

# Kortlægning af mellemformer

Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning



*Kortlægning af mellemformer – Litteratur- og praksiskortlægning  
af kombinationer af special- og almenundervisning*

© VIVE og forfatterne, 2021

e-ISBN: 978-87-7119-954-3

Modelfoto: Ricky John Molloy/VIVE

Projekt: 301811

Finansiering: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

**VIVE – Viden til Velfærd**

**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**

DET NATIONALE FORSKNINGS-  
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD

## Forord

Der har i en årrække været fokus på at udvikle undervisningstilbud for elever med behov for specialundervisning, der i så høj grad som muligt kan indfri den lovgivningsmæssige målsætning om, at støtte som udgangspunkt skal gives inden for rammerne af almenskolen. Disse former for undervisningstilbud benævnes i tiltagende grad som *mellemløber*.

Denne rapport præsenterer resultaterne fra en spørgeskemabaseret kortlægning af praksis for arbejdet med kombinationer af special- og almenundervisning i danske kommuner samt en litteraturkortlægning af danske og internationale studier af kombinationer af special- og almenundervisning, der kan siges at omhandle mellemløber.

Det er forhåbningen, at kortlægningerne kan understøtte den fortsatte udvikling på området. I tilknytning til kortlægningen er der udarbejdet detaljerede casestudier af udvalgte konkrete kombinationer af special- og almenundervisning. Disse er afrapporteret i en selvstændig publikation (Tegtmejer et al., 2022b).

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 styregruppe, som også har haft mulighed for at give kommentarer til rapportudkast.

VIVE har haft knyttet en faglig følgegruppe til projektet bestående af Eva Hjørne, professor ved Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet, Jakob Ryttersgaard, skoledirektør i Aalborg Kommune, Signe Mette Jensen, chefkonsulent ved Danmarks Evalueringsinstitut, samt Stine Clasen, udviklingskonsulent i PPR, Aarhus Kommune. Forfatterne ønsker at sende en stort tak til gruppen for bidraget med sparring og faglige refleksioner over undersøgelsesdesign og foreløbige resultater af undersøgelsen.

Rapporten er udarbejdet af projektchef og projektleder Nanna Høygaard Lindeberg, senioranalytiker Katrine Nøhr, forsker Else Ladekjær, forsker Thyge Tegtmejer, universitetspraktikant Lærke Vang Tams og videnskabelig assistent Julie Schou Nicolajsen. Rapporten er internt kvalitetssikret og har været i eksternt review. Studentermedhjælperne Kristine Grosen Ellerman, Signe Tholstrup Jensen, Amanda Engbo, Michella Ida Mikuta, Mie Mølgaard og Matvei Andersen har medvirket til udarbejdelsen af rapporten.

Kortlægningen er finansieret af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

*Carsten Strømbæk Pedersen*

Forsknings- og analysechef for VIVE Børn og Uddannelse

2021

# Indhold

Sammenfatning .....	6
Kortlægningens formål og hoveddele .....	6
Begrebet mellemformer .....	8
Kortlægningens hovedfund .....	10
1 Formål og undersøgelsesdesign.....	21
1.1 Undersøgelsesspørgsmål.....	22
1.2 Kortlægningens design og metode – kort fortalt .....	23
1.3 Læsevejledning .....	25
2 Baggrund og definition af mellemformer .....	27
2.1 Baggrund .....	27
2.2 Mellemformer – en definition .....	29
2.3 Mellemformer, som også inddrager en socialfaglig dimension .....	34
2.4 Afgrænsning af fokus .....	35
3 Litteraturkortlægning .....	37
3.1 Undervisning i både almenklasse og særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole .....	38
3.2 Tilpasning af almenundervisning med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever, der modtager specialundervisning.....	49
3.3 Virkningsfulde indsatser på tværs af de to hovedtyper af mellemformer...	67
4 Praksiskortlægning.....	70
4.1 Hvilke typer af mellemformer arbejdes der med i danske kommuner? .....	71
4.2 Hvor udbredt er mellemformerne i kommunerne? .....	74
4.3 Hvornår anvendes mellemformer? .....	76
4.4 Hvem efterspørger mellemformer, og hvilke behov skal de tilgodese? .....	79
4.5 Hvem etablerer og visiterer til mellemformer? .....	80
4.6 Hvordan finansieres mellemformerne? .....	82
4.7 Kombineres mellemformer med sociale indsatser? .....	84
4.8 Er der lovgivningsmæssige barrierer i arbejdet med mellemformer? .....	85
4.9 Anvendes organiseringerne omkring mellemformer også til elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt? .....	87
5 Tværgående perspektiver på fund fra litteratur- og praksiskortlægning.	89
Litteratur .....	92
Bilag 1 Design og metode.....	98
Bilag 2 Resultater af litteratursøgningen .....	108

Bilag 3	Dokumentation for søgning .....	113
Bilag 4	Spørgeskema.....	120

## Sammenfatning

Der har igennem en årrække været fokus på, hvordan special- og almenundervisning kan kombineres, og på, hvordan det sikres, at elever, der modtager specialundervisning<sup>1</sup>, så vidt muligt modtager denne i en almen klasse.<sup>2</sup>

Begrebet *melleformer* har inden for de seneste 10 år i stigende grad vundet udbredelse blandt ministerier, i kommuner og på skoler som en term, der dækker over forskellige måder at kombinere kompetencer, støtte, specialundervisning og almenundervisning med henblik på at sikre, at flere elever får tilgodeset deres undervisningsmæssige behov inden for almen skolens rammer samt forebygge behov for specialundervisning. Melleformer er ikke et defineret begreb i lovgivningen, men folkeskoleloven fastlægger, hvordan kommuner og skoler kan tilrettelægge almen- og specialundervisning til elever med særlige behov og giver derfor en ramme for, hvordan der kan arbejdes med forskellige melleformer. Der foreligger endvidere en vejledning om melleformer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021).

Begrebet melleformer udspringer fra praksis, men er ikke entydigt defineret eller afgrænset. Begrebet genfindes ikke som et etableret begreb i dansk eller international forskning vedrørende specialundervisning og specialpædagogik. Der foreligger således ikke for nuværende en entydig og fælles forståelse af begrebet melleformer. Dette har betydning i relation til litteraturkortlægningen, som er en del af denne rapport. På samme vis er der heller ikke en fælles forståelse af, i hvilken grad og i givet fald hvordan begrebet melleformer adskiller sig fra eksempelvis begrebet *inkluderende læringsmiljøer*. Der er derfor også forskellige perspektiver på, hvordan melleformer skal forstås, samt hvad denne størrelse bidrager til inden for udviklingen af skoleområdet.

## Kortlægningens formål og hoveddele

Formålet med denne undersøgelse er at kortlægge melleformer i dansk kommunal praksis og at kortlægge forskning og undersøgelser, der kan siges at omhandle melleformer.

Ved kortlægninger af både praksis og litteratur er der behov for at kunne afgrænse og definere det fænomen, der skal kortlægges. Da begrebet melleformer er under udvikling og indkredsning, er det en forudsætning for at kunne gennemføre kortlægningerne, at der foretages en indledningsvis definition og afgrænsning af begrebet.

---

<sup>1</sup> Specialundervisning er undervisning i specialskoler og specialklasser samt undervisning i den almindelige klasse, hvor eleven får støtte i mindst 9 ugentlige timer (12 undervisningslektioner a 45 minutter).

<sup>2</sup> Det er lovgivningsmæssigt bestemt, at specialpædagogisk bistand primært gives som støtte i den almindelige klasse (§ 8, BEK nr. 693 af 20/06/2014). I de tilfælde, hvor en elev har behov for specialpædagogisk bistand, skal der ved vurderingen af, om en elev skal have støtte i den almindelige klasse lægges vægt på, om eleven kan have udbytte af undervisningen og kan deltage aktivt i det sociale fællesskab i den almindelige klasse. Henvielse til specialklasse eller specialskole forudsætter, at det vil være mest hensigtsmæssigt at undervise eleven i kortere eller længere tid i specialklasse eller specialskole (§ 8, BEK nr. 693 af 20/06/2014).

Kortlægningen består derfor af tre dele:

1. Et forslag til en definition og afgrænsning af begrebet mellemformer, der kan fungere som afsæt for kortlægningen.
2. En systematisk litteraturkortlægning af eksisterende danske og internationale undersøgelser og forskning, som undersøger kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definition af mellemformer.
3. En praksiskortlægning af de forskellige typer af kombinationer af special- og almenundervisning, som danske kommuner arbejder med, som falder inden for forslaget til definition af mellemformer. Praksiskortlægningen er gennemført som en spørgeskemaundersøgelse blandt alle kommunale skolechefer.

Resultater af kortlægningen kan således for det første anvendes i det videre arbejde med udforskning, udvikling og afgrænsning af begrebet mellemformer. Der præsenteres et forslag til en afgrænsning og definition, som kan anvendes som afsæt for kortlægninger, og som det er muligt at udvide eller afgrænse yderligere i den videre begrebsmæssige udvikling af feltet. Definitionen skal derfor forstås som en analytisk definition, som vi anvender i et forsøg på at beskrive og afgrænse et komplekst felt, som fortsat er under udvikling.

For det andet kan fund fra praksiskortlægning og fund fra litteraturkortlægningen informere arbejdet med udvikling af kombinationer af special- og almenundervisning.

Der er i tilknytning til kortlægningen udarbejdet detaljerede casestudier af udvalgte konkrete kombinationer af special- og almenundervisning i en dansk kontekst (Tegtmejer et al., 2022b). Disse casestudier giver udfoldede illustrationer af nogle af de forhold, der afdækkes mere overordnet på kommuneniveau i praksiskortlægningen. Eksempelvis belyser casestudierne, hvilke målgrupper de udvalgte mellemformer anvendes til, samt forhold vedrørende fagprofessionelles kompetencer og samarbejde.

Det kan endvidere bemærkes, at fund og perspektiver fra denne rapport kan ses i sammenhæng med de fem delrapporter om inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand, som VIVE har gennemført parallelt med denne undersøgelse:

- Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Andreasen et al., 2022)
- Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Lindeberg et al., 2022)
- Casestudier af kapacitetsopbygning gennem specialpædagogisk sparring og samarbejde på almenskoler. Delrapport 3. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Tegtmejer et al., 2022a)
- Ramme for opgørelse og sammenligning af udgifter til specialundervisning og inklusionsunderstøttende indsatser. Delrapport 4. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Houlberg et al., 2022)

- Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov. Delrapport 5. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Hjortskov et al., 2022).

## Begrebet mellemformer

Flere undersøgelser forbinder mellemformer med fleksible organiseringer, der understøtter, at elever i højere grad kan få opfyldt deres undervisningsmæssige behov ved at kombinere elementer af specialpædagogisk bistand med almenundervisning eller kombinere specialundervisning i specialklasse og undervisning i almenklasse med henblik på at reducere behovet for segregerede specialundervisningstilbud (Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling (2016) samt Finansministeriet (2010).

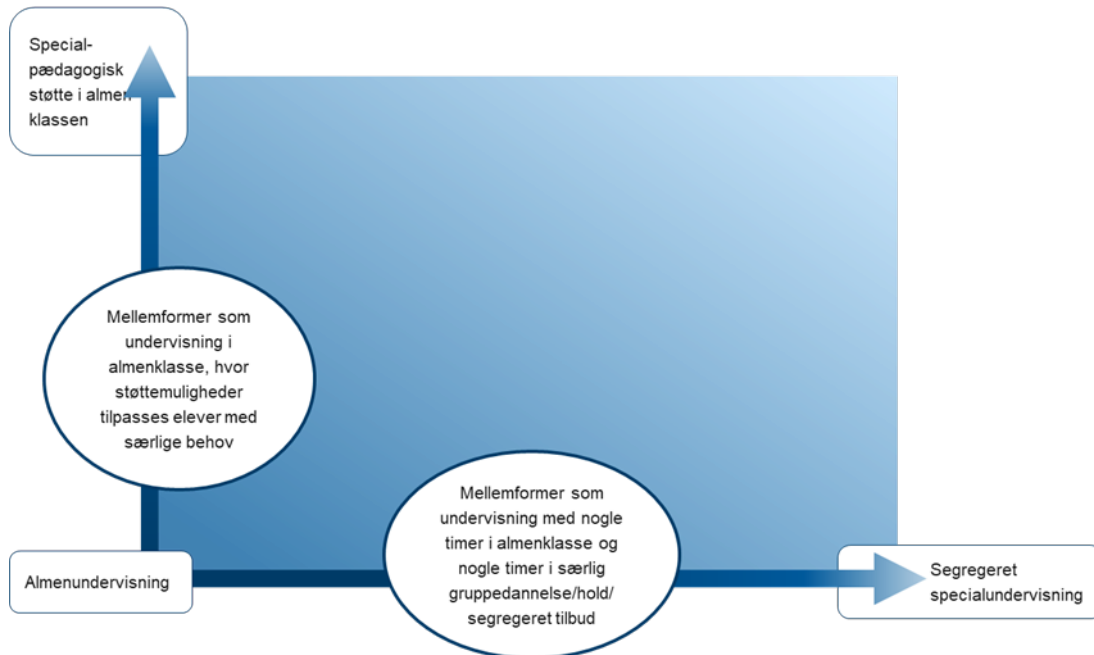
Det forslag til afgrænsning af begrebet mellemformer, som præsenteres i denne undersøgelse, har ligeledes et organisatorisk afsæt, som kombineres med en kompetencemæssig dimension.

Med denne undersøgelses afgrænsning kan der skelnes mellem to hovedtyper af kombinationer af special- og almenundervisning:

1. Melleformer organiseres som fleksible muligheder for, at elever, der modtager specialundervisning, modtager undervisning i en almenklasse, herunder i gruppe eller på hold med tilførsel af specialpædagogiske kompetencer, eller ved en kombination af undervisning i almenklasse og specialklasse eller specialskole. Se den vandrette akse i Figur 1.
2. Melleformer organiseres i 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 undervisning i almenklassen til elever, der modtager specialundervisning, fx gennem særlige støttemuligheder og organiseringer samt reduktion af klassestørrelse. Se den lodrette akse i Figur 1.



**Figur 1** To hovedtyper i arbejdet med mellemformer



Kilde: VIVE

I en dansk kontekst vil hovedtype 1 af mellemformer kunne organiseres på den måde, at almenskoler samler elever på et særligt hold, hvor nogle modtager specialundervisning, og andre modtager mindre omfattende støtte under 9 timer/uge 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. Den 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 pr. uge.

Modellen indebærer, at det for den enkelte elev vil være muligt at modtage undervisning i en kombination af de to hovedtyper, altså eksempelvis undervisning både nogle timer ugentligt i en almenklasse, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens rammer, og nogle timer ugentlig med undervisning i specialklasse eller specialskole eller i en særlig gruppe eller hold, jf. ovenfor.

Som følge af denne undersøgelses afgrænsning af begrebet mellemformer har vi i praksiskortlægningen af dansk praksis fokus på mellemformer defineret som organisering af undervisning, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning, dvs. støtte i mindst 9 timer (12 undervisningslektioner a 45 minutter) ugentligt. I litteraturkortlægningen indgår studier fra andre lande end Danmark, hvoriblandt der også er studier af kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definitionen af mellemformer, men hvor det ikke tydeligt fremgår, om støtte til elever har et omfang på mere end 9 timer ugentligt. For at styrke rapportens læsevenlighed har

vi valgt at anvende en ensartet terminologi, så vi anvender begrebet *specialundervisning* også, når vi beskriver udenlandske studier, som ikke tager afsæt i den samme afgrænsning, som anvendes i Danmark.

