diagnoser blandt børn og unge i skolen i dag (SIMB 2020). Som det fremgår af den tidligere analyse, er de udfordringer, som ofte er relateret til disse diagnoser, også hyppigt forekommende blandt elevgruppen, som modtager støtte i mellemformerne. For at arbejde med at skabe et roligt og velstruktureret læringsrum, er der mange af lærerne og pædagogerne i mellemformerne, som arbejder med klasseledelse, faste rutiner og faste arbejdsformer samt med understøttelse af elevernes mestring af struktur og overgange (Søndergaard et al. 2014; Tegtmejer et al. 2022).

### **6.2.1 Visuel understøttelse af elevernes overblik**

I mellemformerne understøttes det strukturerede læringsrum og elevernes overblik over dag, timer og opgaver i stor udstrækning ved hjælp af visuelle hjælpemidler. Det sker bl.a. gennem udbredt brug af visuelt understøttede dagsskemaer, som tilpasses elevgruppens behov. I en del af mellemformerne, som deltager i projektet, har man over tid udviklet nogle former, som skal understøtte overblikket over, hvor langt man er nået med dagens program, hvilken rækkefølge tingene sker i, og hvor lang tid de forskellige arbejdsopgaver mv. kommer til at tage.



To eksempler på dagsskemaer med visuel støtte og flytbar pil, som indikerer, hvor langt man er kommet med planen. Fra hhv. Kommune 4, Skole 7, klassebaseret mellemform, januar 2023 og Kommune 2, Skole 3, klassebaseret mellemform, maj 2022.



Individuelt arbejdsskema for to lektioner i holdbaseret mellemform. Brikerne er laminerede og sat fast med velcro, så eleven kan flytte dem, efterhånden som han eller hun bliver færdig med opgaverne. Denne måde at arbejde med individuelle skemaer har i mange år været vidt udbredt i specialtilbuddene. Kommune 3, Skole 5, holdbaseret mellemform, maj 2022.

Det er fx tilfældet på en af de deltagende skoler, hvor en almenklasse med 19 elever, heraf fem med særlige behov i forskellige retninger, fungerer som en klassebaseret mellemform. Klassen har fået tilført ekstra ressourcer, så der kan være to lærere til at undervise i et højere antal lektioner end de øvrige almenklasser. Måske netop fordi elevernes behov er i forskellige retninger, er der i klassen et behov for klar klasseledelse og en gennemgående struktur på timerne:

*Det jeg tænker, at der i hvert fald er tydeligt behov for, det er jo, (...) at der er en ret stram klasseledelse og en meget klar struktur og forudsigelighed i den måde, vi underviser på. (...) [Hvis arbejdsmåder og opbygning ændres, red.] så kommer alle konflikterne og en opførsel, de slet ikke lige selv er herre over. Men de kan ikke være i det, (...) så der kommer noget reaktion udadtil på det. (Lærer 2, Kommune 5, Skole 8, klassebaseret mellemform, maj 2022, 3)*



*Stor Time Timer monteret på klassens whiteboard. Når uret sættes på fx 10 minutter, angives dette tidsrum med en tydelig rød markering, som bliver mindre og mindre, indtil tiden er gået, og uret markerer med en lyd. Kommune 2, Skole 3, type 2, maj 2022.*

Særligt ved overgange mellem aktiviteter og skift af lærer/pædagog er der for nogle elever behov for at forberede overgangen, ofte med visuel støtte.

## 6.2.2 Balancegang mellem gennemgående, klar struktur og rum for tilpasning

Mange teams af lærere og pædagoger, som arbejder i mellemformerne, nedskriver en form for metodebeskrivelse for de særlige strukturer og aftaler, så alle i teamet er med på dem, og så de kan kommunikeres klart – også hvis der fx er en vikar, som skal overtage nogle lektioner.

*Vi har en dreng, som er udredt med autisme og har brug for en helt særlig struktur. Og også har brug for, at vi dagligt taler om de aftaler, som vi har lavet. Det er vigtigt, at når vi som voksne arbejder, [så, red.] er vi ens i vores tilgang. Vi har en aftale, og den overholder vi. (...). Det er meget firkantet - men det fungerer for ham. (Pædagog 2, Kommune 4, Skole 7, klassebaseret mellemform, januar 2023, 21)*

Flere af de deltagende lærere og pædagoger peger imidlertid også på noget, som man kunne kalde for et nærmest klassisk specialpædagogisk dilemma. Nemlig at man ikke bør lave regler og rammer så stramme og ufravigelige, at eleverne ikke over tid får tilegnet sig en større kapacitet til at tolerere afvigelser.

