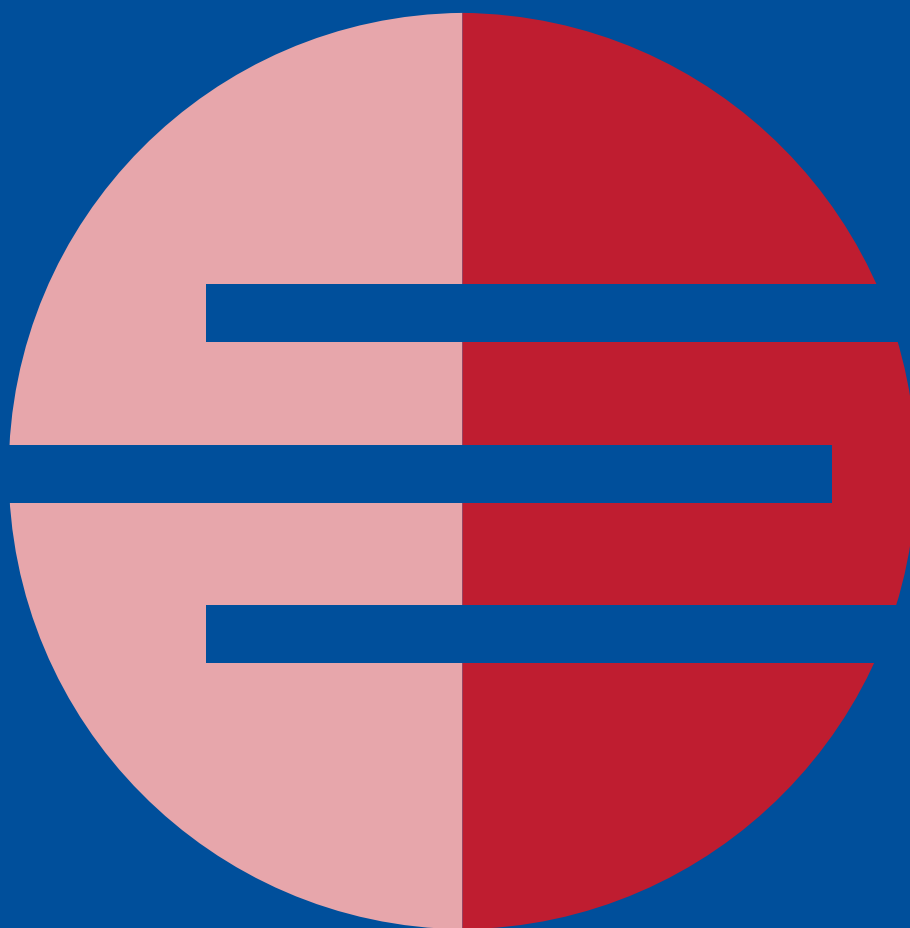


Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning

Casestudier af mellemformer på to skoler



VIVÉ

Indhold

4

Sådan definerer vi mellemformer

En beskrivelse af de to hovedtyper af mellemformer, som går igen i casestudierne.

7

Danske kommuners praksis

Hovedresultaterne af en rundspørge blandt landets skolechefer om deres brug af mellemformer.

7

Viden fra forskning og analyser

Kortlægning af litteratur om mellemformer med fokus på at identificere virkningsfulde indsatser.

9

Mellemform 1 En gruppedannelse eller specialklasse i almenskolen

Her får eleverne hver uge både støtte og særligt tilrettelagt undervisning og undervisning i deres almenklasser.

17

Mellemform 2 En særligt tilrettelagt klasse i almenskolen

En særligt tilrettelagt klasse på almenskolen med reduceret elevtal rummer både elever, der er visiteret til specialundervisning, og elever uden særlige behov.

27

Sådan har vi gjort

Om dataindsamling og gennemførelse af casestudierne.



Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning. Casestudier af mellemformer på to skoler er udarbejdet af VIVE for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).

Forfattere og redaktion: Thyge Tegtmejer, Else Ladekjær, Nanna Høygård Lindeberg, Katrine Nøhr og Gladis Johansson, VIVE.

Layout: Pernille Kleinert

Udgiver: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, 2022

e-ISBN: 978-87-7119-997-0

Casestudierne er en del af et samlet projekt, som også omfatter en kortlægning af litteratur på området og en kortlægning af kommunernes praksis omkring mellemformer. Hele projektet er udført af VIVE og finansieret af STUK.

Øget fokus på mellemformer

Skoler landet over arbejder på at udvikle organiseringer og praksisser, som kan tilgodese den enkelte elevs behov. I disse casestudier analyserer og beskriver vi, hvordan man på to skoler aktuelt arbejder med mellemformer, som er en kombination af almen- og specialundervisning.

Casestudierne er tiltænkt kommunale skoleforvaltninger og skoler, som gerne vil i gang med eller videreudvikle deres arbejde med at kombinere almen- og specialundervisning i grundskolen. Det vil sige udvikle den form for undervisningstilbud, som i stigende omfang kaldes for mellemformer. Casestudierne er en del af et samlet projekt, hvor VIVE også har udarbejdet en **kortlægning af litteratur og praksis på området**. Det samlede projekt er finansieret af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Indledningsvist præsenterer vi vores forslag til, hvordan man kan definere og afgrænse begrebet mellemformer. Ligeledes beskriver vi, hvordan kommuner og skoler i disse år ser ud til især at arbejde med to forskellige hovedtyper af mellemformer, som begge kan sammenfattes under denne definition.

I de indledende afsnit fremhæver vi desuden i kort form en række centrale fund fra vores kortlægning af kommunernes praksis med mellemformer, som er udarbejdet på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse. Ligeledes fremhæver vi en række hovedfund fra vores kortlægning af forskningslitteratur, der belyser kombinationer af special- og almenundervisning.

Herefter præsenterer vi to centrale cases, som viser, hvordan to skoler konkret har organiseret arbejdet med at kombinere

special- og almenundervisning. Vi beskriver, hvilke erfaringer skolerne har gjort sig med de nye organiseringer, hvor eleverne kan modtage forholdsvis omfattende støtte og samtidig bevare deres tilknytning til almenklassen, og vi belyser de organisatoriske og faglige forudsætninger herfor.

For hver case beskrives de pædagogiske rammer omkring undervisningen, skolens organisering og ledelsesunderstøttelse samt kommunens organisering og rammer omkring mellemformer.

De to cases er dermed mere detaljerede eksempler på de to hovedtyper af mellemformer, som er indkredset i VIVEs definition af begrebet. De to cases beskriver typer af mellemformer, som mange skoler og kommuner arbejder med i øjeblikket, og dermed er det forhåbningen, at de erfaringer, overvejelser og dilemmaer, som beskrives i de nærværende case-analyser kan inspirere til videre udviklingsarbejde i kommuner og skoler. Vi takker de skoler og kommuner, som har bidraget med deres erfaringer.

Rigtig god læselyst!



Thyge Tegtmejer
Forsker, ph.d.



Sådan definerer vi mellemformer

Folkeskoleloven indeholder en central målsætning om, at støtte til elever fortrinsvis bør organiseres inden for rammerne af almenkolen.

De seneste år har mange kommuner og skoler haft fokus på at udvikle undervisningstilbud, der kombinerer den almene undervisning og specialundervisningen. Det sker netop for at skabe bedre muligheder for at tilgodese elevers behov for støtte og på samme tid fastholde deres tilknytning til almenkolen.

Mellemformer har i stigende grad vundet udbredelse herhjemme som et begreb, der dækker over forskellige måder at kombinere kompetencer, støtte, specialundervisning og almenundervisning.

Begrebet mellemformer er ikke entydigt defineret eller afgrænset i forskningen eller i praksis. Der foreligger således ikke for indenværende en entydig og fælles forståelse af begrebet.

VIVE har kortlagt både litteratur, der omhandler kombinationer af almen- og specialundervisning og danske kommuners praksis på området.

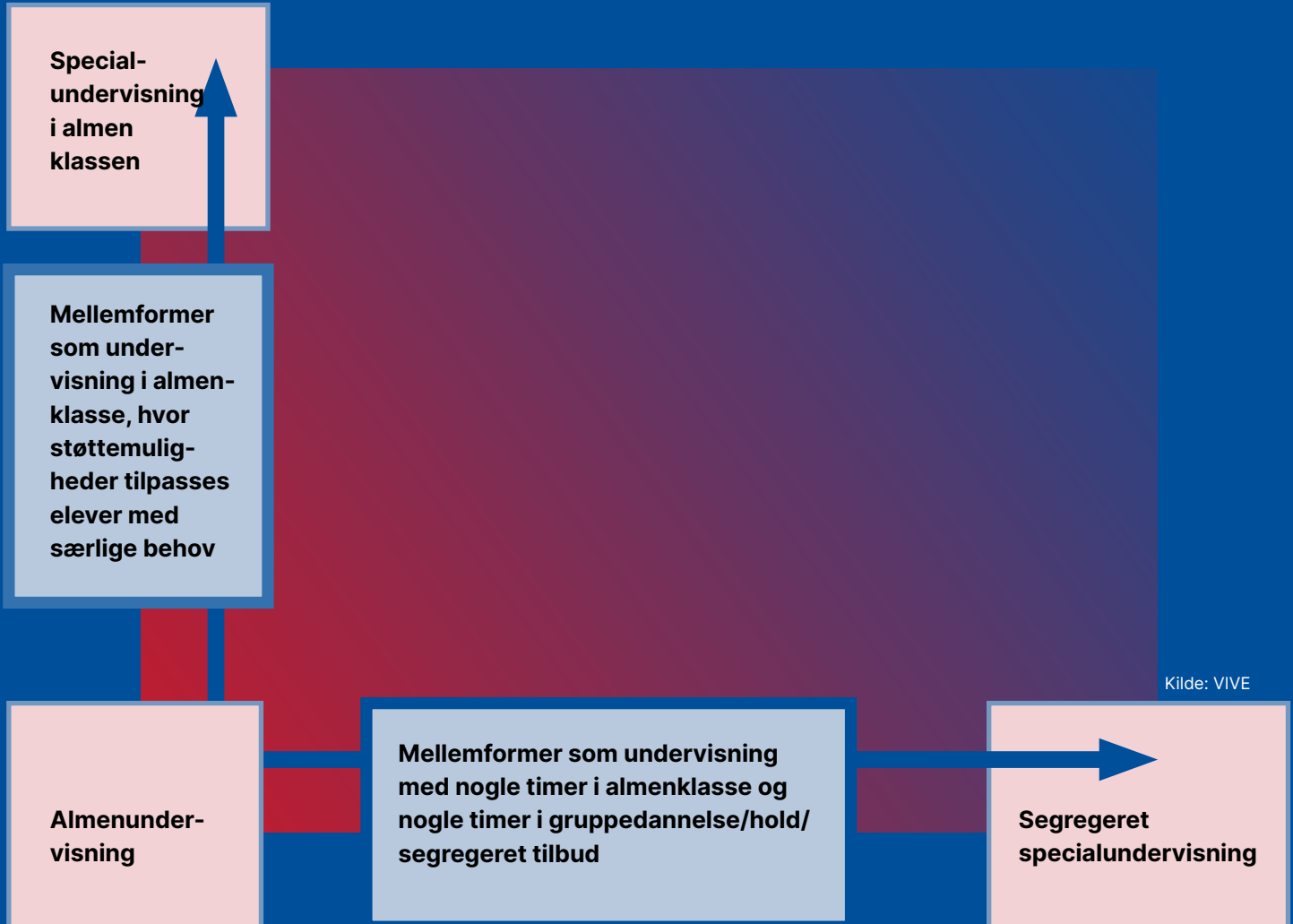
Vi har i kortlægningen anvendt en afgrænsning af begrebet, hvor vi skelner mellem to hovedtyper af mellemformer. Denne skelnen går igen i casestudierne.