De to hovedtyper af mellemformer udgør grundlaget for den analytiske sondring i henholdsvis praksis- og litteraturkortlægningen. Det skal bemærkes, at vi med denne afgrænsning af begrebet mellemformer som kombinationer af special- og almenundervisning definerer begrebet snævrere end Børne- og Undervisningsministeriets vejledning om mellemformer. Vejledningen om mellemformer omhandler eksempelvis bl.a. undervisningsdifferentiering og tolærerordninger med pædagogisk personale med almenpædagogiske kompetencer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Undervisningsdifferentiering og co-teaching vil jf. ovenstående ikke i sig selv falde inden for afgrænsningen af mellemformer, hvis ikke øvrige organisatoriske og økonomiske forudsætninger er opfyldt. Således omhandler denne kortlægning en delmængde af de praksisser, der adresseres i vejledningen. Dette er valgt med særligt henblik på at kunne opsætte entydige kriterier for afgrænsning af begrebet i forbindelse med praksiskortlægningen og litteraturkortlægningen, jf. afsnit 2.2.

## Kortlægningens hovedfund

Vi identificerer i kortlægningen to hovedtyper i arbejdet med mellemformer. Disse afspejler det indledende arbejde med at indkredse begrebet:

**Hovedtype 1:** Mellemformer, hvor elevens samlede undervisningstilbud er tilrettelagt sådan, at eleven modtager undervisning både i en almenklasse og i et segregeret specialundervisningstilbud, eller modtager specialundervisning på et særligt hold.

**Hovedtype 2:** Mellemformer, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens rammer, idet der tilføres specialpædagogiske kompetencer samt evt. øvrige ressourcer. Eksempler på dette er undervisning med samarbejde mellem fagprofessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer i klasser, hvor en eller flere elever modtager specialundervisning, samt reduceret klassestørrelse og anden tilpasning af almenundervisningen.

Praksiskortlægningen viser, at hovedparten af de danske kommuner arbejder med mellemformer, som defineret i kortlægningen, idet 81 af de 82 kommuner, der har deltaget i undersøgelsen, angiver, at de arbejder med en eller flere mellemformer. Der er et stort sammenfald mellem de overordnede typer af kombinationer af special- og almenundervisning, der identificeres i litteraturkortlægningen, og de typer af mellemformer, kommunerne arbejder med.

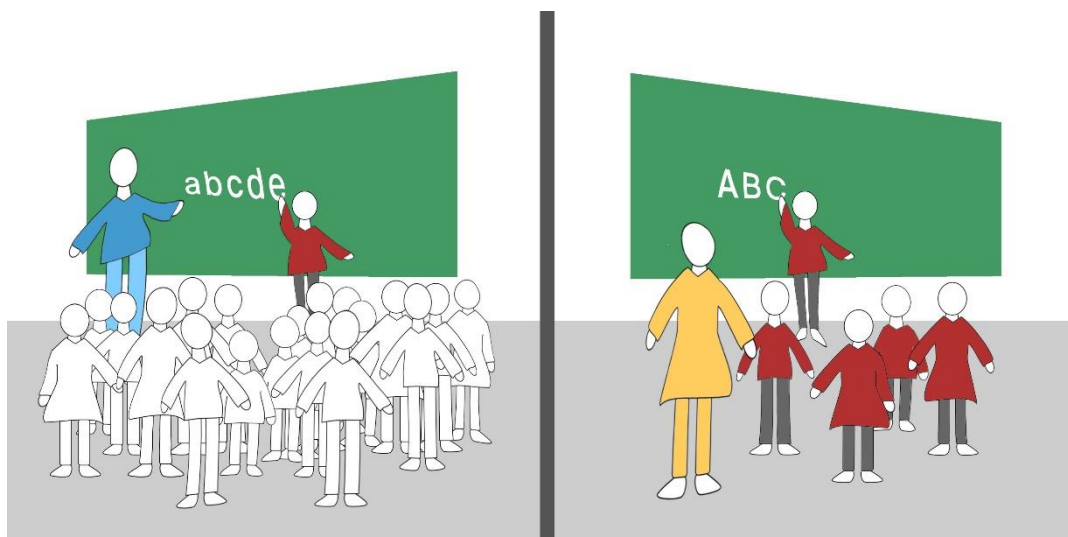
Nedenfor præsenteres hovedfund fra litteratur- og praksiskortlægningen vedrørende de to hovedtyper af mellemformer.

## Hovedtype 1

### Mellemformer, hvor elever modtager undervisning både i en almenklasse og i et segregeret specialundervisningstilbud, eller modtager specialundervisning i almenklassen på et særligt hold

Hovedtypen er illustreret i Figur 2. I klasserummet til venstre i figuren deltager en elev, der modtager specialundervisning (i rød bluse) i almenundervisning sammen med elever uden ekstra støttebehov (hvide bluser), i dele af undervisningen. Undervisningen gennemføres af almenlærer i blå bluse. I klasserummet til højre deltager eleven, der modtager specialundervisning, i en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole sammen med andre elever, der modtager specialundervisning (i røde bluser). Undervisningen forestås af en lærer med specialpædagogiske kompetencer (i gult tøj).

**Figur 2** Undervisning i både almenklasse og en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole



Note: Rød bluse: elev, der modtager specialundervisning, hvid bluse: elev uden ekstra støttebehov, blå bluse: almenlærer, gult tøj: lærer med specialpædagogiske kompetencer.

Kilde: VIVE

Praksiskortlægningen viser, at hovedparten af kommuner i undersøgelsen arbejder med mellemformer, hvor eleven modtager undervisning i både almenklasse og særlige hold/grupperdannelser/segregerede specialundervisningsspecialtilbud. Kommunerne arbejder med særlige gruppedannelser på minimum to elever i almenskolen kombineret med undervisning i almenklassen (79 pct. af kommunerne), samarbejder mellem specialklasser og almenklasser, hvor elever modtager undervisning i specialklasser kombineret med undervisning i almenklasser (74 pct.), samt samarbejder mellem specialskole og almenskole, hvor elever modtager undervisning på specialskole kombineret med undervisning i almenklasser (30 pct.). Hertil kommer andre organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning som fx samarbejder med ungdomsskole og dagbehandlingsindsatser i almen- eller specialklasse (11 pct.).

Endvidere anvendes organiseringer, hvor der ikke er tale om egentlige gruppedannelser, idet enkelte elever modtager individuel specialundervisning uden for almenklassen, kombineret med undervisning i almenklassen (74 pct. af kommunerne).

Litteraturkortlægningen indeholder 19 studier af undervisning, hvor eleven modtager undervisning både i en almenklasse og i et segregeret specialundervisningstilbud eller modtager specialundervisning i almenklassen på et særligt hold.

Studierne<sup>3</sup> undersøger:

- Specialundervisning i særlige gruppedannelser med eksplicit fokus på at forbedre, at eleverne kan modtage en større del af undervisningen i almenklassen
- Familieklasser, der kombinerer specialundervisning med en social indsats i kombination med almenundervisning
- Øvrige former for specialundervisning i særlige gruppedannelser, hvor det ikke i alle inkluderede studier er ekspliciteret, hvorvidt eleverne modtager individuel specialundervisning i den del af undervisningen, der finder sted uden for almenklassen, eller om eleven indgår i en særlig gruppe med andre elever. Ligeledes er størrelsen af almenklasse og særlige grupper ikke ekspliciteret i alle studier.

Studierne undersøger erfaringer med og perspektiver på specialundervisning i forskellige typer af gruppedannelser/holddannelser, specialklasse eller specialskole kombineret med undervisning i almenklassen. Fra et organisatorisk og fagprofessionelt perspektiv fremhæves bl.a. økonomiske rammer, tydelighed om ansvar for elevens samlede undervisningsforløb, fokus på tydelige mål med undervisningen i de særlige gruppedannelser samt de fysiske rammer om det samlede undervisningsforløb som betydningsfulde.

I de studier, der belyser forældres og elevers perspektiver på at modtage specialundervisning organiseret som gruppedannelser/holddannelser, specialklasse eller specialskole kombineret med undervisning i almenklassen, identificeres samarbejde med forældre som både betydningsfuldt og udfordrende. Der identificeres forskellige elevperspektiver på at modtage specialundervisning i en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole. Et perspektiv er, at elever, der modtager specialundervisning i særligt denne type af organisering, kan opleve sig selv som anderledes, hvilket kan påvirke deres selvbillede negativt. Et andet perspektiv er, at elevernes selvværd kan styrkes, hvis de i den særlige gruppedannelse får erfaringer, hvor de ikke oplever at have færre kompetencer end øvrige elever eller at være ekskluderet socialt.

## Hovedtype 2

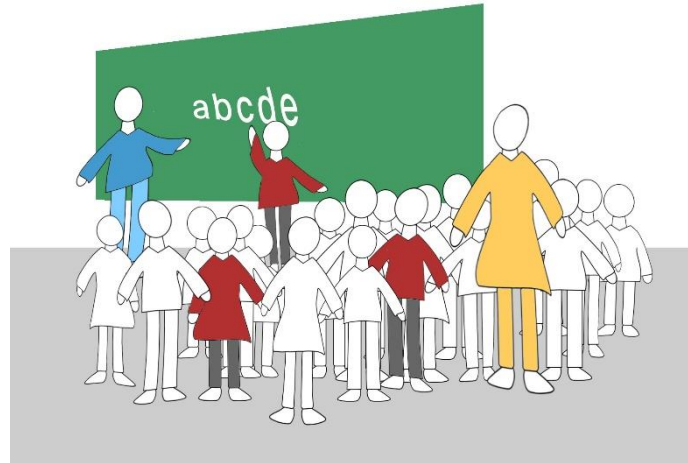
### **Melleformer, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever, som modtager specialundervisning inden for almenklassens rammer, og der tilføres ekstra midler til dette**

Melleformen er illustreret i Figur 3, hvor den gule figur illustrerer en lærer med specialpædagogiske kompetencer, den blå figur illustrerer almenlærer, og eleverne med røde bluser har behov for specialundervisning, mens øvrige elever ikke har ekstra støttebehov.

---

<sup>3</sup> Studierne er fremsøgt på baggrund af VIVEs definition af de overordnede typer af melleformer, dermed betyder den analytiske sondring, at der her er fokus på almenundervisning i sammenhæng med specialundervisning.

**Figur 3** Samarbejde i klassen mellem fagprofessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer for at tilgodese særlige undervisningsmæssige behov hos en eller flere elever, som modtager specialundervisning, og hvor der tilføres midler til denne organisering



Note: Rød bluse: elev, der modtager specialundervisning, hvid bluse: elev uden ekstra støttebehov, gult tøj: lærer med specialpædagogiske kompetencer, blå tøj: almenlærer.

Kilde: VIVE

I litteraturkortlægningen finder vi forskellige eksempler på, hvordan tilpasningen af almenundervisningen med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever, som modtager specialundervisning, kan finde sted inden for almenklassens rammer. Dels kan det ske gennem samarbejde mellem fagprofessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer i almenklasser, hvor en eller flere elever modtager specialundervisning. Dels kan tilpasningen ske ved, at klassestørrelsen reduceres, og almenundervisningen tilpasses på anden vis, herunder ved samarbejde mellem fagprofessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer.

*Samarbejde i klassen mellem fagprofessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer med henblik på at tilgodese særlige undervisningsmæssige behov hos én eller flere elever, som modtager specialundervisning, og hvor de ekstra timer anvendes til denne organisering*

Samarbejde i klassen mellem fagprofessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer adresseres bl.a. i litteratur og forskning som co-teaching, der er en samlede betegnelse for flere forskellige organiseringer, hvor to fagprofessionelle deler ansvaret for undervisningen i en klasse. Nogle studier af co-teaching undersøger undervisning med kombinationer af special- og almenundervisningen, der falder inden for undersøgelsens afgrænsning og definition af begrebet mellemformer. Størstedelen af de gennemgåede studier af co-teaching falder imidlertid ikke inden for afgrænsningen. Co-teaching kan således være en mellemform efter undersøgelsens forslag til afgrænsning og definition af begrebet, men er det ikke nødvendigvis.

Studier af co-teaching, hvor der er elever med behov for specialundervisning i klassen, og hvor samarbejdet og ansvaret fordeles mellem to undervisere med henholdsvis special- og almenpædagogiske kompetencer, og hvor de ekstra timer anvendes til denne organisering, er inkluderet i litteraturkortlægningen.

Praksiskortlægningen viser, at størstedelen af kommunerne (90 pct.) giver specialpædagogisk bistand til en eller flere elever i den almindelige undervisning i almenklassen, fx ved at en medarbejder med specialpædagogiske kompetencer er fast med i undervisningen i almenklassen i en længere periode i form af tolærer-/pædagogordning eller co-teaching. Det skal bemærkes, at 'co-teaching' er angivet som et eksempel i spørgeskemaet, der er anvendt til praksiskortlægningen. Det er imidlertid kun co-teaching, der gennemføres af en almenlærer og en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer med henblik på at tilgodese særlige undervisningsmæssige behov hos en eller flere elever, der modtager specialundervisning, og hvor der tilføres midler hertil, der falder inden for undersøgelsens afgrænsning af begrebet mellemformer, som beskrevet ovenfor. En mulig fejlkilde i data kan være, at det kan have været vanskeligt for skolecheferne at tage højde for denne sondring i deres besvarelser. I givet fald kan andelen af kommuner, der anvender denne type af mellemform, være lavere end her angivet. Det skal endvidere bemærkes, at det ikke på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen kan konkluderes, at den specialpædagogiske bistand i almenklassen til en eller flere elever nødvendigvis medfører, at almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper.

Litteraturkortlægningen indeholder 27 studier af co-teaching samarbejde i klassen mellem almen og specialkompetencer, som falder inden for undersøgelsens definition af mellemformer.

I litteraturen om co-teaching arbejdes med seks variationer af co-teaching, hvor almenlærer og en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer organiserer og samarbejder om undervisningen på forskellig vis. (Cook & Friend, 1995). Studierne undersøger en række af de forskellige måder at organisere co-teaching-samarbejdet mellem to fagprofessionelle. Flere af de gennemgåede studier finder, at der i praksis ofte arbejdes med en variation, hvor almenlæreren står med hovedansvaret for planlægningen og gennemførelsen af undervisningen, og en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer bidrager på forskellig vis understøttende eller assisterende i undervisningen og tilfører ekspertise og specialviden til klasserummet, så læring og trivsel blandt elever med støttebehov sikres.