*Det er en balancegang, fordi det kan også ramme os i bagdelen, altså, ved at vi sætter for mange regler op. For så er der ikke rum for, at de skal kunne tænke og udvikle sig i det. Så det er hele tiden en balancegang. (Lærer, Kommune 2, Skole 4, holdbaseret mellemform, marts 2023, 13)*

Derfor er det et vilkår, at man som pædagog og lærer i mellemformerne er nødt til at være observerende på elevernes behov og udvikling, så man løbende kan tilpasse strukturen i mellemformen, efterhånden som eleverne udvikler sig. Dette behov for fleksibel og fortløbende tilpasning af regler og rammer med afsæt i elevernes aktuelle behov er noget, som lærerne og pædagogerne gennemgående peger på som et vilkår for det pædagogiske arbejde i mellemformerne:

*Der er aldrig noget, der er lang tid ad gangen. Vi er vant til at rette ting til hele tiden – og så igen. (Pædagog 1, Kommune 4, Skole 7, klassebaseret mellemform, januar 2023, 9)*

Man kan måske udtrykke det på den måde, at strukturen i mellemformen skal tilpasses elevernes behov, frem for at eleverne skal tilpasses strukturen i mellemformen, og at dette er et fortløbende arbejde uden en endelig facitliste.

### **6.3 Ressourcefokuseret pædagogik for at understøtte elevers motivation og deltagelse**

Nogle af de mest udbredte særlige behov i skolerne drejer sig om vanskeligheder i forhold til vedholdenhed og koncentration i relation til de opgaver, som lærerne præsenterer i skolen, men uden at denne mangel på interesse nødvendigvis angår alle aspekter af barnets tilværelse. Det gælder fx for en del børn, som er diagnosticeret med autismspektrumforstyrrelse, at de kan have sådanne udfordringer. En del af eleverne i mellemformerne har således også udfordringer med hensyn til motivation og vedholdenhed i forhold til skolearbejde. Men børnene kan samtidigt være stærkt optaget af andre ting i deres fritidsliv eller derhjemme.

I mellemformerne arbejder man mange steder med en pædagogisk strategi, som handler om at søge at imødekomme elevernes interesser og optagetheder, når man udvælger temaer, arbejdsformer og aktiviteter (Metner & Bilgrav 2019). Enten i forhold til det faglige stof eller i forhold til øvrige aktiviteter, som man laver i mellemformen. Det forhold, at der gennemgående er færre elever og flere lærere og pædagoger, giver alt andet lige et større mulighedsrum for denne type af hensyn, end det er tilfældet, hvis en lærer står alene med en almenklasse med op til 28 elever.

Det gælder fx en af pædagogerne på en af de deltagende skoler, som underviser en almenklasse, som fungerer som en klassebaseret mellemform. Hun fortæller, hvordan de har gode erfaringer med denne strategi. Når de udvælger tema og tekst, efter hvad der med stor sandsynlighed vil fange interessen hos de elever, som i udgangspunktet har vanskeligst ved fx at deltage i en fælles faglig drøftelse på klassen, så er det erfaringen, at det gør en stor forskel for disse elevers aktive deltagelse, når teksterne diskuteres i fællesskab i klassen. Et lignende forhold gør sig fx gældende for en af lærerne i Kommune 5. Hun fortæller, hvordan det løbende er en opgave at være observerende, i forhold til hvad der interesserer nogle af de elever, som har vanskeligst ved at deltage, og så forsøge at udvælge opgavetyper såvel som temaer efter elevens interesser. Det drejer sig fx om en dreng, som altid gerne vil være med, og som har meget at byde ind med, når klassen arbejder med kreative aktiviteter og fx klipper, limer og udarbejder anderledes visuelle produkter i undervisningen:

*... ligegyldigt hvor dårlig en dag han har, så kan han rejse sig op, hvis det er DET [de kreative aktiviteter, red.], han bliver tilbudt. Så der er jo nogle ting, der motiverer ham. Så det er sådan en afsøgning af at finde ud af: Hvordan gør jeg det bedst? Er der et mønster i noget af det her, jeg kan bruge i min undervisning og bruge til at få ham lidt mere deltagende i undervisningen? (Lærer 2, Kommune 5, Skole 8, klassebaseret mellemform, maj 2022, 8)*