1. En hovedtype af mellemformer består af organiseringer, hvor man på almenkoler samler elever på et særligt hold, hvor nogle modtager specialundervisning, og andre modtager mindre omfattende støtte under 9 ugentlige timer efter reglerne om holddannelse. Denne organisering muliggør, at eleverne samtidig kan bevare tilknytningen til en almenklasse, hvor de også modtager undervisning et antal timer om ugen. Organiseringen er fleksibel, da antallet af timer i den særlige gruppe kan skrues op eller ned alt efter elevens behov og udvikling. Denne hovedtype kan altså betragtes som en form for kontinuum mellem almenklasse og fuldt segregeret specialundervisning. En variant af denne type er organiseringer, hvor elever modtager undervisning i en specialklasse eller på en specialskole, men også får undervisning i deres almenklasse et antal timer om ugen. Denne type af mellemformer er repræsenteret på den vandrette akse i figur 1.

2. En anden hovedtype af mellemformer består i særlige organiseringer af en eller flere almenklasser, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens rammer, og der tilføres ekstra midler til dette arbejde. Ved denne tilgang tilføres specialpædagogiske kompetencer samt evt. øvrige ressourcer, hvilket muliggør en højere grad af tilpasning af undervisningen i almenklassen til de elever, der modtager specialundervisning, fx gennem særlige støttemuligheder og organiseringer samt reduktion af klassestørrelse. Denne type af mellemformer er repræsenteret på den lodrette akse i figur 1.

Figur 1:

To hovedtyper af mellemformer



Der er altså tale om to grundlæggende forskellige principper for organisering af mellemformer – også selv om de didaktiske tilgange og mange af de konkrete indretninger af klasserummene langt hen ad vejen ligner hinanden. De to forskellige

principper betyder, at der er forskellige krav til de bagvedliggende organiseringer, som skal muliggøre arbejdet i mellemformerne – både på skoleniveau og på kommuneniveau. Dette beskrives nærmere i de to casebeskrivelser.

De overordnede lovgivningsmæssige rammer omkring mellemformer

Mellemformer er ikke et begreb, der er defineret i lovgivningen på skoleområdet, men følgende overordnede rammer gælder for skolernes arbejde med at kombinere almenundervisning og specialundervisning.

Specialundervisning kan gives i specialklasse, specialskole eller som støtte i elevens almindelige klasse i mindst ni timer om ugen. Så vidt muligt skal den specialpædagogiske bistand gives som støtte i elevens almindelige klasse, under forudsætning af at eleven kan have udbytte af undervisningen og kan deltage aktivt i klassens sociale fællesskab (BEK nr. 693 af 20/06/2014, § 8). Der er også mulighed for, at den specialpædagogiske bistand kan gives i en form, hvor eleven har et tilhørsforhold til en specialklasse og samtidig også modtager undervisning i en almenklasse (BEK nr. 693 af 20/06/2014, § 9). Skolens leder følger udviklingen hos elever, der modtager specialpædagogisk bistand, og der skal mindst én gang om året tages stilling til, om den specialpædagogiske bistand til den pågældende elev skal fortsætte, ændres eller ophøre (BEK nr. 693 af 20/06/2014, § 7).

Case nummer 1 i casestudierne er et eksempel på, at der er etableret en specialklasse på en almenskole, hvor en række elever modtager specialpædagogisk bistand, og hvor disse elever samtidig har et tilhørsforhold til forskellige almenklasser på skolen. Case nummer 2 er et eksempel på, at der er etableret en almenklasse på en almenskole, hvor en række elever, som ellers ville have brug for specialundervisning, modtager den nødvendige støtte inden for den almene undervisning. Her er almenmiljøet tilpasset strukturelt og indholdsmæssigt, så under-

visningen imødekommer elevernes behov, og antallet af elever i klassen er reduceret. Ovenstående overordnede rammer gælder således for de to cases, som beskrives i det nærværende casestudie.

Skolerne har også andre muligheder for at iværksætte støtte til elever, som har et støttebehov, men som ikke har behov for specialundervisning. Denne støtte kan iværksættes inden for de samme rammer, som en række andre elever modtager specialpædagogisk bistand inden for. Dette kan for eksempel være inden for rammerne af en specialklasse som i case nummer 1. Dette finder da sted som pædagogisk begrundet holddeling med afsæt i elevernes særlige behov – det vil sige med afsæt i Folkeskoleloven, LBK nr. 1887 af 01/10/2021, § 25a. Rammerne er her, at elever i børnehaveklassen og på 1.-3. klassetrin undervises i deres almenklasse i den overvejende del af undervisningstiden i folkeskolens fag og obligatoriske emner, og at eleverne på 4.-10. klassetrin i væsentligt omfang undervises i fag og emner med udgangspunkt i almenklassen. Det er vigtigt, at holddelingen er tilrettelagt, så eleverne følger almenklassens undervisning. Støtte til elever, som har et støttebehov, men som ikke har behov for specialundervisning, kan også finde sted inden for rammerne af en almenklasse som i case nummer 2.

- BEK nr. 693 af 20/06/2014, *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*
- Folkeskoleloven, LBK nr. 1887 af 01/10/2021, *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*
- *En vejledning om mellemformer, Børne- og Undervisningsministeriet, 2021.*

Danske kommuners praksis

VIVE har gennemført en spørgeskema-baseret kortlægning af kommunernes aktuelle praksis omkring mellemformer. Spørgeskemaet er besvaret af landets skolechefer i februar-april 2021 med en svarprocent på 84. Hovedfund fra kortlægningen er:

- 79 procent af kommunerne arbejder med mellemformer, hvor elever, som er visiteret til specialundervisning, samles på særlige hold eller specialklasser og samtidig modtager undervisning i almenklassen et antal timer om ugen.
- 44 procent af kommunerne arbejder med mellemformer, hvor elever med behov for støtte går sammen med andre elever i almenklasser, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens rammer. Her er rammer, organisering og elevantal tilpasset for at imødekomme de særlige behov hos et mindre antal elever, som er visiteret til specialundervisning.

Viden fra forskning og analyser

VIVE har ligeledes kortlagt litteratur, som omhandler mellemformer. Her har vi haft fokus på at identificere studier af praksisser og organiseringer, som spiller en betydningsfuld rolle i forhold til det, vi har defineret som mellemformer og fokus på at identificere virkningsfulde indsatser.

En central udfordring for kortlægningen har været, at begrebet mellemformer ikke er et alment anerkendt eller veldefineret begreb – heller ikke i den internationale forskning. Desuden er det et væsentligt opmærksomhedspunkt, at der er forskel på, hvor mange studier der belyser de enkelte typer af organiseringer, som vi i vores kortlægninger definerer som mellemformer. Der er også forskel på, hvordan studierne er designet,

hvilke målgrupper de omfatter, og hvilke typer af virkninger de undersøger.

Derudover er en (del)indsats ikke nødvendigvis i sig selv tilstrækkeligt virkningsfuld, hvis ikke den indgår i sammenhæng med andre specifikke indsatser eller gennemføres under bestemte rammer, hvilket flere studier også gør opmærksom på.

Samlet set betyder det, at vi ikke med afsæt i litteraturen kan konkludere entydigt, hvad der virker for hvilke elever og i hvilke sammenhænge. De fund, vi præsenterer her, bør læses med dette for øje.

Kortlægningen viser, at indsatser, der netop indgår i definitionen af mellemformer, beskrives som virkningsfulde i ét eller flere af de behandlede studier. Det drejer sig om indsatser, hvor der indgår både elementer, der traditionelt forbindes med specialundervisning (punkt 1 og 2 nedenfor) og elementer fra almenundervisning (punkt 3):

- 1 Undervisningen varetages af fagprofessionelle med særlige kompetencer i relation til elevernes støttebehov
- 2 Der er mere lærerstøtte til eleverne, end der er i det almene undervisningsmiljø
- 3 Specialundervisning af elever i almenmiljøet foregår sammen med elever uden ekstra støttebehov.