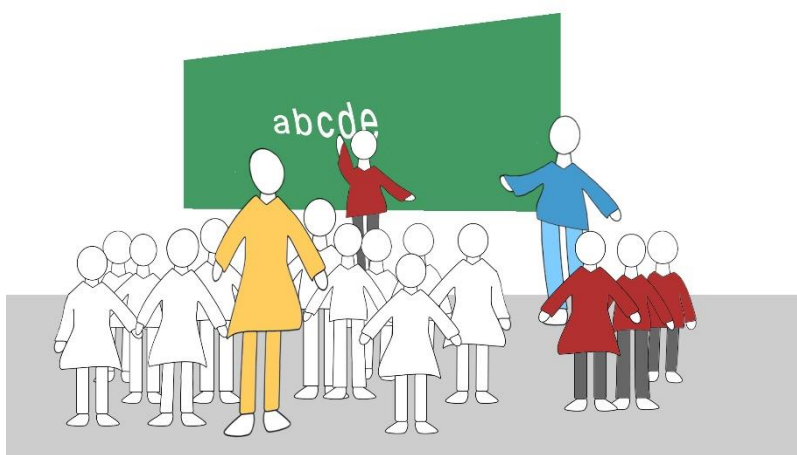
Studierne undersøger de fagprofessionelles erfaringer med og perspektiver på forskellige co-teaching-variationer. Samarbejdsrelationer, organisatoriske rammer om samarbejdet samt den konkrete variation af co-teaching-samarbejdet, der anvendes, fremhæves som betydningsfulde for co-teaching-undervisning. I de studier, der belyser elevernes perspektiver på at modtage undervisning organiseret som co-teaching, identificeres den konkrete variation af co-teaching-samarbejdet og samarbejdsrelationer mellem fagprofessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer som betydningsfulde for elevernes oplevelse af undervisningen.

### *Reduceret klassestørrelse kombineret med tilpasning af almenundervisningen*

Blandt de inkluderede studier finder vi fem studier af mellemformer, hvor klassestørrelse reduceres, og almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens ramme. De fem studier undersøger specialundervisning af elever i almenklasse sammen med elever uden ekstra støttebehov. I de undersøgte organiseringer af undervisningen er klassestørrelsen reduceret, hvilket betyder, at eleverne kan gives mere lærerstøtte end i traditionelt almenmiljø. Derudover indgår støtte fra fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer. På den baggrund falder studierne inden for kortlægningens definition af mellemformer.

Organiseringen er illustreret i Figur 4. Elevgruppen er reduceret. Den blå figur illustrerer almenlærer, og eleverne med rød bluse modtager specialundervisning. Antallet af elever med specialundervisningsbehov kan variere. Øvrige elever (hvide figurer) har ikke særlige støttebehov. Den gule figur illustrerer en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer.

**Figur 4** Reduktion af klassestørrelse i kombination med tilpasning af almenundervisningen



Note: Rød bluse: elev, der modtager specialundervisning, hvid bluse: elev uden ekstra støttebehov, gult tøj: fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer, blå tøj: almenlærer.

Kilde: VIVE

Praksiskortlægningen viser, at lidt under halvdelen af kommunerne (44 pct.) har skoler med særligt tilførte midler, der tilpasser organisering, elevantal og/eller pædagogik i en eller flere almenklasser, så de i højere grad kan imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov.

Litteraturkortlægningen indeholder to studier af Nest. Nest er et program, der inkluderer elever med Autismespektrumforstyrrelser (ASF) i et almen klassefællesskab med afsæt i, at man tilpasser undervisningen i almenklassen til disse elevers særlige behov (Bleiweiss et al., 2013). Klassefællesskabet er struktureret efter en række didaktiske principper fra specialundervisning målrettet elever diagnosticeret med ASF ud fra det rationale, at struktureret undervisning og de særlige didaktiske tilgange kommer alle børn til gode – også eleverne i klassen, som ikke har en ASF-diagnose. Nest falder således inden for

undersøgelsens definition af mellemformer, idet programmet muliggør specialundervisning i regi af almenklassen, der tilpasses særlige undervisningsmæssige behov og tilføres ekstra midler. Studierne af erfaringer med Nest i en dansk kontekst undersøger bl.a. underviseres erfaringer med og perspektiver på at arbejde med Nest og konkluderer, at det pædagogiske personale oplever Nest som en meningsfuld pædagogisk tilgang, og at det lykkes at skabe inkluderende læringsmiljøer. For så vidt angår elevernes perspektiver på at modtage undervisning organiseret som Nest finder studierne, at alle elever er optagede af at indgå i fællesskaber.

De tre øvrige studier af reduceret klassestørrelse kombineret med tilpasning af almenundervisningen undersøger også underviseres erfaringer med og perspektiver på disse kombinationer af special- og almenundervisning. Et af studierne peger eksempelvis på, at det reducerede antal af elever i klassen betyder, at lærerne har bedre mulighed for at interagere med de enkelte elever og dermed skabe inkluderende praksisser.

### **Virkningsfulde indsatser**

Vi har søgt at identificere virkningsfulde indsatser i de inkluderede studier af kombinationer af special- og almenundervisning, der falder inden for kortlægningens definition af mellemformer.

Det er i den forbindelse et væsentligt opmærksomhedspunkt, at der er forskel på antallet af studier, der belyser de forskellige typer af mellemformer, på studiernes metodiske design, og på, hvilke målgrupper og hvilke typer af virkninger studierne undersøger. Derudover er det væsentligt at være opmærksom på, at flere studier peger på, at en (del)indsats ikke nødvendigvis i sig selv er tilstrækkelig virkningsfuld, hvis ikke den indgår i sammenhæng med andre specifikke indsatser eller gennemføres under bestemte rammer. Samlet set betyder disse forhold, at det ikke med afsæt i den gennemgåede litteratur er muligt at drage entydige konklusioner om, hvad der virker for hvilke elever og i hvilke kontekster. De nedenfor præsenterede fund bør læses med dette for øje.

Fælles for de to overordnede typer af mellemformer er, at indsatser, der netop indgår i definitionen af mellemformer, beskrives som virkningsfulde i ét eller flere af de inkluderede studier. Det drejer sig om:

- Fagprofessionelle med særlige kompetencer i relation til elevernes støttebehov varetager undervisningen
- Mere lærerstøtte til eleverne sammenlignet med støtten i det almene undervisningsmiljø
- Specialundervisning af elever i almenmiljø sammen med elever uden ekstra støttebehov.

De tre elementer er i varierende grad til stede i undervisningen i de to overordnede typer af mellemformer. For elever, der modtager undervisning i mellemformer med reduceret klassestørrelse og anden tilpasning, vil de tre indsatser indgå i hovedparten af undervisningen. For elever, der modtager undervisning i særlige gruppedannelser/holddannelser, specialklasse eller specialskole kombineret med undervisning i almenklasse, vil indsatserne indgå i dele af undervisningen.



Yderligere beskrives følgende indsatser som virkningsfulde i et eller flere af de behandlede studier på tværs af de to overordnede typer af mellemformer:

- Samarbejde mellem almenlærer og lærer med specialpædagogiske kompetencer, herunder delt ansvar for den samlede undervisning
- Færre elever i læringsmiljøet end i det almene undervisningsmiljø i hele eller dele af undervisningstiden
- Løbende vurdering af elevernes faglige og sociale udvikling og trivsel samt tilpasning af undervisning, støtte, pensum og faglige mål.

Disse indsatser kan ses som en præcisering af, hvordan organisatoriske rammer om undervisningen i mellemformerne udnyttes med henblik på at sikre, at undervisningen fleksibelt tilpasses og målrettes elevernes behov.

### **Tværgående perspektiver på fund fra litteratur- og praksiskortlægning**

Vi finder i den gennemgåede litteratur en række studier, som undersøger kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens definition af mellemformer.

Hovedparten af de inkluderede studier i litteraturkortlægningen undersøger kombinationer af special- og almenundervisning, der er udviklet og implementeret i internationale kontekster.

Praksiskortlægningen viser, at en række danske kommuner arbejder med kombinationer af special- og almenundervisning, der genfindes i den internationale litteratur. Det er imidlertid vanskeligt på baggrund af litteratur- og praksiskortlægningen at afgøre, i hvilken grad der er tale om, at indsatser udviklet i en international kontekst er overført direkte til en dansk kontekst, eller om indsatser i danske kommuner i højere grad er inspireret af internationale indsatser, som er tilpasset en dansk kontekst. Endelig er det også en mulighed, at de danske mellemformer af denne type udspringer af deres eget udviklingsspor uden direkte relation til erfaringer i andre lande.

I en vurdering af, hvorvidt en indsats er overførbart til andre kontekster, kan to vurderingskriterier indgå: For det første, om praksis er tilstrækkelig systematisk beskrevet til, at andre vil kunne gentage den. For det andet, om der er træk ved indsatsen, der kan tænkes at hindre eller hæmme en vellykket implementering i en anden kontekst. Det kan eksempelvis være helt særlige afhængigheder af omgivelser, lokalitet, økonomiske forhold mv. (Jensen et al., 2016).

De typer af indsatser, der identificeres i de inkluderede studier, vurderes umiddelbart og på et principielt niveau at være overførbare til en dansk kontekst. Dette dog med forbehold for, at flere af indsatserne ikke er tilstrækkelig systematisk beskrevet til at kunne gentages af andre.

Der vil imidlertid være en række forhold af eksempelvis kulturel, organisatorisk og økonomisk karakter, der vil have betydning for en evt. overførsel af de identificerede indsatser fra en international kontekst. Eksempelvis i relation til indsatser, der fordrer kompetenceudvikling, nye måder at tilrettelægge samarbejdet mellem fagprofessionelle

m.m. Det vil endvidere bero på en konkret vurdering af, om internationalt udviklede indsatser kan tilrettelægges, så de lever op til danske lovgivningsmæssige bestemmelser. Endelig er det værd at bemærke, at de mellemformer, der undersøges i en international kontekst, forefindes i mere eller mindre lignende danske versioner. I litteraturkortlægningen finder vi således ikke helt anderledes organiserede mellemformer, som endnu ikke er afprøvet i dansk sammenhæng.

### **Kommunernes anvendelse af mellemformer og formålet hermed**

Som beskrevet ovenfor arbejder næsten alle de kommuner, der indgår i praksiskortlægningen, med mellemformer, jf. rapportens definition. Det fremgår imidlertid af praksiskortlægningen, at der er forskel på, hvor udbredt arbejdet med mellemformer er blandt skoler internt i kommunerne. I over halvdelen af kommunerne anvendes mellemformer på 50-100 pct. af kommunens almenskoler. De fleste kommuner har planer om at udvide mellemformerne yderligere i kommunen.

I ca. halvdelen af kommunerne bruges mellemformer til 0-24 pct. af de elever i kommunen, som har behov for specialundervisning.

Praksiskortlægningen viser endvidere, at mellemformer især anvendes, når elever har behov for relativt kortvarig støtte. Der anvendes også mellemformer, når elever har behov for særlig støtte, der vurderes at være relativt langvarigt eller i forbindelse med tilbageførsel af elever fra specialklasse eller specialskole til almenskole/almenklasse.

Baggrunden for arbejdet med mellemformer i langt hovedparten af kommunerne er, at kommunerne ønsker at udvikle almenskolens kapacitet til at forebygge behovet for segregeret specialundervisning. De fleste kommuner ønsker også at udvikle specialundervisningsformer, hvor eleverne bevarer tilknytningen til almenskolen, fx med henblik på at de bevarer tilknytning til deres jævnaldrende kammerater og klassen samt fortsat spejler sig i almenområdet. Lidt over halvdelen af kommunerne angiver ligeledes, at de ønsker at understøtte den faglige sparring mellem fagprofessionelle med fokus på henholdsvis almenundervisning og specialundervisning.

Det fremgår endvidere af praksiskortlægningen, at mellemformerne især har til formål at imødekomme et behov for et undervisningsmiljø, hvor medarbejderne har specifikke specialpædagogiske kompetencer, og hvor der er færre elever og få, kendte voksne.

Lidt over halvdelen af kommunerne oplever ikke lovgivningsmæssige barrierer i arbejdet med mellemformer. En fjerdedel af kommunerne angiver imidlertid, at de oplever barrierer. Kommuner, som oplever lovgivningsmæssige barrierer, efterspørger bl.a. mere fleksible rammer og bedre koordination med serviceloven.

Kommunerne anvender også mellemformer til elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt. Hovedparten af kommunerne arbejder med en eller flere organiseringer, hvor almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og der tilføres midler med henblik på at tilgodese elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt. Næsten tre fjerdedele af kommunerne har således en medarbejder med specialpædagogiske kompetencer fast med i undervisningen i almenklassen i en længere periode i form af tolærer-/pædagogordning eller co-teaching, og en tredjedel af kommunerne har skoler, som med særligt tilførte midler tilpasser organisering, elevantal og/eller pædagogik i en

eller flere almenklasser, så de i højere grad kan imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov (i lighed med fx Nest-klasser).

Det er især skoleforvaltningerne, som efterspørger mellemformer, men også skoleledere på almenkoler, PPR, kommunalbestyrelserne og forældre efterspørger mellemformer. Kortlægningen viser videre, at det især er almenkolerne, der står for at etablere mellemformerne.

Det skal bemærkes, at skolecheferne ikke nødvendigvis kender alle decentrale mellemformer – særligt ikke i kommuner med decentralt betalingsansvar på området. Der er derfor en risiko for en underrapportering, der medfører, at undersøgelsen ikke giver et fuldt dækkende billede af brugen af mellemformer i alle kommuner.

Vi har både i praksis- og litteraturkortlægningen søgt at tilvejebringe viden om omkostninger forbundet med de forskellige typer af mellemformer. Det har imidlertid kun været muligt at tilvejebringe sparsom viden om omkostningerne. Dette svarer til erfaringer fra andre undersøgelser på området (bl.a. Lindeberg et al., 2022). Det kan bemærkes, at Houlberg et al. har udviklet en referenceramme til opgørelse af udgifter til specialundervisningstilbud og inklusionsindsatser (inkl. mellemformer) på tværs af skoler og kommuner med henblik på fremadrettet at understøtte sammenlignelige opgørelser af omkostninger på området (Houlberg et al., 2022).

## Boks 1 Kortlægningens grundlag

### Litteraturkortlægning

Idet der ikke for nuværende foreligger litteratur, der beskriver og undersøger begrebet mellemformer, er litteraturkortlægningen gennemført som en analytisk indkredsning af begrebet mellemformer i litteraturen med afsæt i et forslag til afgrænsning af begrebet. Definition og afgrænsning af begrebet har udviklet sig som funktion af kortlægningsprocessen.

Litteraturkortlægningen er baseret på en systematisk gennemført søgning med afsæt i på forhånd definerede søgeord. De fremsøgte studier er screenet systematisk ud fra på forhånd opstillede inklusions- og eksklusionskriterier. Som følge af inklusions- og eksklusionskriterier indgår der kun inkluderede studier, der er empirisk baseret i kortlægningen. Således er rent teoretiske studier ekskluderet. Det er sket med henblik på at sikre, at den viden, der tilvejebringes, er funderet i en konkret udmøntet praksis, der allerede er høstet erfaringer med. Studier, der lever op til inklusionskriterierne, betegner vi som *relevante studier*. Det er disse studier, som danner afsæt for rapportens konklusioner. Den gennemførte litteratursøgning inkluderede i alt 2.291 studier. Efter to screeningsrunder er i alt 51 studier vurderet som relevante.

De fleste studier, der er vurderet relevante, er fra USA (29 studier), Danmark (10 studier) og Sverige (5 studier). Hertil kommer studier (7 studier) fra Australien, Canada, Irland, Schweiz og Storbritannien. Flest studier er baseret på kvalitative metoder (14 studier) og på kvantitative metoder (14 studier) samt mixed methods (dvs. både kvalitative og kvantitative metoder) (12 studier). De øvrige inkluderede studier er baseret på litteraturreview (11 studier). Blandt studierne indgår peer-reviewed studier, rapporter eller evalueringer og bøger.