Sammenfattende forsøger lærerne og pædagogerne i det pædagogiske arbejde i mellemformerne at observere, hvilke særlige interesser og styrkesider eleverne, som har vanskeligst ved at deltage, har, og søger at bringe disse i spil som afsæt for valg af tema og opgaver i undervisningen. Det kan selvsagt ikke altid lade sig gøre, men som en opmærksomhed og en løbende bestræbelse er det erfaringen, at det kan gøre en væsentlig forskel for aktiv deltagelse og udbytte for eleverne med særlige behov. I mange tilfælde vil man få foræret en større motivation for at deltage fra deres side, ligesom deres ressourcer og forhåndsviden kan bringes i spil på nogle måder, så de i højere grad kan opleve at være værdsatte bidragydere i fællesskabet.

Andre typer af arbejdsprocesser i forhold til motivation kan også bestå af kognitivt arbejde med at tale om, hvad deltagelse betyder, såvel som arbejde med at øve mindre delprocesser af de opgaver, som hver eneste skoledag er fuld af:

*[Vi arbejdede med, red.] en førsteklasse-pige, som overhovedet ikke havde drivet til selv at tage bøger op af tasken ovre i klassen, hvor vi virkelig øvede det der med, at "Det skal komme inde fra dig. Det er DIG, der skal tage dit penalhus frem, åbne siden". Og DET lykkedes hun i hvert fald med. (Lærer, Skole 5, Kommune 3, holdbaseret mellemform, maj 2022, 12)*

## 6.4 Understøttelse af social deltagelse

En betydelig del af eleverne, som modtager støtte i mellemformerne, har forskellige typer af udfordringer i forhold til social deltagelse i fællesskaberne i skolen. Det kan både handle om forhold hos den enkelte elev såsom fx vanskeligheder ved at aflæse sociale situationer eller ængstelighed i forhold til deltagelse, og det kan handle om forhold ved klassefællesskabet eller i forhold til rammesætningen af de sociale aktiviteter fra lærernes og pædagogernes side. I mange mellemformer arbejder man derfor målrettet på at fremme elevernes sociale deltagelse gennem en vifte af forskellige tiltag.

### 6.4.1 Rammesætning af socialt samspil ud fra interesser og styrkesider hos elever

Den tidligere nævnte ressourcefokuserede specialpædagogiske strategi kan også i mange tilfælde bringes i spil i mellemformerne til dette formål, nemlig ved at lærerne og pædagogerne rammesætter socialt samspil mellem eleverne ud fra interesser og styrkesider hos de elever, som i udgangspunktet har vanskeligt ved at deltage. Denne type af ressourcebaseret eller styrkebaseret pædagogisk strategi er forholdsvis velbeskrevet og velafprøvet i dansk (Metner & Bilgrav 2019) såvel som nordisk specialpædagogik:

*Sociale aktiviteter kan udformes på en måde, hvor de særlige interesser bliver vigtige afsæt, når det gælder om at lære at forholde sig til andre mennesker. (Kaland, 2010: 4, egen oversættelse)*

En vigtig pædagogisk strategi med dette afsæt i forhold til relationsarbejde består i at understøtte, at de andre børn får øje på ressourcer og styrkesider hos de elever, som kan have vanskeligt ved at deltage. Dette gælder ikke mindst i forhold til elever, som fx i en periode har haft udadreagerende adfærd eller har været særligt sårbare. Eller som det er tilfældet på en af de deltagende skoler, hvor en elev har været igennem en længerevarende udredningsproces med stor uro og først nu er startet op på medicinsk behandling i forhold til ADHD, hvor det så er blevet muligt at arbejde med elevens deltagelse på en anden måde end tidligere.

*Der ligger også et stort stykke pædagogisk arbejde i (...) at få de andre til (...) at se hans ressourcer. Fordi de har jo, også forældregruppen, sat ham i en bås på en eller anden måde. (Pædagog 2, Kommune 2, Skole 3, klassebaseret mellemform, maj 2022, 12)*

Pædagogen fortæller om, hvordan de i klassen løbende søger at synliggøre drengens ressourcer og interesser ved at sætte ord på dem, ved at tage temaer op, hvor hans interesser kan bringes i spil, og ved at udvælge aktiviteter til pauser og frikvarterer, hvor han har lettere ved at deltage, i kraft af at han kender aktiviteterne og godt kan lide dem.