Yderligere beskrives følgende indsatser som virkningsfulde i et eller flere af studierne på tværs af de to hovedtyper af mellemformer. Det gælder indsatser, hvor:

- der er samarbejde mellem almenlærere og lærere med specialpædagogiske kompetencer, herunder delt ansvar for den samlede undervisning
- der er færre elever i læringsmiljøet end i det almene undervisningsmiljø i hele eller dele af undervisningstiden
- der sker en løbende vurdering af elevernes faglige samt sociale udvikling og trivsel, og undervisning, støtte, pensum og faglige mål tilpasses derefter.



Opmærksomhedspunkter

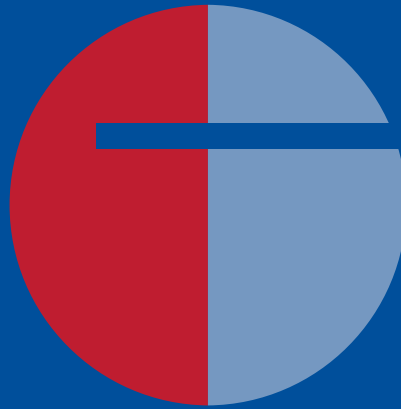
Med afsæt i kortlægningen af litteratur finder vi også en række opmærksomhedspunkter, som kan være væsentlige at tage i betragtning, hvis man vil sikre et vellykket arbejde med mellemformer. Studierne fremhæver blandt andet:

- Samarbejde om mellemformer kræver en bred opbakning fra det pædagogiske personale og et fælles værdigrundlag.
- Der kan være et behov for faglig opkvalificering af de fagprofessionelle.
- Det er ressourcekrævende at forberede, planlægge og koordinere undervisningen, og der skal afsættes tilstrækkeligt tid til dette.
- Særlige grupper af elever kan blive for store eller have så sammensatte behov, at de ikke kan fungere som det mindre og roligere alternativ til almenklassen, de var tiltænkt. Det kan blive for vanskeligt at imødekomme de forskellige, særlige undervisningsmæssige behov på samme tid.
- Elever, som modtager undervisning i mellemformer, kan være i risiko for at blive betragtet som afvigende og anderledes og for at identificere sig selv som anderledes end de øvrige elever på skolen. Det kan påvirke deres selvbillede negativt.

I de to cases, som vi beskriver i det følgende, trækker vi blandt andet på litteratur, som er indkredset gennem kortlægningen.

Mellemform 1: En særlig gruppe på almenkolen

I denne mellemform modtager eleverne støtte og særligt tilrettelagt undervisning i en gruppedannelse eller en specialklasse hver uge. Samtidig modtager de undervisning i deres almenklasser.



Kommune nummer 1 har på næsten alle skoler etableret mellemformer af den type, hvor elever med behov for støtte samles til undervisning nogle timer om ugen i en særlig gruppe. Gruppen har eget lokale og går typisk på tværs af tre klassetrin, for eksempel mellemtrinnet. Samtidig er eleverne i den særlige gruppe stadig tilknyttet deres oprindelige stamklasse, hvor de også modtager nogle timers undervisning hver uge.

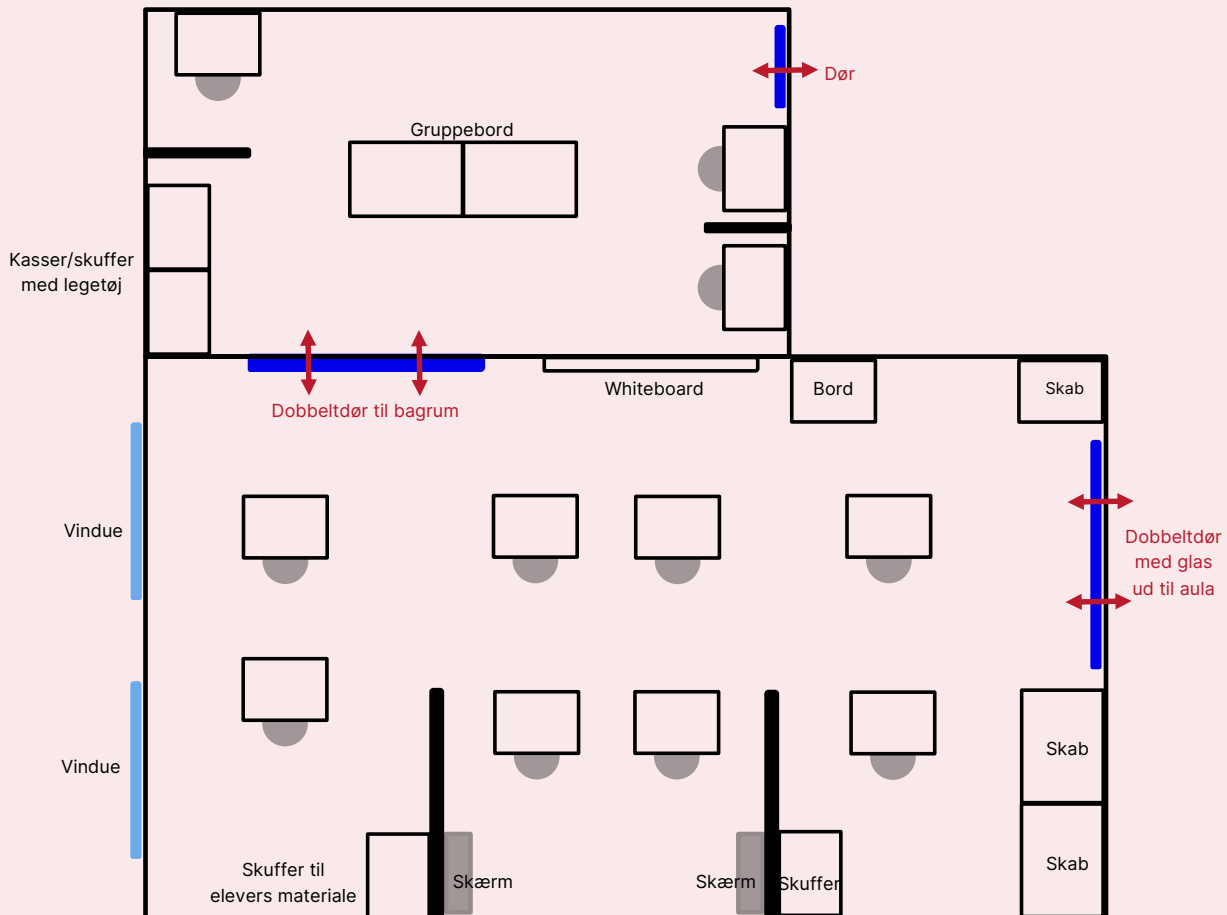
Tildelingen af støtte er fleksibel og kan skrues op og ned alt efter den enkelte elevs behov og udvikling. Der er som regel seks til ti elever ad gangen tilknyttet mellemformer af denne type, og den rummer typisk elever, som er visiteret til støtte og specialundervisning i mere end 9 ugentlige timer. For disse elever fungerer tilbuddet således parallelt til en specialklasse. De elever, som modtager støtte i mindst 9

ugentlige timer, er formelt visiteret med afsæt i en Pædagogisk Psykologisk Vurdering m.m.

I denne type mellemform er der på nogle skoler også elever, som modtager mindre end 9 timers støtte om ugen, og de er derfor fortsat indskrevet i en almenklasse, men modtager støtten i regi af den særlige elevgruppe.

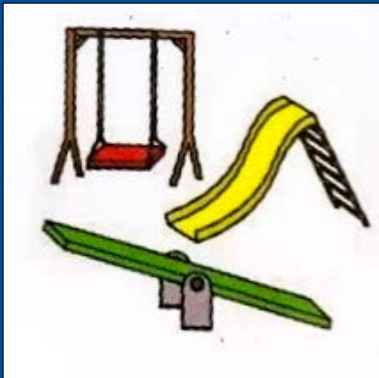
Fælles for begge elevgrupper er, at organiseringen af mellemformen både gør det muligt at deltage i den særlige ramme med færre elever, særlig didaktik og indretning, og samtidig deltage i en almenklasse. I det følgende belyser vi de pædagogiske rammer omkring mellemformen, skolens organisering og ledelsesunderstøttelse, og vi belyser kommunens organisering og rammer omkring mellemformerne på kommunens skoler.

De pædagogiske rammer



“Tilbage i klassen efter pausen gennemgår læreren de næste to piktogrammer på tavlen. Læreren illustrerer, at næste punkt er læsning eller andre opgaver i dansk, efterfulgt af spisepause, og læreren sætter et stort timetimer-ur [et ur, som kan indstilles til at tælle ned og visuelt viser den resterende tid med rød farve] på 15 minutter. Læreren og pædagogen går rundt og taler med de enkelte børn om deres forskellige opgaver. Der er stor forskel på materialet, som eleverne sidder med. For eksempel arbejder en af drengene med opgaver, hvor han skal læse sætninger og forbinde dem med billeder, mens en anden dreng farver felter i forskellige mønstre. Pædagogen taler en del med sidstnævnte dreng om opgaven undervejs, og sammen retter de lidt på hans udfyldning. (Observation i mellemform nummer 1, juni 2021).

Tegningen af klasselokalet og det korte uddrag fra observation af undervisningen illustrerer en række træk ved de pædagogiske rammer i mellemformerne på den skole, vi har besøgt i Kommune 1. Mellemformen er fysisk placeret på almenskolen dør om dør med de øvrige klasser, har to lokaler til rådighed og deler aula samt udearealer med de øvrige klasser. Der er gennemgående to fagprofessionelle (lærere eller pædagoger) til stede i timerne, og de fleste af de fagprofessionelle har specialpædagogiske kompetencer, for eksempel fra flere års ansættelse i specialklasse eller specialskole.