35 studier behandler hovedtypen af mellemformer, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever, som modtager specialundervisning, inden for almenklassens rammer, og der tilføres ekstra midler til dette. 19 studier behandler hovedtypen af mellemformer, hvor elever modtager undervisning i både almenklasse og en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole.

## Boks 1 Kortlægningens grundlag

De virkningsfulde indsatser, som er identificeret i denne litteraturkortlægning, er indsatser, der i et eller flere studier omtales som virksomme. De virkningsfulde indsatser er ikke testet enkeltvis i studier med eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle design. Vi kan således ikke med afsæt i studierne isolere virkningen af enkeltindsatser fra øvrige relevante delindsatser og kontekstuelle forhold og drage entydige konklusioner herom. Det skal også bemærkes, at det som følge af, at det er varierende, hvor mange studier der beskæftiger sig med de forskellige kombinationer af special- og almenundervisning, er forskel på, hvor stort et vidensgrundlag der er om indsatserne.

I nogle af de inkluderede studier beskrives særlige forhold, der kan have betydning for en vellykket undervisning, samt mulige negative virkninger af de undersøgte kombinationer af special- og almenundervisning. Disse er ligeledes afrapporteret. Resultaterne af litteratursøgningen og fordelingerne af studierne er beskrevet yderligere i Bilag 2.

### **Praksiskortlægning**

Praksiskortlægningen er gennemført med udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer i landets kommuner.

Data er indsamlet via et elektronisk spørgeskema sendt til samtlige af landets skolechefer. 82 skolechefer har besvaret spørgeskemaet. Undersøgelsen har dermed opnået en svarprocent på 84 pct. Dataindsamlingen har fundet sted i perioden februar til april 2021.

Kortlægningen vedrører almenundervisning på kommunale grundskoler samt specialundervisning, som er en del af den kommunale tilbudsstruktur, dvs. specialundervisning på skoler, som kommunerne kan visitere til og kan tænke ind i organiseringen af specialundervisningen i kommunen.

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

# 1 Formål og undersøgelsesdesign

Det overordnede formål med kortlægningen er at tilvejebringe et systematisk indsamlet vidensoverblik over kombinationer af special- og almenundervisning. Opgaven er at tilvejebringe et overblik over dansk praksis på området og et overblik over forskning og undersøgelser af kombinationer af special- og almenundervisning.

Begrebet *melleformer* har inden for de seneste 10 år i stigende grad vundet udbredelse blandt ministerier, i kommuner og på skoler som en term, der dækker over forskellige måder at kombinere kompetencer, støtte, specialundervisning og almenundervisning på med henblik på at sikre, at flere elever får tilgodeset deres undervisningsmæssige behov inden for almen skolens rammer. Der foreligger imidlertid ikke for nuværende en entydig og fælles forståelse af begrebet.

På samme vis er der heller ikke en fælles forståelse af, i hvilken grad og i givet fald hvordan begrebet melleformer adskiller sig fra eksempelvis begrebet inkluderende læringsmiljøer. Der er derfor også forskellige perspektiver på, hvordan begrebet skal forstås, samt hvad begrebet bidrager til inden for udvikling af skoleområdet.

Melleformer er ikke et defineret begreb i lovgivningen, men folkeskoleloven fastlægger, hvordan kommuner og skoler kan tilrettelægge almen- og specialundervisning til elever med særlige behov og giver derfor en ramme for, hvordan der kan arbejdes med forskellige melleformer. Der foreligger endvidere en vejledning om melleformer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Begrebet melleformer udspringer fra praksis og genfindes ikke som et etableret begreb i dansk eller international forskning vedrørende specialundervisning og specialpædagogik.

Ved kortlægninger af både praksis og litteratur er der behov for at kunne foretage en entydig afgrænsning og for at definere det fænomen, der skal kortlægges. Da begrebet melleformer er under udvikling og indkredsning, er det en forudsætning for at kunne gennemføre kortlægningerne, at der foretages en indledningsvis definition og afgrænsning af begrebet.

Kortlægningen består derfor af tre dele:

1. Et forslag til en definition og afgrænsning af begrebet melleformer, der kan fungere som afsæt for kortlægningen.
2. En systematisk litteraturkortlægning af eksisterende danske og internationale undersøgelser og forskning, som undersøger kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definitionen af melleformer.
3. En praksiskortlægning af de forskellige typer kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for det opstillede forslag til definitionen af melleformer, som danske kommuner arbejder med.

I en dansk kontekst har vi i praksiskortlægningen fokus på melleformer defineret som organisering af undervisning, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning,

dvs. støtte i mindst 9 timer (12 undervisningslektioner a 45 minutter) ugentligt i. I litteraturkortlægningen indgår studier fra andre lande end Danmark, hvoriblandt der også kan være studier af kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for det opstillede forslag til definitionen af mellemformer, men hvor det ikke tydeligt fremgår, om specialundervisningen har et omfang på mere end 9 timer ugentligt. For at styrke rapportens læsevenlighed har vi valgt at anvende en ensartet terminologi, så vi anvender begrebet specialundervisning også, når vi beskriver udenlandske studier, som ikke tager afsæt i den samme afgrænsning, som anvendes i Danmark.

Den samlede kortlægning skal bl.a. anvendes af opdragsgiver i regi af Børne- og Undervisningsministeriets udviklings- og investeringsprogram på folkeskoleområdet samt til inspiration af kommuner og skoler.

I tilknytning til kortlægningen er der gennemført dybdegående casestudier af udvalgte konkrete kombinationer af special- og almenundervisning, som er afrapporteret i en selvstændig publikation. Se Tegtmejer et al., 2022b.

Det kan endvidere bemærkes, at fund og perspektiver fra denne rapport kan ses i sammenhæng med de fem delrapporter om inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand, som VIVE har gennemført parallelt med denne undersøgelse:

- Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Andreasen et al., 2022)
- Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Lindeberg et al., 2022)
- Casestudier af kapacitetsopbygning gennem specialpædagogisk sparring og samarbejde på almen-skoler. Delrapport 3. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Tegtmejer et al., 2022a)
- Ramme for opgørelse og sammenligning af udgifter til specialundervisning og inklusionsunderstøttende indsatser. Delrapport 4. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Houlberg et al., 2022)
- Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov. Delrapport 5. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Hjortskov et al., 2022).

## 1.1 Undersøgelsesspørgsmål

Formålet med kortlægningen er operationaliseret til nedenstående overordnede undersøgelsesspørgsmål for hver af kortlægningens dele:

### **Forslag til en definition og afgrænsning af begrebet mellemformer**

- Hvordan kan begrebet mellemformer afgrænses og defineres på en måde, der muliggør, at der kan gennemføres en kortlægning af praksis og litteratur?

### **Litteraturkortlægning**

- Hvilke kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definitionen af mellemformer fra skolekontekster, der er

sammenlignelige med danske forhold, kan indkredses i undersøgelser og forskning?

- Hvilke organiseringer, pædagogiske/didaktiske strategier, kontekstuelle forhold samt perspektiver fra fagprofessionelle og brugere beskrives i studier af kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definitionen af mellemformer?
- Hvilke virkningsfulde indsatser kan identificeres i studier af kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definitionen af mellemformer, og hvilken forskningsmæssig dokumentation findes der for dem?
- Hvordan er muligheden for overførsel af kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definitionen af mellemformer, der er udviklet og implementeret i en international kontekst, til en dansk kontekst?

### **Praksiskortlægning**

- Hvordan arbejdes der med mellemformer i dansk kontekst?
- Hvilke elementer fra litteraturkortlægningen kan identificeres i dansk praksis, herunder i forhold til organisering, pædagogiske/didaktiske strategier og kontekstuelle forhold?
- Hvilke behov og hvilken efterspørgsel efter mellemformer oplever kommunerne?

## **1.2 Kortlægningens design og metode – kort fortalt**

Kortlægningen består dels af en litteraturkortlægning, dels af en praksiskortlægning. Ved kortlægninger af både praksis og litteratur er der behov for at kunne afgrænse og definere det fænomen, der skal kortlægges. Begrebet mellemformer er under udvikling og indkredning og er hverken juridisk eller forskningsmæssigt defineret. Der er endvidere forskellige forståelser af begrebet i kommuner og skoler. Der har derfor som afsæt for arbejdet med kortlægningerne været udarbejdet et forslag til en definition og afgrænsning af begrebet mellemformer, der har fungeret som afsæt for kortlægningen. Undersøgelsen har haft en induktiv karakter, hvor forslag til definition og afgrænsning af begrebet endvidere har udviklet sig som en funktion af kortlægningsarbejdet.

**Litteraturkortlægningen** er baseret på en systematisk gennemført søgning med afsæt i på forhånd definerede søgeord. De studier, der er fremsøgt i litteratursøgningen er screenet systematisk ud fra på forhånd opstillede inklusions- og eksklusionskriterier. I denne proces er der løbende arbejdet med definition og afgrænsning af begrebet.

Rent teoretiske studier er ekskluderet med henblik på at sikre, at den viden, der tilvejebringes, er funderet i en konkret udmøntet praksis, der allerede er høstet erfaringer med. Studier, der lever op til inklusionskriterierne, betegner vi som relevante studier. Det er disse studier, som danner afsæt for rapportens konklusioner.

Som beskrevet ovenfor er det en del af formålet med litteraturkortlægningen at identificere virkningsfulde indsatser i de studier af kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definition af mellemformer, samt

at beskrive den forskningsmæssige dokumentation for indsatserne. Ved analysen af de relevante studier har vi derfor søgt at indkredse virkningsfulde indsatser i de kombinationer af special- og almenundervisning, studierne undersøger.

### Boks 1.1 Begrebet virkningsfulde indsatser

Begrebet *virkningsfulde indsatser* bruges i forskellige sammenhænge, og man vil i litteraturen og i undersøgelser se begrebet anvendt med varierende betydninger.

Vores forståelse af begreberne har afsæt i evalueringsteori, hvor der er fokus på den proces og de mekanismer, der forbinder årsag og virkning af forskellige initiativer eller indsatser, eller hvormed initiativer eller indsatser fungerer (jf. Pawson & Tilley, 2004). Med afsæt heri forstår vi sammenhængen mellem indsats og virkning som:

*En indsats, der består af en eller flere handlinger, udløser mekanismer med en bestemt positiv virkning i en given kontekst.*

Eksempelvis kan en indsats, hvor en lærer observerer og giver feedback til en kollega (*handling*) medføre, at kollegaen opnår ny viden og motivation samt ændrer praksis (*mekanismer*). Praksisændringen har en *virkning* i relation til den pædagogiske praksis og eleverne. *Konteksten* i form af de forhold, der gør sig gældende i den konkrete kommune og det konkrete klasserum kan have indflydelse på den betydning, som handlingerne får.

Mulighederne for at udlede viden om virkningsfulde indsatser og mekanismer er afhængige af de inkluderede studiers design og detaljeringsgrad. Vi har ved gennemgangen af studierne af mellemformer identificeret de indsatser, som i studierne præsenteres som virkningsfulde. De præsenteres i en bruttoliste over indsatser, der i litteraturen beskrives som virkningsfulde. Der foreligger ikke systematisk og detaljeret viden om samspillet og sammenhæng mellem alle (del)indsatserne. Endvidere kan det ikke af studierne udledes, hvilke specifikke mekanismer der bidrager til virkningen, da studierne design ikke har haft til formål at afdække dette.

I nogle studier beskrives særlige forhold, der kan have betydning for succesfuld anvendelse af mellemformerne, samt mulige negative virkninger. Disse er ligeledes afrapporteret.

Virkningen af en indsats kan være afprøvet og dokumenteret på forskellig vis. Hovedparten af de virkningsfulde indsatser, der er identificeret i denne litteraturkortlægning, er beskrevet i kvalitative studier. Enkelte af de identificerede indsatser er testet i studier med eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle design. Vi kan ikke med afsæt i studierne isolere virkningen af indsatserne fra øvrige relevante forhold og drage entydige konklusioner herom. Se også Bilag 1 for yderligere nuancering af forståelsen af begrebet.

**Praksiskortlægningen** er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer i danske kommuner. Kortlægningen afdækker kombinationer af special- og almenundervisning, der arbejdes med i danske kommuner, og hvor udbredte disse former er blandt skolerne internt i kommunerne og blandt elever visiteret til specialundervisning. Det afdækkes, hvornår mellemformer anvendes, og hvad baggrunden for deres iværksættelse er. I forlængelse heraf tilvejebringes viden om behovet og efterspørgslen efter mellemformer hos kommunerne. Det afdækkes, hvem der visiterer til og etablerer mellemformer, og hvordan mellemformerne finansieres.

For elever med mere komplekse problemstillinger kan skolerelaterede mellemformer kombineres med sociale indsatser, der er forankret i kommunens børn- og familieafdeling, og tildeles efter § 11 eller 52 i serviceloven. Viden om disse kombinationer afdækkes



ligeledes. Det er desuden afdækket, om der opleves at være lovgivningsmæssige barrierer i arbejdet med mellemformer og hvilke. Endelig er det undersøgt, om de konkrete organiseringer omkring mellemformerne også anvendes til elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt, dvs. støtte, der ikke er specialundervisning.

Data er indsamlet via et elektronisk spørgeskema sendt til landets skolechefer. Dataindsamlingen har fundet sted i perioden februar til april 2021.

### 1.3 Læsevejledning

Foruden indledningen indeholder rapporten fire kapitler samt fire bilag.

Kapitel 2 rammesætter arbejdet med mellemformer i Danmark. Kapitlet indeholder endvidere en begrebsmæssig afgrænsning af begrebet, der tager afsæt i to dimensioner, dels en organisatorisk/timemæssig dimension, dels en pædagogisk/didaktisk dimension, som endvidere er koblet til et budgetmæssigt niveau. For at kunne skelne mellem inkluderende indsatser i det almene skolemiljø og mellemformer arbejder vi med en budgetmæssig afgrænsning, således, at det, for at der er tale om mellemformer forudsættes, at skolen/klassen modtager et højere grundbeløb pr. elev end øvrige skoler/klasser, og at de ekstra midler er tilført til arbejdet med tilpasning af rammer og tilgang til at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos en mere sammensat elevgruppe.

Kapitel 3 indeholder en præsentation af fundene fra den gennemførte litteraturkortlægning. Fundene er kategoriseret i to hovedtyper af mellemformer: 1) mellemformer, hvor elevens samlede undervisningstilbud er tilrettelagt sådan, at eleven modtager undervisning i både almenklasse og i en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole, 2) mellemformer som specialundervisning i almenklasse, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens rammer, idet der tilføres specialpædagogiske kompetencer samt midler hertil.

I kapitlet beskriver vi for hver af de overordnede typer af mellemformer fund fra litteraturen vedrørende organisatoriske og evt. didaktiske forhold, der karakteriserer kombinationen af special- og almenundervisning, hvilke målgrupper der, jf. de inkluderede studier, har modtaget undervisningen, hvilke virkningsfulde indsatser der beskrives i litteraturen samt evt. opmærksomhedspunkter, der identificeres i studierne.