Flere lærere og pædagoger peger på den store betydning af at opbygge positive relationer omkring en elev, som har det vanskeligt. Det gælder både relationer mellem lærere/ pædagoger og eleven såvel som mellem eleverne.

*[Noah, red.] han var jo meget – faktisk ret udadreagerende til at starte med, da han kom. Så faldt han... så blev han tryk ved os, og han fik ligesom tillid, og han fik bare et rigtig godt forhold til [Anders, red.], som jo er helt rolig. Så det har simpelthen gjort så meget*



*for [Noah]. (...) Han er et helt andet sted nu. Så det tror jeg, at det her venskab med [Anders, red.], det har faktisk gjort rigtig meget, ud over at han også føler, at vi gider ham og lytter til ham. (Lærer, Skole 4, Kommune 2, holdbaseret mellemform, januar 2023, 17)*

#### **6.4.2 Støtte til leg og sociale aktiviteter i pauser og frikvarterer**

Nogle elever, som modtager støtte i en mellemform, har et stort behov for støtte til at overskue legemulighederne, når der er pauser og frikvarterer. Som beskrevet i Kapitel 5 kan frikvarterer i skolen være udfordrende for en del elever med særlige behov. På mange skoler er det almindeligt, at frikvartererne finder sted uden særlig meget struktur, og hvor børnene selv skal finde på aktiviteter og lege. For langt de fleste børn i skolen er det en forholdsvis uproblematisk konstruktion, og de organiserer selv lege eller spil, men for nogle elever er det meget vanskeligt at navigere i dette. For at understøtte disse børns deltagelse i legefællesskaber i frikvartererne, arbejder man i mange af mellemformerne med strukturering af aktiviteter og lege-makkere.

*... nogle erfaringer vi har gjort os, er [hvor, red.] utroligt vigtigt det er at tage hånd om de frikvarterer! At de VED, hvad de skal ud og lave, HVOR de skal mødes henne, HVEM de skal lege med. Vi har billeder af alle børnene, så vi står og laver de legegrupper, inden de går ud. (...) Det er så der, Anders [elev diagnosticeret med autismespektrumforstyrrelse, red.] godt kan være ude (...) han kan godt være ude og vide: Nu skal du lege med ham, og I skal lege det og det. (Pædagog 2, Kommune 2, Skole 3, klassebaseret mellemform, maj 2022, 18)*

Pædagogen fortæller videre, at denne investering i at skabe klare rammer for elevernes frikvarterer har medført, at der nu er meget færre konflikter og mindre behov for opfølgning, når pausen er slut, og undervisningen begynder igen, noget der ellers i høj grad gjorde sig gældende før.

### **6.5 Konfliktbearbejdning, konfliktforebyggelse samt arbejdet med ro og fokus**

På flere af de deltagende skoler arbejder lærerne og pædagogerne med at understøtte, at eleverne kan finde ro og fokus. Dette kan blandt andet finde sted gennem massage. Det er fx tilfældet i den holdbaserede mellemform på en af de deltagende skoler. Her er det en fast rutine, at lærerne går rundt til eleverne en ad gangen, når de har sat sig ned og er gået i gang med opgaverne.

Læreren, som sidder ved den enkelte elev, sørger for at tale med eleven med dæmpet stemme, og de taler om "hvad eleven skal have på sin pizza i dag", hvorefter læreren med hænderne tegner en pizza på ryggen af eleven. Eleverne nyder gennemgående denne form for massage, og lærerne i mellemformen fortæller, at de oplever en klar forskel, hvor børnene finder ro gennem den fysiske berøring og stille samtale.

Nogle gange opstår der selvsagt konflikter, som de tidligere kapitler også har beskrevet. Her er en gennemgående tilgang i flere af mellemformerne, at man søger at arbejde med en "Low Arousal"-tilgang til konflikthåndteringen (McDonnell et al. 2018).