Langt de fleste aktiviteter markeres med piktogrammer på klassens whiteboard, og læreren og pædagogen gennemgår løbende gennem dagen de næste aktiviteter. Hvis der er skift af voksne, sættes der fotos på, og det bliver nævnt i gennemgangen.

Målgruppen af elever er blandet, det vil sige, at der for eksempel er elever med generelle indlæringsvanskeligheder, ADHD, ASF og socioemotionelle udfordringer. Eleverne har individuelle støttesystemer, og didaktik samt dagens struktur er tilpasset gruppen. Der er en høj grad af undervisningsdifferentiering, hvor flere af eleverne arbejder med separate materialer, men lærere og pædagoger tilstræber også at lave fælles, faglige aktiviteter, hvor alle deltager.

De to lokaler, som mellemformen råder over, muliggør forskellige varianter af co-teaching. De to fagprofessionelle kan for eksempel både undervise alle i fællesskab, eller én kan undervise, mens den anden cirkulerer og hjælper efter behov. De kan også dele eleverne op, så den ene underviser størstedelen af eleverne, mens den anden tager en eller nogle få elever med til det lille lokale (Cook & Friend 1995; Carty & Farrell 2018).

Læreren, som vi interviewer, fortæller, at det har taget nogle år at udvikle de pædagogiske rammer. En vigtig forandring er, at mellemformerne ikke som tidligere er placeret adskilt fra skolens øvrige elever. Nu søger man i stedet at udnytte, at holdet er placeret dør om dør med de øvrige klasser, som eleverne er tilknyttet og løbende følger i nogle timer, og som de deler aula og udendørsområder med:

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

Læreren fortæller, at man løbende følger det enkelte barns udvikling og vurderer, hvornår det vil fungere godt for den enkelte at komme tilbage i almenklassen med et højere timetal. Over tid er medarbejderne omkring mellemformen, i samarbejde med skoleledelse og forældre, blevet gode til at vurdere, hvornår timetallet i almenklassen kan skrues op. Læreren peger på, at det derfor gennemgående er uproblematisk for eleverne at vende tilbage til stamklasserne på fuld tid:

“... de har lært nogle rutiner. Så de ved godt, at når man sidder i [almen] klassen, så skal man række hånden op og blive på sin plads. Så min erfaring er faktisk, at de klarer det langt bedre end nogle af dem, der sidder i de almene klasser.

(Lærer, juni 2021).

Skolelederen fortæller, hvordan man hyppigt, nogle gange ugentligt, holder møder med forældre, medarbejdere på mellemformen og medarbejdere fra almenklasser. Her diskuterer man både elevens udvikling og sammensætningen af skoledagen.

Individuelle støttesystemer og hjælpemidler

Et iøjnefaldende træk ved mellemformens lokale er, at rammerne omkring den enkelte elevs plads i høj grad er individuelt tilpasset. Flere af eleverne har en skærmet siddeplads, og læreren og pædagogen fortæller, at det har stor betydning – både for de af eleverne, der let bliver afledt, men også for de øvrige elever, da nogle af eleverne sidder meget uroligt. Flere elever har en særlig stol, for eksempel uden ryglæn, eller som kan vippe fra side til side, samt en fodplade. Nogle elever har forskellige effekter, såsom bolde, som de kan sidde med i hænderne under fælles drøftelser.

Amandas sociale historie

	JEG HEDDER [REDACTED] OG GÅR I 3.C. NOGLE GANGE VED JEG IKKE HVAD JEG SKAL. JEG KAN IKKE LAVE, DET VI SKAL.
	SÅ RÆKKER JEG HÅNDEN OP.
	SÅ KOMMER DEN VOKSNE OG HJÆLPER MIG.

I mellemformen gør man brug af visuelt understøttede sociale historier. De tager oftest afsæt i en konkret problemstilling og skal hjælpe eleven til at få øje på nye handlemuligheder. Her for eksempel til at få hjælp af en voksen.

På de fleste borde er der fastgjort en række piktogrammer, som enten er uden tekst eller udformet som en visuelt understøttet social historie (Gray 2015). En social historie udformes oftest med afsæt i en konkret problemstilling, og den skal hjælpe eleven til at få øje på handlemuligheder, som er mere socialt afstemte.

Et eksempel er Amandas sociale historie, som er udformet med afsæt i, at Amanda ofte gik i stå, hvis hun ikke vidste, hvordan hun skulle løse en bestemt opgave. Frem for at række hånden op og spørge læreren eller pædagogen, kom hun ofte til at sidde i lang tid uden at komme videre. Den kortfattede historie med tre understøttende billeder er udformet af pædagogen, som flere gange har talt med Amanda om den. Historien kan betragtes som en visuelt understøttet "huskeregel" til, hvordan Amanda kan komme videre, hvis hun sidder fast i en bestemt opgave.

Amanda fortæller selv om den visuelt understøttede sociale historie:

“**... jeg har en aftale med Betina [pædagogen] om det der (...) jeg øhm... ventede bare på en voksen, der hjælper mig. Men når jeg har brug for hjælp [nu], så kalder jeg bare på en voksen.** (Amanda, 3. klasse, juni 2021).

Samarbejde og fælles metodebeskrivelser

Gennemgående tilstræber skolens ledelse, at det er en fast gruppe af velkendte voksne, der står for undervisningen i samtlige lektioner i mellemformen. Det lille team af lærere og pædagoger holder fælles planlægningsmøder, hvor man løbende koordinerer tilgange og aktiviteter og søger at tilpasse dem til den aktuelle elevgruppes behov.

Selv om man arbejder med fælles formulerede metodebeskrivelser, bliver den

pædagogiske tilgang dog altid tilpasset de enkelte elever og deres særlige behov. For eksempel forklarer pædagogen, hvordan nogle af eleverne i særligt sårbare perioder kan have et udstrakt behov for at blive skærmet fra stimuli og undgå konfrontationer, og hvor man derfor arbejder med en "low arousal"-tilgang (McDonnell 1994; McDonnell, McEvoy & Dearden 2018). Her vil man også typisk udnytte, at det særlige hold har to lokaler til rådighed, så eleverne efter behov kan opdeles yderligere.

Fordi man har dette langt større rum for at tilpasse rammer og tilgange til elevernes behov for støtte, kan organiseringen af denne type mellemformer dermed siges at udvide almenskolens rammer for, hvilke særlige behov man er i stand til at tilgodese.

Skolens organisering og ledelsesunderstøttelse

En vigtig del af grundlaget for at etablere mellemformerne er ifølge lederen på denne skole, at stort set alle kommunens midler til specialundervisning er lagt ud på skolerne. Der er også en forholdsvis høj segregeringstakst, som skolen skal betale, hvis

Struktur for spisning i 3.c

Frukt:

1. Man sidder på sin plads, mens man spiser. Husk time timer.
2. En ad gangen pakkes der sammen, smide i skraldespanden, vaskes hænder og spritte bordet af.
3. Man sidder på sin plads ind til uret ringer, fx med sin pausekasse.

Madpakke:

1. Spise mad i 15 minutter. På sin plads med afslapning musik eller pause fisk. Husk time timer.
2. En ad gangen pakkes der sammen, smide i skraldespanden, vaskes hænder og sprittes bord af.
3. Der kan vælges mellem pausekassen og computer.

Flere steder i lokalet hænger korte metodebeskrivelser, som personalet anvender til at sikre en høj grad af fælles struktur på dagens aktiviteter, uanset hvem der står for undervisningen.

et barn visiteres til et andet tilbud uden for skolen. Skolelederen vurderer, at de økonomiske rammer giver et større lokalt råderum til at etablere egne tilbud: Skolelederen fortæller, at skolen internt kan visitere elever til de særlige hold.

... når vi sender børn, som vi ikke selv kan have, ud i et eksternt tilbud, så skal vi også betale omkring 250.000 for det. Og de bliver taget af inklusionssummen. Så jo flere børn vi kan holde her på skolen, jo større bliver vores inklusionssum – og jo bedre tilbud kan vi lave ...

(Skoleleder, juni 2021).

De internt visiterede elever går sammen med en række elever, som med skoleforvaltningens mellemkomst er visiteret fra andre skoler, og som skolen modtager ekstra midler til. For de internt visiterede elever er der tale om en særdeles fleksibel organisering, hvor man på nærmest daglig basis og i tæt dialog mellem ledelse, medarbejderteams og forældrene kan skrue op og ned for timetallet på de særlige hold og i almenklassen. Skolelederen understreger vigtigheden af stramme rammer omkring den del af skolens økonomi, som går til holddannelserne og den øvrige alment rettede del af skolens økonomi, for at undgå, at andelen til specialundervisning vokser uforholdsmæssigt og udfordrer almenskolens budget.

En helt central forudsætning for at lykkes med at skabe mellemformer, som de har gjort det på denne skole, er ifølge lederen medarbejdernes kompetencer. Fordi der er tale om sammensatte elevgrupper, kræver det løbende at have øje for, om kompetencerne til at arbejde med specifikke elevers særlige behov er til stede i medarbejdergruppen, og løbende at organisere erfaringsudveksling og sparring for at brede kompetencerne ud.

Endelig peger lederen på, at skolen skal råde over tilstrækkelige og velplacerede lokaler, hvor det er uproblematisk at lave skift frem og tilbage, og hvor børnene kan bevare kammerater og kendskab til hinanden i pauser og frikvarterer. Både lederen og medarbejderne peger på, at det er nødvendigt hele tiden at tænke eleverne i mellemformen som en integreret del af almenskolen, så man for eksempel ikke glemmer dem i kommunikationen til hele forældregruppen eller ved fælles arrangementer for eleverne. Det var et mindset, som skulle etableres hos alle i de første år med organiseringen.