Kapitlet afrundes med en analyse af ligheder og forskelle på de virkningsfulde indsatser i de identificerede hovedtyper af mellemformer.

Kapitel 4 indeholder en præsentation af fundene fra den gennemførte praksiskortlægning. Praksiskortlægningen er gennemført som en spørgeskemaundersøgelse blandt kommunale skolechefer og belyser bl.a., hvilke typer af mellemformer der arbejdes med i danske kommuner, efterspørgsel på mellemformer samt de behov, som mellemformerne skal tilgodese. Endvidere afdækkes bl.a. skolechefernes oplevelse af evt. lovgivningsmæssige barrierer.

I kapitel 5 sammenholder vi fund fra litteratur- og praksiskortlægningen. Kapitlet illustrerer, at der overordnet set er et stort sammenfald mellem de kombinationer af special- og almenundervisning, der identificeres i praksiskortlægningen og i de studier af kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definition af mellemformer.

I rapportens bilag 1 redegøres for design og metode bag undersøgelsen. Bilag 2 indeholder resultater af litteratursøgningen, bilag 3 indeholder søgedokumentation for litteraturkortlægningen, og bilag 4 gengiver spørgeskemaet anvendt ved praksiskortlægningen.

## 2 Baggrund og definition af mellemformer

Inklusion er en central skolepolitisk målsætning, som tilsiger, at det almene læringsmiljø i skolen skal tilpasses, så børns forskelligartede undervisningsmæssige behov kan tilgodes inden for rammerne af almen skolen (Undervisningsministeriet, 1997; Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Det fremgår således af folkeskolelovens § 18, stk. 2:

*Det påhviler skolelederen at sikre, at det undervisende personale, der er tilknyttet klassen, planlægger og tilrettelægger undervisningen, så alle elever udvikler sig fagligt og alsidigt, herunder socialt, og trives i skolens faglige og sociale fællesskaber. (LBK nr. 1396 af 28/09/2020)*

Det er videre beskrevet i folkeskolens lovgrundlag, at børn, hvis udvikling og læring kræver en særlig hensyntagen eller støtte, skal modtage denne som en del af deres skolegang (LBK nr. 823 af 15/08/2019, § 3, stk. 2, § 3a, § 5 stk. 5), og at støtten fortrinsvist bør organiseres i regi af elevens almindelige klasse (BEK nr. 693 af 20/06/2014, § 8). Henover årene er der derfor pågået et løbende udviklingsarbejde i skoler og kommuner med udviklingen af inkluderende læringsmiljøer.

Når der træffes beslutning om specialundervisning, sker det efter en pædagogisk-psykologisk vurdering (PPV) af eleven og i samråd med eleven og forældrene. Skolens leder skal indstille eleven til en pædagogisk-psykologisk vurdering, hvis man vurderer, at eleven har behov for specialpædagogisk bistand. Forældrene og eleven kan også selv bede om en pædagogisk-psykologisk vurdering, hvis de synes, at der er behov for specialpædagogisk bistand ([uvm.dk](http://uvm.dk)). Hvis det vurderes, at eleven skal have specialundervisning, skal der tages stilling til den konkrete organisering, herunder af, hvor grænsen går mellem, hvilke særlige undervisningsbehov, skolen er i stand til at imødekomme, og hvilke behov der nødvendiggør visitation til tilbud uden for almen skolen. Det vil i mange tilfælde være et komplekst spørgsmål, hvor mange faktorer spiller ind. I Danmark er der løbende pågået et udviklingsarbejde i skoler og kommuner for at fremme inkluderende læringsmiljøer.

### 2.1 Baggrund

Overordnet set har området for specialundervisning gennemgået en betydelig udvikling, og særligt siden midten af 1990'erne har det været en politisk målsætning, at en større andel af den særlige støtte skal foregå i almen skolen (Finansministeriet, 2010: 37). I en kortlægning af området fra 2010 konkluderes, at specialundervisningsområdet i Danmark er karakteriseret af, "et bipolar aktivitet mønster" med et stort gab mellem lavintensiv støtte i de almene klasser på den ene side, og højintensiv specialundervisning, mestendels fuld tid, i et segregeret og markant dyrere specialundervisningstilbud på den anden side. En af rapportens centrale anbefalinger drejer sig derfor om at forsøge at opdyrke det mellemrum, som synes at findes mellem almen klassen og specialundervisningstilbuddet:

*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, 2010: 20)*

Rapporten peger desuden på, at sådanne mellemformer bør organiseres inden for almen skolens rammer frem for i segregerede tilbud. En sådan organisering vil have den fordel, at eleverne, som modtager specialundervisning, har mulighed for samtidigt at bevare tilknytning til en almenklasse.

Hensynet til at fremme det skoleinterne råderum til at tilrettelægge en mere inkluderende undervisning, hvilket også vil sige at rykke grænserne for almen skolens evne til at imødekomme elevers særlige undervisningsmæssige behov, har været et centralt element i en række lovændringer på området. Dette gælder bl.a. forandringen af definitionen af specialundervisning samt folkeskolereformen (lov nr. 379 af 28/04/2012). Jævnfør bekendtgørelsen om specialundervisning bør den specialpædagogiske bistand fortrinsvis iværksættes som støtte inden for den almindelige klasse, dog således at det samtidigt indgår i vurderingen af, om den pågældende elev kan deltage socialt og opnå et tilstrækkeligt fagligt udbytte i almenklassen (§ 8, BEK nr. 693 af 20/06/2014). Samme bekendtgørelse åbner mulighed for, at støtte kan iværksættes på tværs af almen- og specialundervisningstilbud (Ibid., § 9).

Også større administrative forandringer har haft denne bestræbelse som et centralt formål, herunder økonomiaftalen mellem regeringen og KL for 2013 om at hæve andelen af elever, som modtager undervisning i almen skolen fra 94,4 pct. i 2012 til 96 pct. i 2015 (Regeringen & KL, 2012).

I 2015-2016 fulgte man bredt op på reformerne ved at gennemføre et inklusionseftersyn. Heri indgik en række vurderinger og anbefalinger fra en ekspertgruppe, som den daværende regering nedsatte. Inklusionseftersynet peger på det sparsomt udnyttede potentiale, som synes at befinde sig mellem almen- og specialregi:

*... der er en manglende viden om og et uudnyttet potentiale i forhold til at etablere mere fleksible muligheder for, at elever kan indgå både i en almenklasse og på et særligt hold eller i en specialklasse. (...) Disse mellemformer kan give mulighed for, at elever med særlige behov kan træde ud af det store fællesskab i klassen i kortere eller længere tid for at få opfyldt deres mere individuelle behov for struktur og ro eller mere specifik faglig støtte. (Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling, 2016: 128-129).*

Inklusionseftersynet peger bl.a. på, at visse af kommunernes ressourcetildelingsmodeller på skoleområdet synes at modarbejde, at skolerne selv går i gang med at etablere sådanne mellemformer. Samme træk påpeges i en analyse af seks kommuners styring af specialundervisningsområdet, hvor det beskrives, at kommunernes organisering af området medfører at *"... der er et stort spring fra støtte i den almindelige undervisning til specialtilbud i specialklasse eller specialskole."* (Nørgaard, Kollin & Panduro, 2018: 10).

Dette forhold medfører en risiko for, at elever, hvis støttebehov overskrider, hvad almen-skolen kan tilgodese, segregeres til mere omfattende foranstaltninger, end der egentlig er behov for. Dette er u hensigtsmæssigt både ud fra en faglig og pædagogisk betragtning om at vælge den mindst indgribende indsats samt ud fra et økonomisk perspektiv. Rapporten konkluderer derfor også, at det gælder for flere kommuner, at *“... der er behov for at udvikle mere fleksibilitet i tilbudsstrukturen og tilbud, som udgør mellemformer mellem almen- og specialtilbud.”* (Nørgaard, Kollin & Panduro, 2018: 7).

Ved siden af de typer af mellemformer, som består af organiseringer på tværs af almen-skole og segregerede specialundervisningstilbud, er der en række kommuner, der arbejder med mellemformer organiseret alene i regi af almenskolen. Disse kommuner har forsøgt at integrere nogle af de pædagogiske tilgange, organiseringer og rammer, som traditionelt kendetegner et specialundervisningstilbud, i enten enkeltklasser eller i en hel almenskole. Herved kan der skabes mulighed for bedre at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever med støttebehov, men hvor det fortsat er tilfældet, at hovedparten af elever, som befinder sig i klassen, ikke har særlige støttebehov. Tiltagene kan bl.a. bestå af faglig opkvalificering af almenskolemedarbejderne, adgang til specialpædagogisk sparring, eller tilførsel af ekstra ressourcer, således at antallet af elever i klassen kan holdes lavere, eller der kan være flere fagprofessionelle tilstede i en større del af skoledagen (KL, 2020). I forhold til disse mellemformer er der pædagogisk og organisatorisk et stort overlap til inkluderende læringsmiljøer, som der arbejdes med på alle danske skoler.

Udviklingen illustrerer, at der nationalt og kommunalt er fokus på mulige potentialer ved at gå andre og nye veje for både at fremme en inkluderende skolegang for alle og imødekomme særlige sociale og undervisningsmæssige behov.

## 2.2 Mellemformer – en definition

Begrebet mellemformer har de senere år været under udvikling og indkredsning, men mellemformer er ikke et defineret begreb i lovgivningen. Folkeskoleloven fastlægger, hvordan kommuner og skoler kan tilrettelægge almen- og specialundervisning til elever med særlige behov og giver derfor en ramme for, hvordan der kan arbejdes med forskellige mellemformer. Der foreligger endvidere en vejledning om mellemformer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021), se Boks 2.1.

## Boks 2.1 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 9 ugentlige timer. 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).

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 fx 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 samt 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.

Kilder: 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.

Der foreligger heller ikke en forskningsmæssig afgrænsning og behandling af begrebet, herunder af, hvordan begrebet adskiller sig fra tilgrænsende begreber. Ligeledes kan der på tværs af kommuner og internt i de enkelte kommuner være forskellige forståelser af, hvad der ligger i begrebet mellemform (jf. fx Aarhus Kommune, 2020).

Som følge heraf er der heller ikke en fælles forståelse af, hvordan begrebet mellemformer adskiller sig fra et begreb som inkluderende læringsmiljøer, og af, hvorvidt det er hensigtsmæssigt at afgrænse begreberne fra hinanden.

I det praktiske arbejde med at tilrettelægge relevant og kvalificeret (special)undervisning er det ikke nødvendigvis afgørende, at der foreligger en entydig definition af, hvornår undervisningen kan betegnes som en mellemform, og hvornår det ikke kan defineres som en mellemform. Men i forbindelse med en kortlægning af mellemformers fremtræden i praksis og litteratur er der behov for at tage afsæt i en klar definition af, hvad vi forstår ved, at undervisning er tilrettelagt som en mellemform.

Arbejdet med udarbejdelsen af et forslag til afgrænsning af begrebet mellemformer, der kan fungere som afsæt for kortlægningen, har involveret forskellige elementer. Vi har taget afsæt i formuleringer vedrørende begrebet fra bl.a. Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling (2016) samt Finansministeriet (2010), hvor begrebet mellemformer

associeres med fleksible organiseringer, der understøtter, at elever i højere grad kan kombinere specialundervisning og undervisning i almenklasse med henblik på at reducere anvendelse af specialundervisning i segregerede specialundervisningstilbud. Undersøgelser af begrebet fra Aarhus Kommune (2020) og eksempler på mellemformer fra KL (2020) samt egne undersøgelser af kombinationer af special- og almenundervisning (bl.a. Mortensen et al., 2020) har endvidere indgået i arbejdet. Forslag til afgrænsning og definition af begrebet har endvidere været drøftet med følgegruppe og opdragsgiver.

I vores afgrænsning af begrebet mellemformer tager vi afsæt i to dimensioner:

- en organisatorisk/timemæssig dimension
- en pædagogisk/didaktisk dimension.

Den sidstnævnte pædagogiske/didaktiske dimension er desuden koblet til et budgetmæssigt niveau med henblik på at skelne mellem inkluderende indsatser i det almene skolemiljø og deciderede mellemformer. Hermed har afgrænsningsforslaget et juridisk-administrativt afsæt, idet vi forstår mellemformer som kombinationer af almenundervisning og specialundervisning, hvor elever modtager støtte mere end 9 timer ugentligt, og hvor dette sker inden for rammerne af almenklassen (jf. Børne- og Undervisningsministeriet, 2014). Kombinationer af almenundervisning og støtte i mindre end 9 timer ugentligt, herunder kombinationer, hvor der i den almindelige undervisning trækkes på specialpædagogiske metoder og redskaber, falder ikke ind under forslaget til afgrænsning af begrebet, som anvendes i kortlægningen.

Det juridisk-administrative afsæt er valgt med særligt henblik på at kunne opsætte endtydige kriterier for afgrænsning af begrebet i forbindelse med praksiskortlægningen.

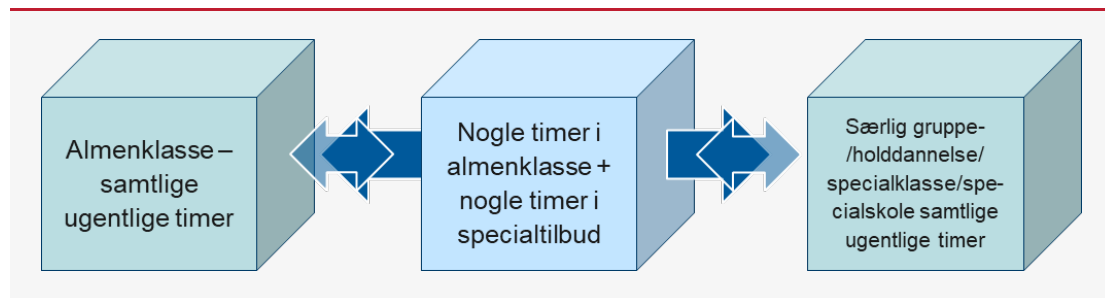
Dimensionerne udfoldes nærmere i det følgende.

### 2.2.1 Den organisatoriske/timemæssige dimension af mellemformer

En umiddelbar og intuitiv forståelse af mellemformer, som ses i bl.a. Finansministeriet, 2010, er, at der er tale om organiseringer af skolegang, hvor elever nogle af ugens timer modtager undervisning i en almenklasse, og nogle af ugens timer modtager undervisning i en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole.

Med dette afsæt kan mellemformer defineres som undervisningstilbud, hvor elever *ikke* fuld tid modtager undervisning i enten almenklasse eller i fx en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole, jf. den midterste boks i Figur 2.1.

**Figur 2.1** Melleformer som skoletilbud tilrettelagt med nogle timer i almenklasse og nogle timer i specialundervisningstilbud



Kilde: VIVE

Ud fra denne definition af melleformer kan vi indkredse og beskrive en række konkrete organiseringer af undervisningstilbud, alt efter hvor de organisatorisk og timemæssigt befinder sig imellem almenklasse og specialklasse/specialskole alle skoleugens timer.