Som en pædagog forklarer de centrale principper i den form for Low Arousal, som de praktiserer i deres mellemform:

*Det gælder simpelthen om at bevare roen selv. Ro smitter. Så det er lav stemmeføring og så afledning også – ligesom at komme væk fra [situationen, red.] (...). [I forhold til, red.] Viktor [elev diagnosticeret med autismespektrumforstyrrelse, red.] kunne man godt sige: 'Kan du ikke lige HJÆLPE mig med det her?' Altså lige få ham væk fra det, der kører ham op. (Pædagog, 2, Kommune 2, Skole 3, klassebaseret mellemform, maj 2022, 17)*

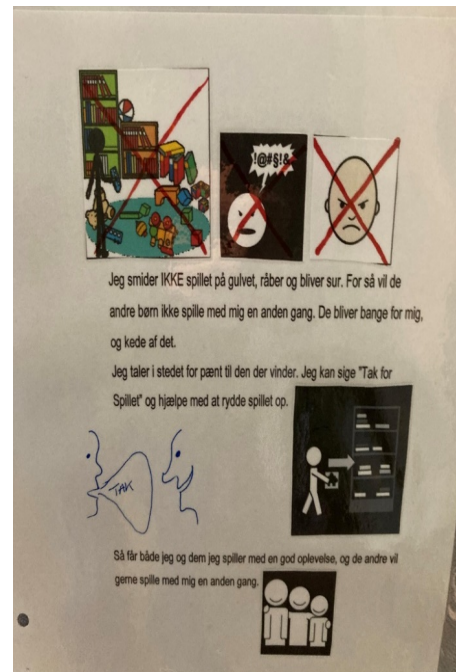
Denne tilgang giver mulighed for at hjælpe eleven ved at træde ud af situationen her og nu og så bearbejde konflikten efterfølgende på et andet tidspunkt, hvor der er mere ro på. Den anden del af konfliktbearbejdningen, hvor man vender tilbage til konfliktsituationen, når der er mere ro på, og drøfter den med eleven, er også en særdeles vigtig del af Low Arousal-tilgangen og kan se ud på flere måder. I forhold til eleven Viktor, som er diagnosticeret med autismespektrumforstyrrelse, har teamet omkring klassen fundet frem til, at visuel understøttet kommunikation fungerer bedre end rent verbal kommunikation, og de har efterhånden udviklet en form for visuelt båret kognitiv tilgang til konfliktbearbejdning.

*Så tegner jeg sådan: Se Viktor, her er du. Og fortæller sådan: Så skete der det, og så sagde han det, og så gjorde du, og så gjorde du [viser med hænderne, at der tegnes et billede for hvert punkt, red.]. Og så snakker vi lidt om det: HVIS man nu kunne have fjernet det billede her – kunne man så have gjort noget anderledes her? Så det er jo både arbejdet med mentaliseringsdelen, men også det der med: Hvilke strategier har jeg? Hvad kan jeg gøre en anden gang, når det bliver svært? (Pædagog, 2, Kommune 2, Skole 3, klassebaseret mellemform, maj 2022, 17)*

Som pædagogen videre peger på, er det en del af formålet med denne form for konfliktbearbejdning at understøtte elevens refleksion over og handlestrategier i konfliktsituationer, så han måske kan handle anderledes i en lignende situation.

En anden velbeskrevet specialpædagogisk tilgang til at understøtte social deltagelse gennem at udfolde andre personers perspektiver og sociale reaktioner er social stories/sociale historier (Gray 2015). Denne tilgang er også almindeligt forekommende i mange mellemformer. En social historie er en lille historie med eller uden visuel støtte, som i kort form beskriver en (problematisk) situation, og som formidler perspektiverne fra en eller flere andre involverede personer. Tilgangen har til formål at understøtte, at elever, som måske kan have vanskeligt ved at se situationer fra andres perspektiv, understøttes i denne indsigt, og dermed hvad den bagvedliggende årsag til fx en bestemt handlemåde er.

Den nedenstående sociale historie med visuel støtte er udarbejdet til eleven Viktor. Han kan godt lide at spille spil sammen med de andre fra klassen, både som en aktivitet i frikvartererne og i timerne. En udfordring, som er opstået en del gange, er, at Viktor kan blive meget vred og kaste med tingene, hvis han taber i spillet. Ligeledes kan han godt komme til at blive meget hoverende og drillende over for de andre, hvis han vinder, og der har været en række situationer, hvor de andre børn, som han har spillet med, er blevet kede af det. Men når lærerne og pædagogerne drøfter dette med ham, så har han svært ved at se problemet eller at fastholde nogle huskeregler om, hvordan man kan forsøge at opføre sig på nogle andre måder, når man hhv. taber eller vinder spillet. For at understøtte, at Viktor kan tilegne sig baggrunden for de anderledes handlemønstre og bedre tage dem til sig, har pædagogen udarbejdet den nedenstående sociale historie til ham, som de så har gennemlæst sammen flere gange. Historien har støttet ham i at tilegne sig nogle anderledes måder at håndtere afslutningen af et spil.