Kommunens organisering og rammer

Strategi

I Kommune 1 blev den overordnede linje for udviklingen af kommunens specialtilbud lagt med et politisk strategiarbejde 2010-2012. Ledelseskonsulenten i kommunen forklarer:

... dengang formulerede det kommunale politiske niveau en vision om, at alle børn skulle have tilbud i nærmiljøet. Og det er simpelthen den fornemste retning at træde ind i, at have nogle politikere, der på den måde siger: Det er dét, vi skal.

(Ledelseskonsulent, juni 2021).

Kommunens skolechef fremhæver som en central bevæggrund for at skabe tilbud på de lokale skoler, at man så vidt muligt ønsker, at eleverne fastholder tilknytningen til lokalmiljøet og kammerater fra almenskolen, frem for at blive visiteret til et separat beliggende specialtilbud, som kræver etablering af taxaordning m.m.:

...vi [vil] rigtig gerne (...) lave tilbud for børn i nærmiljøet, fordi vi i langt højere grad og udstrækning tror på, at børnene profiterer af at være i nærmiljøet og tæt på kammerater osv. Og der er mere logik i at gå i skole end at køre i taxa.

(Skolechef, juni 2021).

En central bevæggrund er ligeledes en erfaring med, at mange børns støttebehov ændrer sig over tid. Men har man først visiteret en elev til et specialtilbud fuld tid, som barnet er blevet kørt ind i, kan der ofte være lang vej tilbage til almenskolen. Hvis støtten derimod organiseres tæt på eller i barnets almene skolemiljø og med et fleksibelt timetal efter behov, vil det være lettere at træde ind i de særlige rammer og modtage støtte i en periode – og ligeledes lettere at træde ud igen og tilbage i almenklassen. Støttetildelingen skal således være lokalt forankret, have en forholdsvis lav tærskel for visitation, eleven skal beholde sin tilknytning til sin stamklasse, og støtten skal som udgangspunkt rettes mod, at eleven kommer tilbage til stamklassen.

Økonomistyring

For at skabe det økonomiske råderum for, at skolerne kan etablere denne type af mellemform, har kommunen lagt stort set hele den økonomiske ramme til finansiering af specialundervisning ud på almenskolerne. Kommunen arbejder også med en høj grad af finansiering fra skolens side,

hvis en elev skal visiteres til et segregeret tilbud. Det har ifølge skolechefen stor betydning for at give skolerne et incitament til at arbejde inden for rammen og op til den pris, det koster at finansiere et eksternt skoletilbud.

En risiko ved tildelingsmodellen er dermed også, at det er dyrt for skolerne, hvis det ikke lykkes at skabe de rigtige rammer omkring en elev, og man skal finansiere et tilbud et andet sted. Det kan risikere at presse økonomien, så det bliver vanskeligt at finde råderummet til at investere i skolens egen kapacitet. Derfor er det vigtigt, at skoleforvaltningen i forbindelse med tildelingsmodellen støtter det faglige udviklingsarbejde på den enkelte skole.

Medarbejdernes kompetencer og faglige understøttelse

I mellemformerne på skolen i Kommune 1 har et flertal af lærerne og pædagogerne specialpædagogiske kompetencer – for eksempel fra tidligere ansættelse på specialskoler eller specialklasser. Ifølge både skolelederen og de fagprofessionelle selv har dette stor betydning for, at man kan etablere et godt læringsrum for eleverne i mellemformen. Hvilke kompetencer der er særligt vigtige, kommer helt an på den konkrete børnegruppe. For at understøtte arbejdet i mellemformerne har kommunen over en årrække arbejdet med en transformation af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), hvor PPR-medarbejderne yder faglig sparring i forhold til mellemformerne og opsamler erfaringer på tværs af de enkelte skolers mellemformer.

... tildelingsmodellen er det, jeg kalder en incitamentsmodel. Og den skal gerne kunne understøtte det, vi gerne vil, som er at give børn tilbud i nærområdet (...) Alle skoler betaler en grundtakst for at segregere elever til tilbud på andre skoler, så den grundtakst skruede vi op. Så det blev dyrere at sende børn til andre skoler, så man faktisk kun skulle holde to børn hjemme, cirka, på egen skole, for at have råd til at lave et tilbud omkring [dem]

(Skolechef, juni 2021).

Kommunens erfaring er, at når man har den klassiske kommunale organisering af specialundervisningstilbud i en vifte af differentierede og separate tilbud, så koncentrerer man i høj grad de specialpædagogiske kompetencer på bestemte matrikler. Det kan for eksempel være en specialskole for elever med autismespektrumforstyrrelse (ASF) eller en specialklasse for elever diagnosticeret med generelle indlæringsvanskeligheder. Organiseringen af mellemformer medfører derimod, at kompetencerne er til stede på de enkelte almenskoler:

Ifølge skolechefen er det en sidegevinst ved mellemformerne, at det bliver lettere at organisere faglig sparring for almenlærere og -pædagoger, som oplever begyndende udfordringer i deres klasser. Specialpædagogiske strategier og greb kan lettere bredes ud, og medarbejderne i almenklasserne kan lettere få støtte til at tilpasse læringsmiljøet til en mere sammensat elevgruppe.



Styrken er, at vi får den her specialiserede viden helt ud på de enkelte skoler.

(Skolechef, juni 2021)

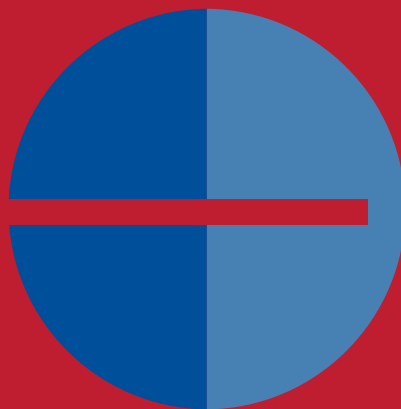


Gode råd og opmærksomhedspunkter med afsæt i erfaringerne i Kommune 1:

- Lærernes og pædagogernes kompetencer er særdeles vigtige, hvis det skal lykkes at skabe en type af mellemform som i Kommune 1. Her er det hovedsageligt medarbejdere med specialpædagogiske kompetencer fra specialklasser eller specialskoler, som står for undervisningen i mellemformerne. Disse medarbejdere kan over tid understøtte andre medarbejdere i specialpædagogiske tilgange.
- Den konkrete gruppe af børn og deres særlige behov afgør, hvilke specifikke kompetencer der er særligt vigtige.
- Faglig støtte fra centralt hold er vigtigt for at udvikle pædagogik og didaktik i mellemformerne. Dette kan være konsultative PPR-medarbejdere, specialpædagogiske konsulenter eller andre fagprofessionelle, som på tværs af skolerne viderebringer erfaringer og yder sparring. Da der er tale om et lille team på den enkelte skole, er det vigtigt at skabe rammer for tværgående erfaringsudveksling og udvikling.
- Det er vigtigt at være opmærksom på sammensætningen af elever, så alle både fagligt og socialt har nogle at spejle sig i og indgå i et fællesskab med. Det er også vigtigt, at spredningen i elevernes udfordringer ikke bliver for stor for at undgå, at de påvirker hinanden negativt.
- Både faglig strategi og økonomistyring skal understøtte mellemformerne og tilvejebringe et råderum for etablering og drift.

Mellemform 2: Særligt tilrettelagt klasse på almenskolen

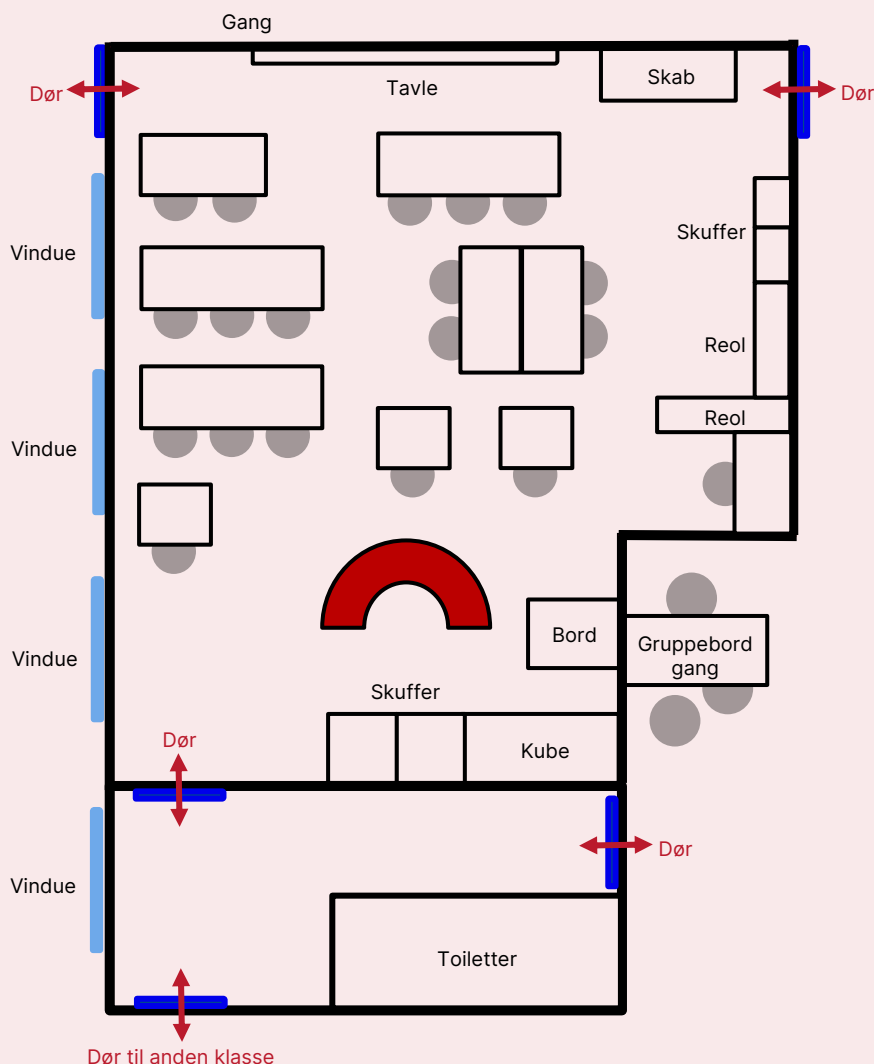
I denne mellemform går eleverne i en særligt tilrettelagt klasse på almenskolen med en reduceret klassestørrelse på 18 elever. Fire af dem er diagnosticeret med autismespektrumforstyrrelse og visiteret til specialundervisning, mens de øvrige elever ikke har særlige undervisningsmæssige behov.