Et eksempel på melleformer efter den organisatoriske/timemæssige definition er et holdbaseret specialtilbud beliggende på skolen, som en almenskole selv opretter, finansierer og visiterer til. Undervisningstilbuddet er tilrettelagt, så de elever, som visiteres til det holdbaserede specialtilbud, fastholder en faglig og social tilknytning til deres almenklasse, fx i bestemte fag. Den fysiske beliggenhed af det holdbaserede specialtilbud på almenskolen muliggør en fleksibel tilpasning af timetallet i almenklassen, dvs. der kan løbende skrues op og ned efter behov, og beslutninger herom kan træffes smidigt pga. den lokale organisering og finansiering. Organiseringen muliggør desuden, at eleverne på det holdbaserede specialtilbud kan holde pauser sammen med kammerater fra almenklassen og dermed beholde vigtige sociale relationer til kammerater fra denne klasse (Mortensen et al., 2020).

Et andet eksempel på en melleformer efter den organisatoriske/timemæssige definition er et undervisningstilbud målrettet elever med ASF, der indebærer, at elever både modtager undervisning på en specialskole og en nærliggende folkeskole, hvor eleverne følger et antal ugentlige timer i bestemte fag (Mortensen et al., 2020).

### 2.2.2 Den pædagogisk/didaktiske dimension af melleformer

Den anden dimension af definitionen af melleformer handler om organiseringer, hvor man imødekommer særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens rammer ved at tilpasse det almene læringsmiljø i forhold til klassestørrelse, kompetencer m.m. med afsæt i de særlige undervisningsmæssige behov hos en eller flere elever, som modtager specialundervisning (dvs. 9 timers støtte eller derover ugentligt). Eksempler på denne type af organiseringer er eksempelvis faglig specialisering i forhold til en særlig målgruppe ved tilførsel af specialpædagogiske kompetencer på en almen skole, fremfor at visitere elever til et særligt segregeret specialundervisningstilbud.

Sådanne tiltag kan ansues som en forandring af almenskolen i retning af de pædagogisk/didaktiske rammer, som traditionelt er associeret med specialundervisningstilbudene, og som er udviklet med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov.



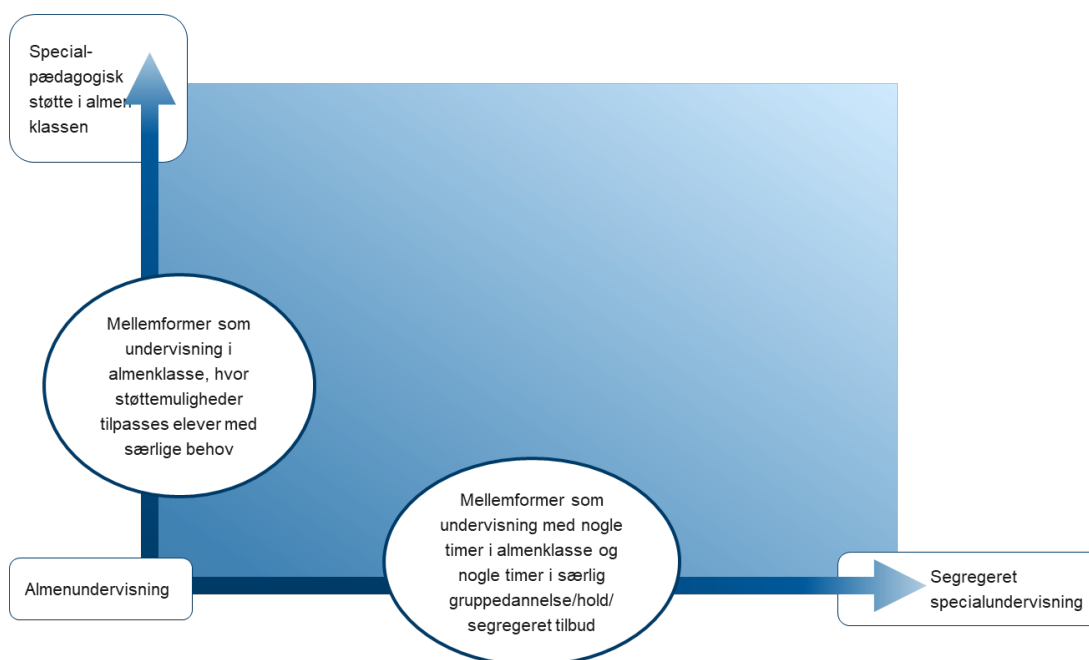
Denne dimension af definitionen har et stort overlap med begrebet inkluderende læringsmiljøer, som man jf. lovgivningen på området arbejder med at styrke på alle danske folkeskoler. For at give kortlægningen et klart afgrænset fokus arbejder vi derfor med den nævnte supplerende *budgetmæssige afgrænsning*, således at det, for at der er tale om mellemformer efter den pædagogiske/didaktiske definition, forudsættes, at en eller flere elever modtager støtte mere end 9 timer ugentligt.

Eksempler på mellemformer efter den pædagogiske/didaktiske definition er Nest-klasser, som flere kommuner arbejder med, hvor et antal elever diagnosticeret med ASF modtager undervisning i en klasse sammen med elever uden særlige undervisningsmæssige behov. I disse klasser arbejder man med særlig didaktik og organisering (KL, 2020; Aarhus Kommune, 2019). Nest-klasserne lever ligeledes op til den budgetmæssige afgrænsning, idet klasserne fx kun modtager 16 elever (fremfor op til 28 i en normal almenkoleklasse) heraf et mindre antal elever som er diagnosticeret med ASF (KL, 2020).

### 2.2.3 En samlet definition

Vi integrerer den organisatoriske/timemæssige og den pædagogiske/didaktiske dimension af mellemformer i en samlet definition af mellemformer, illustreret med Figur 2.2.

**Figur 2.2** Hovedtyper i arbejdet med mellemformer



Kilde: VIVE

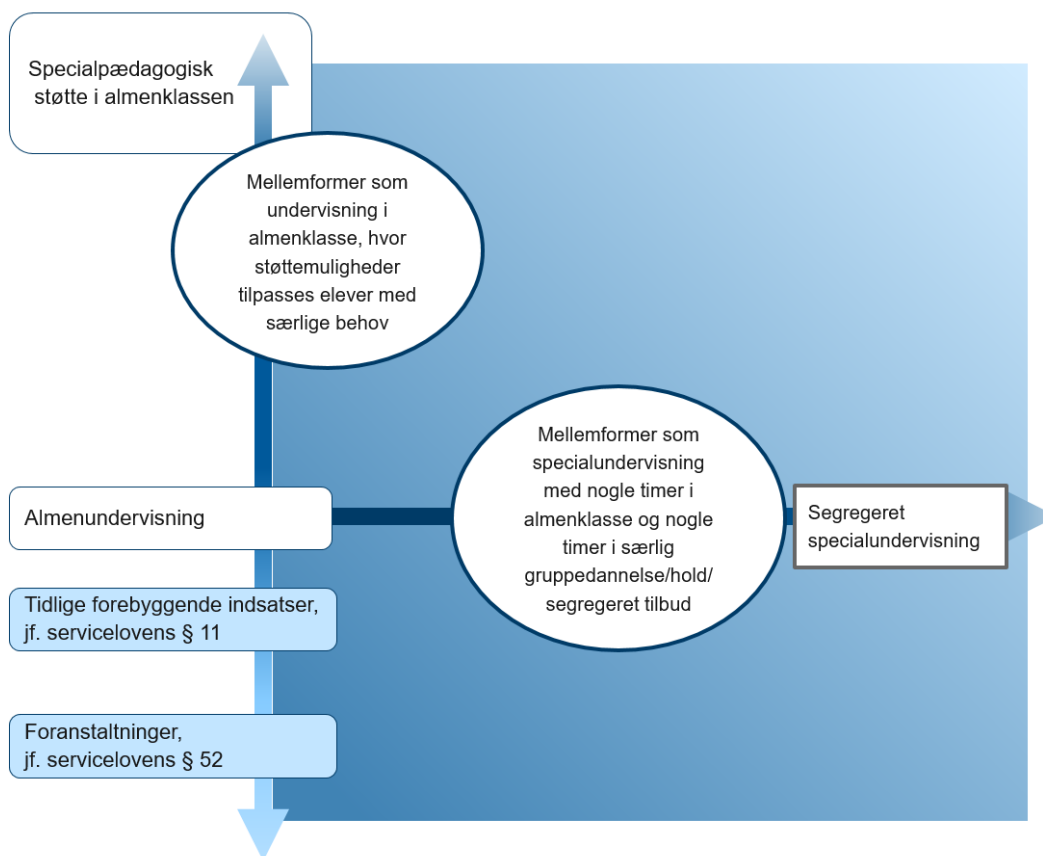
Modellen indebærer, at det for den enkelte elev vil det være muligt samtidigt at modtage undervisning i en kombination af de to hovedtyper. Det vil sige i både en almenklasse nogle timer ugentligt, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens rammer, og i en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole nogle timer ugentligt.

## 2.3 Melleformer, som også inddrager en socialfaglig dimension

Hovedfokus for kortlægningen er på melleformer, som kombinerer almenskole og specialundervisning. For nogle melleformer kan der endvidere være en socialfaglig dimension, og dermed en kobling eller snitflade til indsatser for elev eller familie efter serviceloven. KLs nøgletal for socialt udsatte viser, at en voksende børnegruppe oplever komplekse og sammensatte problemer, som fx rummer både sociale, skolemæssige og psykiske aspekter (KL, 2019). Disse børn og unge kan have særligt vanskeligt ved at få en tidlig, helhedsorienteret og koordineret hjælp i det komplekse samspil mellem psykiatri, skole og kommunal forvaltning (Regeringen, 2017; Iversen et al., 2019). For bedre at kunne imødekomme behovene hos denne særligt udsatte gruppe har der i en række af kommuner over de seneste år pågået et udviklingsarbejde med at afsøge organiseringer og samarbejdsformer, som i højere grad kan arbejde på tværs af de traditionelle institutionelle og forvaltningsmæssige opdelinger. Visse af disse organiseringer kan også betragtes som en form for melleformer for så vidt, at de søger at integrere elementer af almenskole, specialundervisning og sociale indsatser.

Snitflader mellem melleformer og indsatser efter serviceloven er i Figur 2.3 illustreret med den nederste pil på figurens x-akse.

**Figur 2.3** Melleformer kombineret med en socialfaglig dimension



Kilde: VIVE

Det skal bemærkes, at der i mindre grad er fokus på mellemformer, der også inddrager en socialfaglig dimension i kortlægningen, men der er identificeret et eksempel herpå i litteraturkortlægningen, og de berøres endvidere i spørgeskemaundersøgelsen.

### Boks 2.2 Samlet definition af mellemformer

Vi definerer mellemformer som undervisningstilbud, som kombinerer almenundervisning og specialundervisning. Der er to overordnede måder at organisere denne type af undervisning på:

- Ved at en elevs samlede undervisningstilbud er tilrettelagt sådan, at eleven modtager undervisning i en almenklasse, herunder i gruppe eller på hold med tilførsel af specialpædagogiske kompetencer, eller ved en kombination af undervisning i almenklasse og specialklasse eller specialskole
- Ved at almenundervisningen tilpasses og tilføres specialpædagogiske kompetencer med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens ramme, og der tilføres ekstra midler til dette arbejde.

I en dansk kontekst har vi fokus på mellemformer, hvor de pædagogiske/didaktiske tilgange har til formål at imødekomme elevens behov for specialundervisning (støttebehov på mere end 9 timer ugentligt). Det skal endvidere bemærkes, at der i folkeskoleloven fastsættes regler for holddannelse.

## 2.4 Afgrænsning af fokus

Kombinationer af special- og almenundervisning har dels en organisatorisk dimension, dels en faglig/didaktisk dimension. Hertil kommer, at en række forhold i kommuner og på skoler både vil være rammesættende for arbejdet med at kombinere almenundervisning og specialundervisning og kan påvirkes heraf.

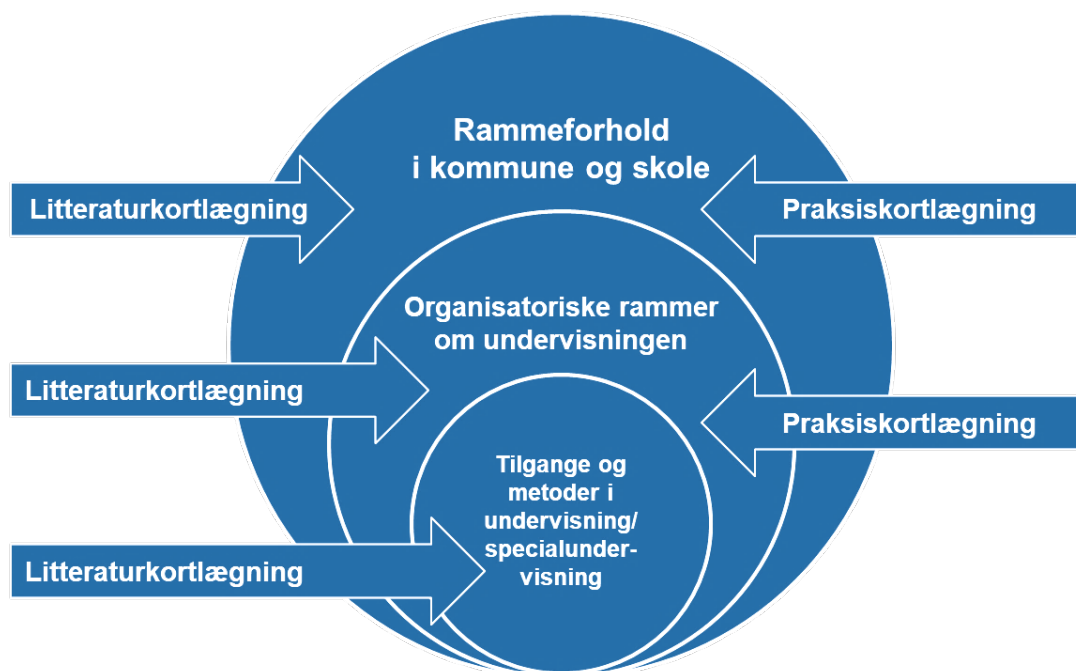
Derfor kan en kortlægning have fokus på forskellige niveauer:

- Faglige og didaktiske tilgange og metoder i undervisningen. Det kan eksempelvis være anvendelse af undervisningsdifferentiering, stilladsering ved hjælp af visuelle hjælpemidler m.m.
- Organisatoriske rammer om undervisningen. Det kan eksempelvis være omfang og organisering af specialpædagogiske kompetencer og samarbejde mellem fagprofessionelle, anvendelse af særlige gruppe-/holddannelser, klassestørrelser mv.
- Overordnede rammeforhold i kommune og på skole. Det kan eksempelvis være økonomiske, politiske og kulturelle forhold.

Figur 2.4 illustrerer tre centrale niveauer af relevans for arbejdet med kombinationer af special- og almenundervisning. Pilene i figuren illustrerer, at vi i litteraturkortlægningen berører alle tre niveauer, mens vi i praksiskortlægningen har fokus på rammeforhold i kommuner og skoler samt de organisatoriske rammer om undervisningen, men ikke på de pædagogiske og didaktiske tilgange i undervisningen.

**Figur 2.4** Analytisk fokus

---



---

Kilde: VIVE

### 3 Litteraturkortlægning

Dette kapitel præsenterer fund fra kortlægningen af dansk og international forskning og undersøgelser af kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til en definition af mellemformer.