*Visuelt understøttet social historie.*

# 7 Konklusion og vurdering

I det følgende fremlægges de centrale og overordnede konklusioner, man kan drage på baggrund af pilotevalueringen af arbejdet med mellemformer på 20 skoler i fem forskellige kommuner i perioden 2021-2023 i kombination med VI-VEs vurdering af erfaringerne med denne type indsats og relevansen af at udbrede denne.

## **Mellemformer viser lovende resultater for eleverne**

Pilotevalueringen finder, at mellemformer viser lovende resultater for eleverne. Den faglige vurdering blandt skoleledere, lærere og pædagoger er, at mellemformerne i høj grad er en relevant indsats til at imødekomme elevernes støttebehov. Denne vurdering deles i vidt omfang også af eleverne selv. Mellemformerne opleves som et relevant tilbud i relation til flere forskellige typer af udfordringer og støttebehov, som eleverne kan have (fx manglende koncentration/opmærksomhed, udfordringer relateret til socialt samspil, specifikke læringsudfordringer eller særlig sårbarhed). Dette indikerer, at mellemformerne er en relevant ramme i forhold til at arbejde med nogle af de forskellige udfordringer, som elever kan opleve i skolen i dag, herunder også meget udbredte udfordringer. Dog viser pilotevalueringen også, at hhv. klassebaserede og holdbaserede organiseringer i mange tilfælde anvendes til forskellige formål på skolerne, og at man også skal tage højde for sammensætningen af elevernes udfordringer og behov i arbejdet med – og i organiseringen af – mellemformerne.

I forlængelse heraf peger pilotevalueringen også på, at der kan være et udbytte for eleverne forbundet med at gå i en mellemform på en række fronter. Eleverne selv oplever en række positive forhold omkring mellemformerne, som tilsammen kan medføre både et fagligt og socialt udbytte. Lærerne og pædagogerne deler i overvejende grad også denne positive vurdering. Fx oplever eleverne, at mellemformerne giver gode muligheder for hjælp fra de voksne i et roligt tempo med individuel tilpasning af undervisning og opgaver. Derudover opleves miljøet i mellemformen som mere roligt og mere overskueligt i forhold til overblik over og struktur på skoledag og opgaver end i en almindelig almenklasse, ligesom det i højere grad er muligt at få rum til pauser og at trække sig ved behov.

## **Forudsætninger for succesfuld implementering af mellemformer**

Pilotevalueringen peger på, at skolerne i væsentlig udstrækning oplever, at de er lykkedes med at implementere mellemformer, om end skolerne er forskellige steder i processen hermed. Dette skyldes bl.a., at nogle skoler har arbejdet med mellemformer i en årrække, mens det for andre skoler er nyt. Skolerne oplever således også arbejdet med mellemformer som en løbende udviklingsproces og ikke en indsats, man bliver færdig med at videreudvikle på og implementere, hvilket bl.a. skyldes, at elevgruppen over tid forandrer sig. Pilotevalueringen viser også, at skolerne har implementeret mellemformerne på forskellig vis, både når det kommer til organisering og elevgruppe, ud fra den erfaring, at tilpasning til den lokale kontekst og behov er afgørende for en succesfuld implementering.

Erfaringen fra pilotevalueringen er imidlertid også, at der er en række væsentlige forudsætninger for en succesfuld implementering af mellemformer, der går igen på tværs af skoler og mellemformer. De vigtigste forudsætninger er økonomi, specialpædagogiske kompetencer, en velfungerende elevsammensætning samt de rette fysiske faciliteter.

For at mellemformerne kan fungere i drift, er det for det første væsentligt, at der er tilstrækkelige økonomiske midler til at drive en mellemform, som skolerne finansierer inden for eget budget. Personaleudgifter udgør den største udgiftspost til mellemformerne, men dertil kommer udgifter til indretning af lokaler, indkøb af hjælpemidler mv. Pilotevalueringen finder, at der er en væsentlig spredning i skolernes udgifter til mellemformerne, som bl.a. hænger sammen med skolestørrelse, organisering af mellemform og elevtal.