Kommune 2 har på en af sine skoler etableret en mellemform målrettet elever i indskoling. Der er tale om en klasse med 18 elever i alt, hvoraf 4 elever er diagnosticeret med ASF. Derudover har enkelte elever andre mindre udfordringer, mens en stor del af de resterende elever beskrives af lærerne som "meget læringsparate". Klassen er en fast organisering som andre klasser på skolen, det vil sige, at eleverne modtager al undervisning her og har gået i klassen fra 0. til nu 3. klasse. En enkelt elev er nogle timer hver dag i skolens "mellemrum" – en mellemform af samme type, som vi beskriver som mellemform nummer 1 i definitionen af mellemformer, og som denne skole således også råder over.

Der er tale om skolens første og eneste klasse af sin art, og erfaringerne med mellemformen skal ses i dette lys. Skolelederen fortæller dog, at skolen overvejer at etablere en lignende klasse på 0. årgang fra skoleåret 2022/23, da man ved, at der i den kommende årgang vil være elever med tilsvarende typer af særlige behov. I det følgende belyser vi de pædagogiske rammer omkring mellemformen i 3. klasse, skolens organisering og ledelsesunderstøttelse, og vi belyser kommunens organisering og rammer omkring mellemformerne på kommunens skoler.

De pædagogiske rammer



Læreren står ved tavlen og gør piktogrammer og billeder klar, mens eleverne kommer ind i klassen. Øverst står datoen, og nedenunder hænger læreren dagens plan op og supplerer med billeder af lærere og pædagog på den ene side og børn på den anden side. Ved siden af hænger læreren dagens opgaver, tidsangivelser og arbejdsmetoder op. Dagen starter med 10 minutters "landingsbane", hvor eleverne sidder for sig selv, "lander" i klassen og bliver klar til skoledagen. Derefter skal de arbejde i arbejdsbogen i 20 minutter alene, og så har de 20 minutter på biblioteket. Imens skal en gruppe af børn i svømmehallen med et særligt hold. Læreren siger, at eleverne gerne må sidde med deres lpad, men når det er landingsbane, skal de sidde med noget individuelt og ikke spille sammen, da det giver uro i klassen. De fleste elever sætter sig på deres pladser, finder deres lpad frem og går i gang. Læreren går rundt til et par enkelte elever, sætter sig på hug ved siden af dem, og en af drengene hjælpes hen på en afskærmet plads. Da alle eleverne er i gang, går læreren tilbage til tavlen og sætter billeder af de elever, der skal sidde ved gruppebordet sammen med ham og arbejde med næste opgave. (Observation i mellemform, september 2021).

Mellemlæreren har 28 lektioner ugentligt, og der er to fagprofessionelle (lærere og pædagoger) tilknyttet i cirka tre ud af fire lektioner. Klassens skema afspejler skemaet i de to øvrige 3. klasser på skolen. Skoleledelsen tilstræber, at det er en fast gruppe af lærere og pædagoger, som underviser på mellemlæreren.

Klassen undervises samlet, og undervisningen gennemføres primært som co-teaching i en form, hvor én lærer underviser, og en anden lærer eller pædagog støtter og assisterer eleverne både fagligt og socialt. Eller undervisningen gennemføres som stationsundervisning (Cook & Friend 1995; Carty & Farrell 2018). I stationsundervisningen sidder en af de fagprofessionelle ofte ved klassens gruppebord og hjælper de elever, der sidder rundt om bordet. Eleverne kan arbejde selv eller ved gruppebordet efter behov. Dermed understøtter indretningen af lokalet og mulighederne for co-teaching både den faglige udvikling hos elever, som er diagnosticeret med ASF og de øvrige elever i klassen. En lærer fortæller om deres arbejde med co-teaching:

Efter en dansktime, hvor en lærer har siddet ved gruppebordet, og pædagogen har hjulpet de øvrige elever i klassen, understreger læreren, at det ikke ville være muligt at tilgodese alle elevers behov, hvis de ikke var to fagprofessionelle i klassen. De fagprofessionelle peger samlet på, at co-teaching har stor betydning for den faglige udvikling hos både eleverne, som er diagnosticeret med ASF, og øvrige elever. De to forældre, vi har interviewet, har samme perspektiv på betydningen af co-teaching og understreger ligeledes betydningen af to lærere i forhold til elevernes generelle trivsel.

Det at være to [lærere] har gjort en stor forskel ... Det, vi ofte gør, når vi er to, er, at vi nogle gange holddeler. Der bruger vi meget det her [gruppebord], hvis jeg for eksempel har Karen med i dansk, så har hun måske en fast lille gruppe. Og hvis vi så er i gang med et forløb, så går hun bare i gang. Det bruger vi skemabrikker til, så ved vi, hvad de skal. Og det er tit de samme, det er ikke nødvendigvis de børn med autisme, men også nogle gange dem, der har lidt svært ved dansk for eksempel. Og i matematik foregår det meget på samme måde. Nogle gange er det også supplerende undervisning, hvor den anden går rundt og sådan – for det, der ofte sker, er, at de zoomer lidt ud og forsvinder lidt, glemmer – altså hører ikke rigtig efter og bliver distraheret af andre. Så der er også tit en lærer, der går rundt og pusler lidt på skift og spørger til, om de er med på, hvad vi laver, eller hjælper med en opgave [...] Og der er det rigtig rart at være to. Jeg laver også gerne stationsundervisning, og jeg har sågar brugt flere lokaler nogle gange også. Pernille og jeg har de kreative fag sammen, og vi har tit i billedkunst lavet arbejdet her i lokalet og i billedkunstlokalet. Når vi så har musik, så går hun med en gruppe. De er meget sensitive, så de går tit her tilbage efter en halv time, tre kvarter.

(Lærer, september 2021).

Dagens struktur og aktiviteter er visuelt understøttet med piktogrammer samt fotos af lærere, pædagoger og elever, og der er angivet tidsintervaller og arbejdsformer for de forskellige aktiviteter. Dermed kan samtlige elever i klassen overskue aktiviteterne og forberede sig på skift af aktivitet, arbejdsform og voksne – hvilket ellers kan være en udfordring for nogle elever diagnosticeret med ASF. Denne tilgang til organisering af undervisningen ligner i høj grad det, man for eksempel vil se i en specialklasse eller specialskole målrettet elever med udfordringer relateret til ASF. Men her kommer organiseringen både elever med og uden ASF til gode. Alle eleverne har ifølge de fagprofessionelle glæde af den strukturerede tilgang til undervisningen.



Aktiviteter, arbejdsformer og tidsangivelser er tydeligt markeret og visuelt understøttet, ligesom eksempelvis skift af voksne markeres i god tid på klassens whiteboard.

En af lærerne fortæller, at de i mellemformen systematisk og i vid udstrækning bruger visuel støtte. De oplever, at det har stor betydning for alle elever i klassen, men det er særligt vigtigt i arbejdet med de elever, som er diagnosticeret med ASF.

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

(Lærer, september 2021).

Visse lektioner er organiseret anderledes end de arbejdsformer, som er beskrevet i detaljer og visuelt understøttet i klasserummet. Det gælder blandt andet idræt, hvor alle klassens elever er sammen med en af de faste lærere og en pædagog. Her har nogle af eleverne aftaler om, at de ikke klæder om, og efter et bestemt tidsrum har de mulighed for at trække sig tilbage til klasselokalet sammen med pædagogen, hvis de har behov for det. Pædagogen spiller ofte et spil sammen med disse få elever, mens resten af klassen fortsat har idræt og slutter af med omklædning og bad. På den måde kan alle elever deltage i idræt på forskelligt niveau, og dermed får alle udbytte af undervisningen.

Arbejdsform 1



Læreren taler. Jeg lytter.

Hvis jeg vil sige noget, rækker jeg hånden op og venter til læreren giver mig lov til at sige noget.

Jeg bliver på min plads.

Hvis jeg vil rejse mig fra min plads, rækker jeg hånden op og spørger læreren om lov.

Arbejdsform 2



Jeg arbejder alene, på min plads, med mine opgaver.

Jeg må gerne snakke stille med min sidemand om opgaverne.

Hvis jeg har brug for læreren, går jeg hen til læreren ved fællesbordet.

Arbejdsform 3




Jeg arbejder alene med mine opgaver.

Jeg behøver ikke at sidde på min plads.

Jeg må gerne snakke stille med min sidemand om opgaverne.

Hvis jeg har brug for hjælp fra læreren, går jeg hen til læreren ved fællesbordet.

Arbejdsform 4



Vi arbejder i små grupper i klassen og udenfor klassen.

Læreren bestemmer, hvor vi må være.

I gruppen snakker vi om den opgave, vi skal løse.

Hvis vi har brug for hjælp, går vi hen til læreren ved fællesbordet.

Som en fælles metodebeskrivelse er klassens fire arbejdsformer beskrevet og hængt op i klassen: Fælles undervisning, arbejde ved egen plads, eventuelt med sidemakker, alenearbejde, eventuelt et andet sted end egen plads og arbejde i små grupper.

De fagprofessionelle arbejder desuden med sociale historier i klassen. En af lærerne fortæller:

Vi gør det [benytter sociale historier] også stadig med Markus og Lauge. Og i særdeleshed med Markus. Hvis der skal ske noget, hvis vi skal på en tur, så får vi fortalt ham, hvad der skal ske, og får måske vist ham nogle billeder og brochurer af, hvor han skal hen. Han får det også med hjem, så de kan arbejde med det derhjemme. Han har rigtig meget brug for at vide, hvad der skal ske.