Studier peger på, at et fælles værdigrundlag, normer og holdninger blandt medarbejdere på skoler mv. har betydning for, om tiltag på skolerne får de ønskede virkninger (eksempelvis Dyssegaard et al., 2013b: 60). En række af de gennemgåede studier undersøger således også rammeforhold på skoleniveau, som identificeres som betydningsfulde for organisering og gennemførelse af undervisningen. Det drejer sig eksempelvis om ledelsesmæssige prioriteringer, normer, kultur, tilstedeværelse af fælles mål og pædagogiske principper, anvendelse af data og teknologi, der understøtter fleksible læringsforløb, organisatoriske strukturer, ressourceallokering og redskaber, der understøtter samarbejde og vidensdeling, fokus på relationer mellem hjem og skole samt skolens fysiske rammer.

Nogle studier adresserer både konkrete organiseringer af kombinationer af special- og almenundervisning samt rammeforholdene omkring dem og er blandt de studier, der er inkluderet i litteraturkortlægningen. Studier, der behandler rammeforhold, men ikke belyser konkrete kombinationer af special- og almenundervisning, er ikke inkluderet i litteraturkortlægningen.

Samlet set peger studierne på, at det er et væsentligt opmærksomhedspunkt, at en række rammeforhold har betydning både for mulighederne for at arbejde med kombinationer af almen- og specialundervisning og for virkningerne heraf. Rammeforholdene kan således være væsentlige at tage i betragtning i forbindelse med en evt. konkret udvikling og implementering af kombinationer af special- og almenundervisning.

Kapitlet er struktureret sådan, at vi har grupperet fund fra litteraturkortlægningen under to hovedtyper af mellemformer.

I afsnit 3.1 præsenteres fund fra studier, hvor elever modtager undervisning i en almenklasse, herunder i gruppe eller på hold med tilførsel af specialpædagogiske kompetencer eller ved en kombination af undervisning i almenklasse og specialklasse eller specialskole.

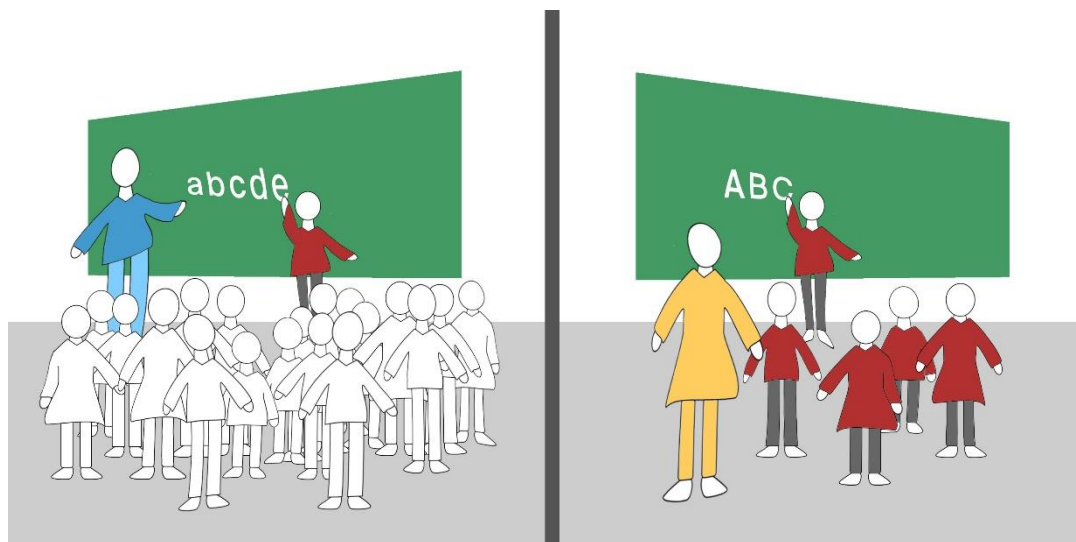
I afsnit 3.2 præsenteres fund fra studier, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens ramme, og der tilføres ekstra midler til dette arbejde.

I afsnit 3.3 beskrives indsatser, som på tværs af de identificerede hovedtyper beskrives som virkningsfulde.

### 3.1 Undervisning i både almenklasse og særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole

Som beskrevet i afsnit 2.2 er én hovedtype af mellemformer, at elever, der modtager specialundervisning, dels undervises i et alment undervisningsmiljø, dels modtager specialundervisning i en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole. I praksis kan den konkrete tilrettelæggelse af denne type af undervisning, herunder andelen af elevens undervisningstid, der foregår i henholdsvis almen og specialpædagogisk undervisningsmiljø variere betydeligt. Der kan endvidere være variation i graden af samarbejde mellem de fagprofessionelle, som eleven møder i henholdsvis det almene og det specialiserede undervisningsmiljø. Figur 3.1 illustrerer denne hovedtype. I klasserummet til venstre i figuren deltager en elev (i rød bluse), der i dele af undervisningstiden modtager specialundervisning, i almenundervisning sammen med elever uden støttebehov (i hvide bluser). Undervisningen gennemføres af almenlærer i blå bluse. Det er også en mulighed, at undervisning i almenklassen varetages af flere fagprofessionelle (ikke illustreret). I klasserummet til højre deltager eleven, der modtager specialundervisning, i en særlig gruppe/hold/specialklasse/specialskole sammen med andre elever, der modtager specialundervisning. Undervisningen forestås af en lærer med specialpædagogiske kompetencer. Elevens samlede undervisning udgøres således af undervisning i almenklasse nogle timer ugentligt og undervisning i særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole nogle timer ugentligt.

**Figur 3.1** Undervisning i både almenklasse og særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole



Kilde: VIVE

20 studier behandler denne kombination af special- og almenundervisning. De inkluderede studier vedrørende særlige gruppedannelser stammer primært fra USA (6 studier), Danmark (5 studier) og Sverige (5 studier). Endvidere er der enkelte studier fra Australien, Storbritannien og Schweiz.

Opsummeringen i Boks 3.1 er baseret på fund fra ét eller flere studier af undervisning i både almenklasse og særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole.

### **Boks 3.1 Opsummering. Undervisning i både almenklasse og særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole**

#### **Målgrupper i de gennemgåede studier**

I nogle af de gennemgåede studier undersøges anvendelse af særlige gruppedannelser til en specifik målgruppe, i andre studier anvendes særlige gruppedannelser til en blandet målgruppe, og endelig er der studier, hvor målgruppen ikke ekspliciteres. Blandt de studier, der anfører, hvilken målgruppe de særlige gruppedannelser retter sig mod, nævnes både en målgruppe af elever med særlige sociale og adfærdsmæssige vanskeligheder, elever med særlige læringsmæssige behov, herunder specifikt elever med ASF samt elever med fysiske funktionsnedsættelser.

#### **Virkningsfulde indsatser beskrevet i studierne**

- Fagprofessionelle med særlige kompetencer i relation til elevernes støttebehov varetager undervisningen (i særlige gruppedannelser/holddannelse/specialklasse eller specialskole)
- Samtidig tilstedeværelse af almenlærer og lærer med specialpædagogiske kompetencer i klasser/grupper
- Samarbejde mellem almenlærer og lærer med specialpædagogiske kompetencer, herunder delt ansvar for den samlede undervisning/sikring af sammenhæng mellem almen- og specialundervisningens initiativer og mål
- Mere lærerstøtte til eleverne sammenlignet med støtten i det almene undervisningsmiljø i dele af undervisningstiden
- Specialundervisning af elever i almenmiljø sammen med elever uden ekstra støttebehov, samt fysisk placering af særlige grupper tæt på almenklasse
- Færre elever i læringsmiljøet som supplement til det større almene undervisningsmiljø
- Løbende vurdering af elevernes faglige og sociale udvikling og trivsel samt tilpasning af undervisning, støtte, pensum og faglige mål
- Delindsatser rettet mod styrkelse af elevernes sociale og kommunikative kompetencer
- Delindsatser rettet mod understøttelse af elevernes tryghed i særlige gruppedannelser/holddannelse/specialklasse eller specialskole og mod at give eleverne erfaringer, hvor de ikke oplever at have færre kompetencer end øvrige elever eller at være ekskluderet socialt
- Øget inddragelse af og samarbejde med forældre.

#### **Opmærksomhedspunkter i relation til anvendelse af mellemformen**

Der peges i studierne på, at der er forskellige forudsætninger for anvendelse af særlige gruppedannelser samt lærings- og trivselsmæssige opmærksomhedspunkter:

- Muligheden for undervisning i særlige gruppedannelser kan medføre, at der ikke stilles tilstrækkelige krav til tilpasningen af almenklasserne til elevernes behov
- Anvendelse af særlige grupper kan bidrage til en individualisering af problemforståelse frem for fokus på læringsmiljøerne
- Grupperne kan blive så store, at de ikke kan fungere som det tiltænkte mindre og roligere alternativ til almenklassen
- Behov for klare mål for de særlige grupper og for tydelig placering af ansvar for grupperne og elevernes samlede undervisning
- Fokus på læring i de særlige grupper (i modsætning til entydigt omsorgsfokus)
- Hvorvidt elever i de særlige grupper har modstridende behov, som er vanskelige at imødekomme samtidig

- Hvorvidt der er risiko for, at elever med behov for at udvikle deres sociale kompetencer ikke bliver understøttet tilstrækkeligt heri ved at omgås elever med samme vanskeligheder, som de selv har
- Elever, som modtager undervisning i de særlige grupper, kan være i risiko for at blive betragtet som afvigende, og identificere sig selv som anderledes, hvilket kan påvirke deres selvbillede negativt.

#### **Studiernes fund vedrørende virkninger**

- Der kan på baggrund af studierne ikke entydigt konkluderes om virkning af særlige gruppedannelser i forhold til elevernes faglige og sociale udvikling sammenlignet med andre måder at organisere specialundervisning på.

Det skal indledningsvist bemærkes, at der er stor variation i studierne undersøgelsesfokus og -design, i detaljeringsgraden af studierne beskrivelser af de undersøgte organiseringer samt i forhold til, om studierne undersøger organisatoriske forhold og/eller virkning i relation til elevernes trivsel og læring. Det er således ikke i alle de inkluderede studier ekspliciteret, hvorvidt eleverne modtager individuel specialundervisning i den del af undervisningen, der finder sted uden for almenklassen, eller om eleven indgår i en særlig gruppe med andre elever. Ligeledes er størrelsen af almenklasse og særlige grupper ikke ekspliciteret i alle studier.

Derudover kan det på baggrund af litteraturkortlægningen ikke udledes, hvorvidt nogle typer af gruppedannelser, holddannelser eller brug af specialeklasser/skoler er mere virkningsfulde end andre.

Afsnittet indledes med en præsentation af resultaterne af inkluderede primærstudier af konkrete særlige gruppedannelser. Herefter følger en præsentation af fund fra studier, der undersøger forskellige variationer af særlige gruppedannelser kombineret med undervisning i almenklasse. Afsnittet afrundes med fund fra komparative studier, der sammenligner særlige gruppedannelser med alternative måder at organisere specialundervisning.

### **3.1.1 Primærstudier af særlige gruppedannelser**

Blandt de gennemgåede studier er der primærstudier af to specifikke gruppedannelser. Dels "satellitklasser", der understøtter og forbereder både elever og almenklasser på, at eleverne gradvist kan modtage mere undervisning i en almenklasse, dels "familieklasser", der kombinerer specialundervisningsindsatser med sociale indsatser målrettet barn og familie.

#### **Forberedende gruppe i satellitklasse**

Undervisning af elever i særlige grupper kan foregå i kortere eller længere perioder og dermed være af mere eller mindre permanent karakter. Der vil i en række tilfælde være en mere eller mindre eksplicit målsætning om at arbejde mod, at eleven over tid kan modtage en større og større del af sin undervisning i en almenklasse.

Et australsk studie undersøger en indsats med et eksplicit fokus på at kombinere specialundervisning i særlige gruppedannelser med strategier og indsatser, der understøtter og forbereder både elever og almenklasser på, at eleverne gradvist kan modtage mere undervisning i en almenklasse (Keane et al., 2012: 1001). Studiet er baseret på spørgeskemaundersøgelser blandt 63 forældre til børn, der har deltaget i undervisning i den



særlige gruppe, samt interview med fire tidligere elever og deres forældre (Keane et al., 2012: 1007). Studiets formål er at undersøge, om deltagelse i den særlige gruppedannelse medførte, at eleverne over tid modtog undervisning i mere inkluderende læringsmiljøer.

Den særlige gruppe, kaldet *Autism Spectrum Australia's (Aspect) satellite class programme* er målrettet elever med ASF. (Keane et al., 2012; 1001). Programmet er tilrettelagt på den måde, at elever med ASF modtager undervisning i såkaldte satellitklasser på almenkolen. Der er 5-6 elever med ASF i satellitklassen. Klassen arbejder med et almen-curriculum tilpasset elevernes individuelle niveau og mål. Endvidere arbejder eleverne med sociale, kommunikative og adfærdsmæssige kompetenceområder med henblik på udvikling af deres kompetencer i relation til gensidig social interaktion og deltagelse i klassefælleskabet. Eleverne i satellitklassen har mulighed for at interagere med elever i almenklasserne i løbet af skoledagen. Lærerne i satellitklasserne vurderer løbende, om eleverne er klar til at modtage en større del af undervisningen i almenklassen.

I forbindelse med overgangen fra satellitklasse til almenklasse gennemføres møder og informationsudveksling mellem de fagprofessionelle i satellitklasse og almenklasse. De modtagende fagprofessionelle fra almenklassen overværer elevens undervisning i satellitklassen med henblik på at opnå viden om det læringsmiljø, eleven er vant til, og eleven besøger almenklassen. I en 1-årig periode efter elevens overgang til almenklasse fra satellitklasse tilbyder undervisere fra satellitklassen støtte til elevens lærere i almenklassen, og forældrene har ligeledes mulighed for støtte (Keane et al., 2012: 1005).

Studiet konkluderer, at hovedparten af de elever, der havde modtaget undervisning i satellitklasse efterfølgende kunne modtage undervisning i mere inkluderende undervisningsmiljøer, og at forældrene generelt var tilfredse med programmet. De interviewede forældre pegede på organiseringen med satellitklasser som en hovedfaktor i relation til elevernes udvikling. Særligt oplevedes fokus på at understøtte elevernes kommunikative og sociale kompetencer som udbytterigt. Endvidere oplevede forældrene, at samarbejdet mellem forældre og fagprofessionelle havde betydning (Keane et al., 2012: 1012 og 1014).

### **Familieklasser**

Familieklasser er en organisering med særlige grupper, hvor forældre til elever med særlige behov spiller en aktiv rolle.<sup>4</sup> Familieklasser kombinerer dermed specialundervisningsindsatser med sociale indsatser målrettet barn og familie. To af de inkluderede studier undersøger arbejdet med familieklasser i en dansk kontekst.

Målgruppen for familieklassen er elever med faglige, sociale eller adfærdsmæssige vanskeligheder. Familieklasser baserer sig på samarbejde mellem almen- og specialområdet samt samarbejde mellem skolen og hjemmet. Formålet er at skabe en fælles indsats omkring elever med vanskeligheder. Familieklassen er et separat klasselokale, hvor en mindre gruppe elever og deres forældre indgår i et særligt undervisningstilbud. I indsatsen indgår både undervisning og familiesamtaler, og arbejdet foregår nogle timer om dagen 2-3 dage om ugen i klassen, enten på det, der hedder familieskoler, som ligger adskilt fra barnets folkeskole, eller etableret som familieklasser på barnets folkeskole (Morin,

---

<sup>4</sup> Familieklassetankegangen er udviklet på baggrund af Marlborough-modellen i England (Morin, 2011; 239).