For det andet viser pilotevalueringen, at de rette specialpædagogiske kompetencer er vigtige for, at mellemformen kan fungere hensigtsmæssigt. Skoleledere såvel som lærere og pædagoger peger på, at der i en mellemform i høj grad kræves kompetencer til at arbejde med udfordringer relateret til overaktivitet og manglende koncentration/opmærksomhed, socialt samspil/kommunikation, generelle læringsudfordringer og særlig sårbarhed (både med udadrettede og med mere indadvendte symptomer). Mellemformerne kræver således tilstedeværelse eller opbygning af en bred vifte af specialpædagogiske kompetencer på skolerne.

For det tredje viser pilotevalueringen, at elevsammensætningen i mellemformen er afgørende for, at mellemformen kan være et velfungerende tilbud for alle deltagende elever. Det drejer sig ikke kun om, hvorvidt eleverne kan profitere fra samme typer af pædagogiske og didaktiske tilgange, men i høj grad også om, hvilke elever der kan fungere sammen i mellemformen.

For det fjerde er de rette fysiske rammer af betydning for, at mellemformerne kan implementeres. Det handler både om lokalerne til rådighed og om indretningen heraf. Flere lokaler i sammenhæng giver fx mulighed for at differentiere og opdele gruppen af elever og mulighed for at opdele lokaler i flere funktioner.

### **Mellemformer udgør ikke en urealistisk dyr indsats sammenlignet med alternativomkostningerne**

På baggrund af pilotevalueringen er det VIVEs vurdering, at mellemformer ikke er en urealistisk dyr indsats set i forhold til det udbytte for eleverne, som der opleves heraf, samt hvad alternativomkostningerne til andre typer af støtte ville være for skolerne. Pilotevalueringen viser, at mellemformerne finansieres inden for skolernes eget budget, og at de løbende udgifter til at drive en mellemform for de fleste skoler estimeres til at ligge mellem 550.000-900.000 kr. årligt, hvoraf størstedelen af udgifterne udgøres af personaleudgifter. Skolelederne beskriver, at der således er tale om en udgift af væsentlig størrelse i deres budget, og at det dermed er noget, de økonomisk prioriterer. Men samtidig påpeger skolelederne, at alternativomkostningerne til andre typer af tilbud ikke nødvendigvis ville være mindre, eksempelvis i form af individuel støtte til de enkelte elever ude i klasserne eller visitation til et specialtilbud, idet økonomien til specialundervisning i 4 ud af de 5 deltagende kommuner er lagt ud til skolerne selv. Pilotevalueringen viser dog også, at 2 ud af 3 skoleledere ikke vurderer, at skolen har midler til at tilbyde støtte i en mellemform til alle de elever, for hvem en mellemform ville være et relevant tilbud. I stedet kan der være tale om, at man giver støtte til disse elever inde i almenklassen.

### **En række kernelementer går igen i mellemformerne, men mellemformer som indsats må også kunne tilpasses lokal skolekontekst og elevgruppe**

Pilotevalueringen peger på, at det er afgørende for skolerne i arbejdet med mellemformer at have mulighed for at lave en mellemform, der passer til den lokale skolekontekst og til den konkrete elevgruppe, de står med på skolerne, hvis mellemformen skal opleves som det mest relevante støttetilbud hos dem. VIVE vurderer derfor ikke, at det i forbindelse med en evt. udbredelse af mellemformer i større skala hverken er muligt eller formålstjenligt at udstikke meget præcise, detaljerede og ensartede anvisninger til skolerne om, hvordan mellemformerne på tværs af skoler skal indrettes.

I indsatsbeskrivelsen, der er udarbejdet i forbindelse med pilotevalueringen, er der således formuleret en række grundlæggende kernelementer for hver af de to typer mellemformer (holdbaserede og klassebaserede). Disse kernelementer vurderes på baggrund af pilotevalueringens erfaringer centrale i arbejdet

med mellemformer. Ligesom kerneelementerne vurderes tilstrækkeligt færdigudviklede og definerede til at kunne danne grundlag for implementering af mellemformer hos nye skoler i forbindelse med en eventuel udbredelse af mellemformer, samtidig med at de efterlader rum til, at skolerne kan tilpasse organiseringen af mellemformen til deres specifikke skolekontekst og elevgruppe. I tillæg hertil beskriver pilotevalueringsrapporten en række forskellige organiseringer af mellemformer, herunder styrker og begrænsninger ved disse, såvel som en række pædagogiske og didaktiske tilgange, som optræder som centrale i mellemformerne. Beskrivelser som også vi kunne understøtte nye skoler i en eventuel udbredelse af mellemformer som indsats.