(Lærer, september 2021).

Et eksempel på sociale historier er Markus' skema for frikvarter. Her kan han se, hvem fra klassen han skal tilbringe frikvarteret sammen med, og der er billeder fra skolegården på skemaet. Læreren fortæller, at de hver mandag snakker ugens forskellige frikvarterer igennem med Markus, og han får lov at vælge en klassekammerat til hver dag, hvis billede også bliver sat på skemaet. På den måde ved Markus, at han har en makker i alle frikvarterer, som han kan gå hen til, hvis han kommer ud og ikke ved, hvad han skal gøre. Lærerne minder eleverne om, at de er Markus' makker på de dage, hvor de har aftalt det.

Klassekammeraterne vil gerne være makker med Markus i frikvartererne og hjælper ham gerne, når han har brug for det. Læreren fortæller, at de tidligere i vid udstrækning har benyttet sociale historier (Gray 2015). Efterhånden er der kun få elever, som fortsat kan have behov for det. Her er der altså et eksempel på, at eleverne udvikler sig og har brug for mindre støtte.

Mellemformens to lærere og pædagogen fortæller på forskellig vis, hvordan de oplever, at eleverne, der er diagnosticeret med ASF, har god gavn af at spejle sig i deres

klassekammerater, både fagligt og socialt. Omvendt oplever de fagprofessionelle også, at klassekammeraterne kan spejle nogle af de behov og hensyn, der tages til elever med ASF. Eksempelvis ønsker et par elever også at få særlige aftaler for pauser, og en elev sidder afskærmet i spisesituationer – et behov, der er opstået for nylig. De fagprofessionelle er meget opmærksomme på, hvordan eleverne spejler sig i hinanden, og på, hvordan det kan håndteres. De fagprofessionelle er også løbende blevet mere opmærksomme på at behandle klassen som en "helt almindelig" klasse – for eksempel ved at stille de samme krav til elevernes opførsel på gangene, som der stilles til elever i de andre 3. klasser.

Indretning af lokalet og individuelle støttemuligheder

Mellemformen i 3. klasse har klasselokale dør om dør med skolens to øvrige indskolingsklasser, ligesom eleverne fra mellemformen holder frikvarter sammen med resten af eleverne fra indskolingen.

Udefra ligner mellemformen således andre klasser på skolen, men indenfor adskiller de fysiske rammer i mellemformen sig på flere områder, fordi de er tilpasset for at understøtte de didaktiske tilgange i klassen og reducere uro og støj. I mellemformen har stolene ikke hjul, som de har i de andre klasser. Elevernes kasser i mellemformen er lavet af filt i stedet for plastik. En af lærerne fortæller, at det gør en stor forskel for støjniveauet i klassen, og der er tale om en lille praktisk ændring.

I udgangspunktet sidder alle elever på en stol ved et bord sammen med deres klassekammerater, men enkelte elever har mulighed for at trække sig tilbage til en afskærmet plads, hvis de har behov for det, og derudover råder klassen over foldbare afskærmninger i filt, der ad hoc kan stilles op på elevernes borde. Der står et gruppebord i klassen, som er et større måneformet eller C-formet bord med taburetter omkring. Her kan en lærer eller

pædagog sidde i midten, og eleverne kan sidde fordelt rundt om bordet. En af lærerne fortæller, at brugen af bordet opfylder flere behov. For det første kan en lærer sidde tæt på fem elever og støtte dem. For det andet sikrer formen på bordet, at eleverne ikke sidder så tæt, at de forstyrrer hinanden. Og for det tredje oplever eleverne at få den hjælp, de har behov for. Denne didaktiske tilgang forudsætter dog co-teaching, da læreren ved gruppebordet ikke er til rådighed for klassens øvrige elever.

Bagest i lokalet er der indrettet en række mindre, afskærmede rum med puder. Her kan eleverne gå hen, hvis de har behov for at trække sig tilbage og være i et overskueligt rum. På sedler rundt om i lokalet kan man se flere beskrivelser af særlige aftaler, som er indgået og beskrevet for enkelte elever. Aftalerne angår for eksempel en række særlige forhold omkring pauser, såsom hvem der må bruge bestemte områder hvornår.

Lokalet indeholder også andre typer af individuelle hjælpemidler og støtteformer. På et af bordene står en lille timetimer – et særligt ur, som med en tydelig rød markering viser, hvor lang tid der er gået af et angivet tidsinterval. Læreren fortæller, at den elev, som sidder på pladsen, nogle gange arbejder i kortere perioder end resten af klassen, og at eleven derfor har sin egen timetimer. Ved nogle borde er der fastgjort elastikker, som eleverne kan anvende, hvis de har motorisk uro i benene.

En elev, der kun har gået i klassen nogle måneder, tilbringer desuden dagligt tid i "melletrummet", som er en anden mellemform på skolen. "Melletrummet" er målrettet indskolingselever med behov for meget ro, individuel støtte og vejledning og er organiseret som et særligt hold – i lighed med mellemform nummer 1.

Lærere fra de to mellemformer på denne skole arbejder tæt sammen for på sigt at mindske elevens behov for at komme i "melletrummet" og øge integrationen i klassen.

Endelig har en række af eleverne særlige aftaler om blandt andet frikvarterer, andre pauser og SFO-tid, eller om at bruge andre indgange eller lokaler end de øvrige elever. Aftalerne skal sikre, at der tages hensyn til elevernes individuelle behov, og dermed undgå, at de kommer i situationer, de har svært ved at håndtere.

Som et eksempel har tre elever diagnosticeret med ASF hver tre daglige pausekort. En af lærerne fortæller om brugen af pausekort og det løbende arbejde med at tilpasse rammerne for pauser til elevernes behov:

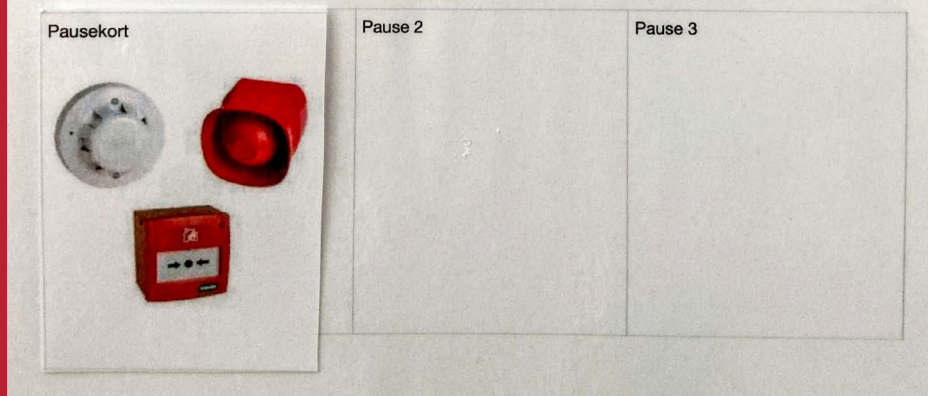


Lærer:

Der er tre børn, der har pausekort, og de må tage tre pauser i løbet af dagen. Og det har vi lidt gjort for, at de... også bliver selvkørende i det, og selv lærer at mærke, hvornår de har fået nok input. De er gode til at tage dem, men man kan godt se, når de bliver overbelastede eller overfyldt, at så går de i affekt og bliver vrede eller kede af det. Så de har brug for de der pauser, og de skal blive gode til selv at mærke det.

(Lærer, september 2021).

- Jeg skal holde 10 min. pause efter hvert frikvarter.
- Jeg skal sætte min time timer på 10 min.
- I min pause på jeg kigge bøger, lege med lego/biler eller tegne.
- Jeg har 3 pausekort som jeg kan bruge i løbet af dagen. Jeg bestemmer selv hvornår.
- Den voksne kan også give et pausekort.



Eksempel på en elevs aftaleark omkring pauser, hvor eleven selv kan fastgøre sine tre pausekort.

SFO er et vigtigt element i elevernes dag i indskolingen. SFO'ens mere åbne organisering og aktiviteter kan imidlertid ofte opleves ustrukturerede og kaotiske for elever diagnosticeret med ASF. Flere af eleverne med ASF går ikke i SFO, da de har behov for ro efter skoledagen. En elev med ASF, der går i SFO, har en aftale om, at han i en del af SFO-tiden kan bruge en særligt indrettet pauseplads ved klassen, hvis han har behov. Eleven har også et skema, der viser, hvilken pædagog han kan få hjælp hos i SFO'en. På den måde anvendes nogle af de samme tilgange i både SFO og skole. Forældrene peger dog på, at eleven alligevel oplever flere udfordringer i SFO end i skolen.

Skolens organisering

To helt centrale organisatoriske elementer i mellemformen er den mindre klassestørrelse og tolærerordningen, fortæller skolelederen. De gode erfaringer fra mellemformen med at differentiere klassestørrelser på en årgang har medført, at man nu er opmærksomme på at anvende

tilgangen i forhold til andre klasser end mellemformen.

... det lyder jo mærkeligt, men indtil da, der var vi simpelthen ikke så opmærksomme på, hvad det kunne betyde, hvis vi valgte at sige, jamen, der er tre klasser med 24 i, og så er der en klasse med 17 (...) det arbejder vi meget mere bevidst med nu. Det er et lille greb, men det er ret virksomt (...) og så sidder vi faktisk allerede nu og taler med PPR om den kommende årgang, der kommer fra børnehaverne, fordi der kan det faktisk godt være, at vi skal lave noget a la 3. klasse, fordi der er der en hel håndfuld, igen, af børn, som kan have gavn af, igen, at komme sammen i en mindre klasse. (Skoleleder, september 2021).