# Litteratur

- Andreasen, A.G., Rangvid, B.S. & Lindeberg, N.H. 2022. *Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. VIVE.
- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N. & De Montgomery, C. 2015. *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. DPU, Aarhus Universitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. 1997. *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. 2023. *Inklusion*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion>
- Danforth, S. & Naraian, S. 2015. This new field of inclusive education: Beginning a dialogue on conceptual foundations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), 70-85.
- Dyssegaard, C.B. & Egelund, N. 2015. *Dokumentationsprojektet: 19 skolars erfaringer med inklusion 2013-2015. En kvalitativ analyse*. DPU, Aarhus Universitet.
- Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen, P.G. & Qvortup, L. 2017. *Portræt af elever med særlige behov: Supplerende undervisning og specialundervisning i 13 kommuner*. Aarhus Universitetsforlag.
- EVA. 2011. *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2022. *Mellemformer: Inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen. En kvalitativ analyse af tre organiseringsformer*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Finansministeriet, Undervisningsministeriet & KL. 2010. *Specialundervisning i folkeskolen – Veje til en bedre organisering og styring*. Finansministeriet.
- Folkeskoleloven. 2023. *LBK nr 1086 af 15/08/2023. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2023/1086>

- Folkeskolens specialundervisningslov. 2014. *BEK nr 693 af 20/06/2014. Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2014/693>
- Gray, C. 2015. *The New Social Story Book*. Future Horizons.
- Lindeberg, N.H., Tegtmejer, T., Iversen, K., Andreasen, A.G, Ibsen, J.T., Rangvid, B.S., Bjørnholt, B., Ruge, M. & Ellermann, K.G. 2022a. *Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. VIVE.
- Lindeberg, N.H., Nøhr, K., Ladekjær, E., Tegtmejer, T., Tams, L.V & Nicolajsen, J.S. 2022b. *Kortlægning af mellemformer: Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning*. VIVE.
- McDonnell, A., Milton, D., Page, A., Kendall, S. Johal, T.K. & O'Connell, A. 2018. *The Low Arousal Approach: A Practitioner's Guide*. Pavilion Publishing and Media Ltd.
- Metner, L. & Bilgrav, P. 2019. *KRAP grundbogen. Grundbog*. Dafolo.
- Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling. (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet: Den samlede afrapportering*. København: Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling.
- Mortensen, N.P., Andreasen, A.G. & Tegtmejer, T. 2020. *Uddannelsesresultater og -mønstre for børn og unge med funktionsnedsættelser*. VIVE.
- Nørgaard, E., Kollin, M.S. & Panduro, B. 2018. *Specialundervisning på folkeskoleområdet: Inspiration til den økonomiske styring*. VIVE.
- SIMB. 2020. *Udviklingstendenser i forhold til børn og unge med psykiatriske diagnoser*. Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed.
- STUK. 2021. *Vejledning om Forsøg med mellemformer i folkeskolen*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Børne- og Undervisningsministeriet.
- Søndergaard, D.M., Plauborg, H., Szulevicz, T., Fisker, T.B., Mørup, T., Tetzlaff-Petersen, L., Hagensen, M.W., Hansen, A.V., Øgendal, G., Pedersen, H.S. & Werborg, P. 2014. *Ro og klasseledelse i folkeskolen: Rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. Undervisningsministeriet.
- Tegtmejer, T. 2022. The price for inclusion: Financial/educational dilemmas in the inclusive school system in Denmark. *Education Sciences* 12(11), 1-11.

Tegtmejer, T., Ladekjær, E., Lindeberg, N.H., Nøhr, K. & Johansson, G. 2022. *Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning: Case-studier af mellemformer på to skoler*. VIVE.

Tegtmejer, T. & Schoop, S.R. 2023. *Indsatsbeskrivelse for udvikling af mellemformer: Udviklet i forbindelse med pilotevaluering af mellemformer i samarbejde med 20 skoler i fem kommuner*. VIVE.

Tegtmejer, T. & Säljö, R. 2023. Paradoxes of using psychiatric diagnoses as organising principles for special educational support. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

Aarhus Kommune. 2023. *Mellemformer*. <https://detvigoer.aarhus.dk/faelleskaber/bredere-boernefaellesskaber/mellemformer/>

**VIVÉ**