Skolelederen fortæller, at man skal have ekstra opmærksomhed på dialogen med alle forældre i opstarten af forløbet i mellemformen, og at der også herefter er større behov for en tæt dialog med forældrene end i de øvrige klasser. Det handler især om at skabe enighed og opbakning i forældregruppen om skolens arbejde med elevernes sociale relationer og faglige udvikling.

Den tætte dialog er også nødvendig, når der opstår udfordringer, eksempelvis uenighed om rammerne for klassen. For eksempel har forældrene ad flere omgange presset på for at få tildelt flere timer med to fagprofessionelle. En af forældrene fortæller, at det i deres øjne er en udfordring, at der ikke ligger en klar beskrivelse af rammerne for mellemformen.

Et vigtigt træk ved skolens organisering af teams er, at man samarbejder med et årgangsfokus. Dermed får de fagprofessionelle bedre mulighed for at koordinere og samarbejde på tværs af mellemformen og de øvrige klasser – frem for at have et rendyrket fokus på den enkelte klasse. For de fagprofessionelle betyder det, at erfaringer fra mellemformen spredes til de andre klasser. For eleverne betyder det, at de møder flere elever at spejle sig i og får kendskab til flere lærere. Konkret arrangerer en af lærerne fra mellemformen svømning en gang om ugen for en gruppe af elever, der har det svært, på tværs af alle 3. klasserne.

Skolelederen fortæller, at prioriteringen af ressourcer til mellemformerne også medfører en række dilemmaer:

Kommunens organisering og rammer

Både forældre, lærere, pædagoger og skoleledelse fremhæver samarbejdet med PPR som vigtigt for eleverne og for udviklingen af mellemformer på skolen. En af lærerne fortæller, at de sparrer med PPR om konkrete udfordringer. Det kan være, hvordan de kan skabe rammerne for, at en elev, der tilbringer tid i mellemrummet, på sigt kan indgå mere i almenklassen.

I Kommune 2 blev strukturen for skoleområdet ændret i 2015. Her besluttede man at fokusere strategisk på inklusion på de lokale skoler, nedlægge specialklasser og ændre den økonomiske tildelingsmodel for det samlede skoleområde. Fra skoleåret 2015/2016 blev der implementeret en ny model til at fordele midler på folkeskoleområdet. Samtidig satte man gang i udviklingen af indsatser med fokus på, at elever med særlige behov skulle undervises inden for almenskolens rammer.

Der blev etableret pædagogiske læringscentre og kompetenceudvikling for medarbejderne i almenskolerne – et område der ifølge skolechefen i Kommune 2 kontinuerligt skal prioriteres højt, hvis arbejdet med mellemformer lokalt på skolerne skal lykkes. På skolen i Kommune 2 har de fagprofessionelle i mellemformen uddannet sig til "autismepilot", og det har

Jamen, jeg synes jo, at det er fyldt med nogle dilemmaer, fordi – nogle af de børn, som bliver tilbudt mellemformer, de råber jo rigtigt højt på, at de har de behov. Og det betyder, at det jo er et sted, som det kan være svært at spare på, hvis man kan sige det (...) så noget af det dilemma, man så nogle gange kan stå i, det er, om vi synes, at vi har ressourcer nok til også at lave talentforløb eller forløb for særligt fagligt stærke et eller andet.

(Skoleleder, september 2021)

ifølge lærerne selv været afgørende for deres tilgang til arbejdet med den samlede klasse, også eleverne med ASF.

Når man omlægger skoleområdet for at øge alment skolernes kapacitet til at imødekomme elevers særlige behov, så er det ifølge skolechefen afgørende at have opbakning – ikke bare fra medarbejdere og skoleledere, men også fra politikerne i kommunalbestyrelsens skoleudvalg.

“... så stod politikerne og sagde: ”Vi vil gerne det her!” (...) men det er jo også, fordi de kan se, at det har en god effekt, både på økonomien og på tilfredshedsundersøgelser (...) men man skal have politikerne med, hvis det er på kommunalt niveau. Hvis ikke man har politikerne med, så glem det.

(Skolechef, juli 2021).



Gode råd og opmærksomhedspunkter med afsæt i erfaringerne i Kommune 2:

- Differentiering af klassestørrelse fremhæves som et vigtigt organisatorisk greb for at imødekomme elevers særlige behov.
- Det er særligt vigtigt at være opmærksom på at have en tæt dialog med forældrene i klasser, som både rummer elever, der er visiteret til specialundervisning, og elever uden særlige behov.
- Organiseringen af teams bør tilrettelægges, så den understøtter samarbejde ud over den enkelte klasse.
- Det kan være et dilemma, at mellemformens ressourceforbrug kan lægge pres på finansieringen af andre formål eller projekter på skolen.
- Det er en nødvendig forudsætning for arbejdet med denne type mellemform, at almenmedarbejderne har kompetencerne til at arbejde med alle de elever, der er i klassen. Det kan kræve målrettet kompetenceudvikling.

Metode

Inspirationsmaterialet bygger på kvalitative data fra casebesøg på to skoler fordelt på to kommuner. De to cases er valgt for at illustrere de to hovedtyper af mellemformer, og de er valgt ud fra VIVEs tidligere kendskab til indsatser. Tabel 1 sammenfatter i kort form, hvilke data der er indsamlet i forbindelse med casestudierne.

Materialet er indsamlet gennem institutionelt etnografisk feltarbejde med fokus på at afdække institutionelle organiseringer, redskaber og handlinger (Smith 2005). Interviews er gennemført som semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann 2015). Som en del af feltarbejdet er der desuden gennemført korte

”on-the-spot-interviews” i forbindelse med observation af arbejdssituationer (DeVault & McCoy 2006).

Ved elevinterviews har vi bedt skolerne vurdere, om eleverne havde brug for støtte fra en kendt voksen i interviewsituationen, hvilket har været tilfældet i flere situationer. Spørgsmålene er søgt tilpasset den enkelte elevs funktionsevne og sproglige kapacitet. Hvor det var hensigtsmæssigt og muligt, er elevinterviews delvist gennemført som rundvisning med samtale om hjælpemidler, daglige rutiner og indretninger.

Observationerne er gennemført som deltagende observation med kortere samtale-

Tabel 1
Dataindsamling, casestudier

Hvad/hvem	Antal	Form
Observation af praksis	En til to dages skolegang/ aktiviteter pr. undersøgt mellemform, dvs. cirka 18 timers observation	Deltagende observation, herunder korte samtaleinterview samt evt. optegning og fotos af indretning og organisering
Lærere og pædagoger	1-2 pr. undersøgt mellemform, dvs. samlet 3 informanter	Semistruktureret kvalitativt interview
Elever	2 pr. undersøgt mellemform, dvs. samlet 4 informanter	Semistruktureret kvalitativt interview, evt. delvist gennemført som rundvisning ift. dagligdag og hjælpemidler
Forældre	1 pr. elev, som indgår i undersøgelsen, dvs. samlet 4 informanter	Semistruktureret kvalitativt interview, evt. gennemført som telefoninterview
Skoleleder	1-2 pr. undersøgt mellemform, dvs. samlet 3 informanter	Semistruktureret kvalitativt interview
Skolechef	1 pr. undersøgt mellemform, dvs. samlet 2 informanter	Semistruktureret kvalitativt interview gennemført som telefoninterview

interviews med de deltagende fagprofessionelle og elever (Hammersley & Atkinson 2007). Derudover er de fysiske lokationer optegnet, og der er suppleret med fotos af interiør og hjælpemidler. Det samlede datasæt er kodet ud fra en række tværgående temaer med fokus på organisering og praksis på skolen, ift. skolens ledelse og ift. kommunens rammer og organisering, hvilket har produceret et mere afgrænset datasæt, som så er gennemlæst flere gange med henblik på at indkredse genkommende træk og væsentlige forskelle mellem de to typer af mellemformer. Jævnfør databeskyttelsesforordningen er deltagerne informeret om studiets formål, data, dataopbevaring og -behandling. Alle data er opbevaret sikkert og jf. VIVEs sikringsprocedurer, og alle deltagende personer og kommuner er anonymiserede (Databeskyttelsesforordningen 2016).

Arbejdet med kortlægningen er fulgt af repræsentanter for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK), som også har haft en styregruppe tilknyttet projektet. I styregruppen har der været repræsentation af Børne- og Undervisningsministeriet, KL og Finansministeriet. Arbejdet er undervejs drøftet med STUK og styregruppen, som også har haft mulighed for at give kommentarer til et udkast til nærværende materiale. Materialet er internt kvalitetssikret på VIVE og har været i eksternt review.

Litteratur

Carty, A. & Farrell, A. (2018). Co-Teaching in a Mainstream Post-Primary Mathematics Class room: An Evaluation of Models of Co-Teaching from the Perspective of the Teachers. *Support for Learning*, 33(2), 101-121.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

Databeskyttelsesforordningen (2016). Europaparlamentets og rådets forordning (EU)2016/679 af 27. april 2016 om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger etc. Tilgået d. 10. 5. 2020 på: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TX-T/?uri=CELEX:32016R0679>.

DeVault, M.L. & McCay, L. (2006). Institutional Ethnography: Using Interviews to Investigate Ruling Relations. I: *Institutional Ethnography as Practice*, D.E. Smith (red.). Oxford: Rowman & Littlefield, s. 15 – 44.

Gray, C. (2015). *The New Social Story Book*. Arlington: Future Horizons.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. New York: Taylor & Francis.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lindeberg, N. H., Nøhr, K., Ladekjær, E., Tams L. V., Nicolajsen J. S., & Tegtmejer, T. (2022). *Kortlægning af mellemformer – Litteratur- og praksis-kortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

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, Sussex

McDonnell, A., McEvoy, J. & Dearden, R.L. (1994). Coping with violent situations in the caring environment. I: *Violence and Health Care Professionals*, T. Wykes (Ed.). London: Chapman and Hall, s. 189-206.

Smith, D.E. (2005). *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. Lanham: Rowman & Littlefield.