2011: 239). Den øvrige undervisningstid er eleven i sin almene klasse. Samarbejdet med almenundervisningens lærere står centralt for at kunne forankre og forbinde indsatsen til almenundervisningen. Samarbejdet understøttes bl.a. ved, at en lærer fra familieklassen kan deltage et par timer om ugen i elevens almenklasse og have dialog med almenundervisningens lærere om udvikling og tilrettelæggelse af undervisningen (Morin, 2011: 240).

I familieklassen arbejder børn, forældre og lærere sammen om at opnå elevernes individuelle mål. Disse mål er sat af læreren i almenklassen. Forældrene har en særlig rolle i familieklassen og skal støtte deres børn, således at de individuelle mål opnås (Krab, 2015).

Morin har i et dansk studie baseret på observationer og interview fulgt en familieklasser og elevernes læringsforløb på tværs af familieklasser og almenklasser over en periode (Morin, 2011: 240). Studiet peger på, at samarbejde på tværs af almenklasse og familieklasser og inddragelse af forældre som ressource i indsatsen ikke er problemfrit, idet forældre kan opleve en tvang i relation til deltagelse i familieklassen, som får betydning for samarbejdet med lærere i skole og familieklasser. (Morin, 2011: 245). Endvidere er det et opmærksomhedspunkt, at familieklassen bryder børnenes læringsforløb op, og at selve organiseringen af specialundervisningen derfor kan blive medvirkende til, at en yderligere udgrænsning og isolation kan skabe vanskeligheder for de børn, som går på tværs af almen- og specialundervisning (Morin, 2011: 239).

Krab (2015) har ligeledes fulgt arbejdet i en dansk familieklasser gennem observationer og interview i en skole. Krab peger på, at arbejdet i familieklassen og anvendelse af individuelle mål for eleverne kan bidrage til en individualiseret problemforståelse hos professionelle og forældre, hvor udfordringer i relation til klassefællesskaber ikke kommer tilstrækkeligt i fokus (Krab, 2015: 60).

### **Studier af forskellige variationer af særlige gruppedannelser**

Det svenske Skolverket har gennemført flere studier af anvendelsen af særlige gruppedannelser. I studierne belyses organisatoriske og didaktiske forhold omkring anvendelsen, og virkningerne afdækkes med afsæt i fagprofessionelles og forældres vurderinger. Studierne belyser virkninger i relation til organisatoriske forhold og elevernes trivsel og udvikling.

Skolverket (2016) undersøger læringsmiljøer for elever med funktionsnedsættelser, herunder fordele og ulemper ved anvendelsen af særlige gruppedannelser.<sup>5</sup> Studiet er baseret på interview med alt 39 personer<sup>6</sup> samt tre spørgeskemaundersøgelser gennemført blandt embedsmænd, skoleledere samt specialpædagoger og speciallærere i grundskolen. Det fremgår ikke af studiet præcis, hvordan undervisning i gruppedannelserne er tilrettelagt.

Studiet finder både fordele og udfordringer ved anvendelsen af særlige gruppedannelser. Med afsæt i de gennemførte interview identificeres følgende fordele ved særlige gruppedannelser:

---

<sup>5</sup> På svensk: "Särskilda undervisningsgrupper".

<sup>6</sup> Embedsmand med ansvar for området (på svensk: huvudmän), skoleledere, lærere, specialpædagoger og speciallærere i grundskolen.

- I grupperne kan der samles personale med særlige kompetencer i relation til at understøtte målgruppens læring og sociale udvikling
- Elevernes selvværd kan styrkes, hvis de føler sig trygge i den særlige gruppe og får erfaringer, hvor de ikke oplever, at have færre kompetencer end øvrige elever eller at være ekskluderet socialt
- Nogle elever har behov for et læringsmiljø med en mindre elevgruppe og højere personaletæthed samt den tilpasning af tilgange, som findes i de særlige gruppedannelser (Skolverket, 2016: 65).

Studiet præsenterer også perspektiver fra de interviewede, som peger på opmærksomhedspunkter i relation til mulige udfordringer ved anvendelse af særlige grupper:

- Der er mere fokus på omsorg end på læring i de særlige gruppedannelser
- Interviewpersonerne har et billede af, at de elever, som modtager undervisning i de særlige grupper, betragtes som afvigende og også identificerer sig selv som anderledes, hvilket påvirker deres selvbillede negativt<sup>7</sup>
- Elever med behov for at udvikle deres sociale kompetencer bliver ikke understøttet heri ved at omgås elever med samme vanskeligheder, som de selv har (Skolverket, 2016: 65).

Et andet studie af Skolverket undersøger anvendelsen af særlige gruppedannelser i fire svenske kommuner (Skolverket, 2014). Studiet er baseret på interview med embedsmænd og skoleledere i kommunerne (Skolverket, 2014). I de medvirkende kommuner stræbes mod, at elever skal kunne modtage specialundervisning i almenklassen frem for i de særlige gruppedannelser. Imidlertid findes en placering i særlige grupper indimellem nødvendig i tilfælde, hvor særlige grupper kan tilgodese elevens behov for specialpædagogiske kompetencer, et læringsmiljø med en mindre elevgruppe og mere lærerstøtte. (Skolverket, 2014: 6).

De særlige gruppedannelser er organiseret på forskellig vis, således at nogle af grupperne er mere specialiserede, og modtager elever fra hele kommunen, mens andre grupper kun modtager elever fra den skole, hvor gruppen fysisk er placeret (Skolverket, 2014: 26). De fleste grupper i de deltagende kommuner består af mellem 6-8 elever, men nogle grupper er betydeligt større med op til 17 elever.

De interviewede i studiet peger på, at de særlige gruppedannelser har den fordel, at de tilbyder en fleksibel ramme for specialundervisning i et lille miljø, at der i grupperne er pædagogisk personale med specialpædagogiske kompetencer, og at der er højere lærertæthed (Skolverket, 2014: 57). I studiet identificeres endvidere en række risici/udfordringer ved anvendelsen af særlige grupper:

- Tilstedeværelsen af særlige grupper kan medføre, at der ikke stilles tilstrækkelige krav til tilpasningen af almenklasserne til elevernes støttebehov, fordi der er et alternativ
- Der kan opleves utydelighed omkring målet med og ansvaret for grupperne

---

<sup>7</sup> Et lignende fund præsenteres i Skolverket, 2011: 57.

- Der kan være risiko for, at organisering og anvendelse af særlige grupper styres af forskellige økonomiske hensyn, og at dette risikerer at ske på bekostning af, hvad der er til elevens bedste.
- Nogle særlige grupper bliver så store, at de ikke kan fungere som et mindre og roligere alternativ til almenklassen
- Hvis elever med forskellige behov undervises i samme særlige gruppe, kan der være risiko for, at elever med udadreagerende adfærd og elever med behov for et roligt undervisningsmiljø blandes (Skolverket, 2014: 29 og 53-54).

### **Fysiske rammer**

Skolverket (2014) peger på, at den fysiske placering af særlige grupper kan være en vigtig forudsætning for, at eleverne i de særlige gruppedannelser kan bevare en god tilknytning til deres almenklasse. (Skolverket, 2014: 47). Tematikken vedrørende den fysiske placering berøres også i andre studier: Et dansk studie peger på, at placering af elever i særlige fysiske rammer bidrager til manglende deltagelsesmuligheder for disse elever (Hansen et al., 2018: 156). I et amerikansk studie betones den fysiske indretnings betydning, idet det anbefales, at skolen skal være indrettet, således at elever i særlige gruppedannelser kan gå til og fra almenklassen og et separat klasselokale, hvor de også modtager undervisning. (Barrett et al., 2019).

Karlsson (2012) behandler i et kvalitativt studie også skolens indretning og den fysiske placering af elever i særlige gruppedannelser og finder eksempler på, at de særlige grupperes fysiske placering har betydning for elevernes muligheder for samspil med elever fra almenklassen (Karlsson, 2012: 26).

### **3.1.2 Komparative studier**

Flere af de inkluderede studier sammenligner forskellige organiseringer af specialundervisning i særlige gruppedannelser med hinanden og/eller med specialundervisning, der gives i almenklasse. Blandt disse studier er både primærstudier og systematiske litteraturreviews.

Et fællestræk for de sammenlignende studier er, at de i mindre grad indeholder nuancerede beskrivelser af de organiseringer og undervisningsformer, der sammenlignes. Det er i forbindelse med disse typer af studier endvidere et opmærksomhedspunkt, i hvilken grad det er muligt at sammenligne virkningerne af de forskellige organiseringer af specialundervisning, idet der kan være systematiske forskelle på de elevgrupper, der modtager de forskellige former for specialundervisning, som kan have betydning for de virkninger, studierne finder. Enkelte studier søger at imødekomme denne problematik ved at gennemføre studier med randomiseret, kontrolleret design for at undgå systematiske forskelligheder i de elevgrupper, der sammenlignes.

### **Primærstudier**

Fem primærstudier sammenligner de faglige resultater for elever, der har modtaget undervisning i særlige gruppedannelser kombineret med undervisning i almenklasse med elever, der har modtaget undervisning i en almengruppe med co-teaching eller anden organisering.

Studierne er alle gennemført i USA. Det skal bemærkes, at der ikke er tale om eksperimentelle design, og at nogle af studierne er baseret på relativt små elevpopulationer. Flere af forfatterne peger således også på, at der er behov for at tilvejebringe yderligere viden på området baseret på studier med mere robuste eksperimentelle design og større grupper af elever.

Tre studier finder, at elever, der modtog specialundervisning i almenklassen, opnåede bedre faglige resultater end elever, der kombinerer specialundervisning i særlige gruppedannelser med undervisning i almenklassen.

Barrett et al. (2019) undersøger i hvilken grad andelen af tid, som elever, der modtager specialundervisning, modtager undervisning i almenklasser, afhænger af eleven støttebehov, elevens skoledistrikt eller en kombination af de to. Endvidere undersøges sammenhæng mellem andel af undervisningstid i almenundervisningen over en 3-årig periode og de faglige resultater. Undersøgelsen er baseret på data fra 6.021 elever, der modtog specialundervisning (Barrett et al. 2019: 7).

Barrett et al. konkluderer, at der er en sammenhæng mellem skoledistrikt og andelen af undervisningstid, som eleverne får i almenklasse, og peger på, at det således ikke udelukkende er elevens støttebehov, der er afgørende for, hvordan specialundervisningen tilrettelægges. Barrett et al. finder videre, at elever, der havde modtaget en større andel af undervisningen i almenklasse, opnåede bedre faglige resultater på nogle områder, og at det særligt for nogle elevgrupper kan understøtte læringen at modtage undervisning sammen med elever uden ekstra støttebehov i almenklasse (Barrett et al. 2019: 11).

Barrett et al. finder, at det ikke på baggrund af det gennemførte studie kan konkluderes, om specialundervisning i særlige gruppedannelser er mindre virkningsfuld end specialundervisning i almenklassen, og peger på, at det er muligt, at undervisning i særlige gruppedannelser kan være virkningsfuld for nogen elever, men udfordringen er at identificere de elever, som kan have fordel heraf (Barrett et al. 2019: 11).

Barrett et al. finder med henvisning til tidligere undersøgelser imidlertid ikke evidens for, at elever, der kombinerer undervisning i særlige gruppedannelser<sup>8</sup> med undervisning i almenklassen, får en bedre faglig udvikling, end elever, der modtager specialundervisning i almenklassen. (Barrett et al., 2019: 3). Forfatterne peger på, at det ved sammenligning af effekter for eleverne af at modtage undervisning i særlige gruppedannelser med undervisning i almenklasse er væsentligt at tage højde for anvendelse af eksempelvis undervisningsdifferentiering og co-teaching i almenklassen (Barrett et al., 2019: 3). Forfatterne peger på, at der er studier, der finder, at elever har udbytte af undervisning i særlige gruppedannelser, men at der ikke er meget evidens for, at undervisning i særlige gruppedannelser giver bedre effekter end anvendelse af evidensbaseret undervisningspraksis i mere inkluderende læringsmiljøer (Barrett et al., 2019: 3).

Barrett et al. diskuterer også tidligere studier af særlige gruppedannelser, hvor eleverne modtager hovedparten af deres undervisning i en specialklasse, og således tilbringer hovedparten af skoledagen uden for almenklassen, men kan deltage i bl.a. frikvarterer,

---

<sup>8</sup> "Resource rooms" er defineret som særlige gruppedannelser, hvor elever med særlige behov modtager hovedparten af deres undervisning i almenklassen, og denne suppleres af undervisning af speciallærere i mindre grupper i "resource rooms" uden for almenklassen.

frokost, valgfag, ekskursioner mv. sammen med elever i almenklasser<sup>9</sup> (Barrett et al., 2019: 4). Det konkluderes, at der, afhængigt af elevernes behov, kan være tilfælde, hvor de faglige og adfærdsmæssige fordele ved disse særlige gruppedannelser er større end fordelene ved at modtage undervisning i almenklassen (Barrett et al., 2019: 4).

Et studie af Ervin sammenligner faglige resultater for 120 elever med funktionsnedsættelser, der modtog undervisning i henholdsvis særlige gruppedannelser, i almenklassen med co-teacher og i en kombination af disse to organiseringer<sup>10</sup>. Studiet undersøger de faglige resultater for 3 år. Ervin finder, at gruppen af elever, der modtog undervisning med co-teacher, opnåede de bedste faglige resultater, men gør opmærksom på, at studiet ikke har et eksperimentelt design, der muliggør konklusioner om kausalitet (Ervin, 2010: ii).

Packard et al. sammenligner de faglige resultater for 132 elever efter afslutning af et 12 ugers litteraturkursus for elever i 9. klasse med indlæringsvanskeligheder, der har modtaget undervisning i henholdsvis almen undervisning, hvor co-teaching indgår, eller i en særlig gruppedannelse<sup>11</sup> (Packard et al., 2011). Studiet blev gennemført med et ikke-randomiseret design.

Studiet indikerer, at elever med indlæringsvanskeligheder, der modtog undervisning i særlige gruppedannelser, opnåede bedre resultater end eleverne i almenundervisningen. Der er imidlertid ikke tale om signifikante forskelle på testresultaterne. Forfatterne gør opmærksom på, at der bør udvises forsigtighed med at generalisere resultater af undersøgelser baseret på relativt små elevgrupper (Packard et al., 2011: 107).

Et primærstudie af Ware finder ikke, at elever, der modtog specialundervisning i almenklassen, opnåede bedre faglige resultater end elever, der kombinerer undervisning i særlige gruppedannelser<sup>12</sup> med undervisning i almenklassen. Ware undersøger de faglige resultater for elever med behov for specialundervisning i læsning,<sup>13</sup> der foretager et skift fra undervisning i en særligt gruppedannelse<sup>14</sup> til undervisning i almenklassen (Ware, 2016). Studiet er baseret på data vedrørende 149 elevers faglige resultater, og sammenligner faglige resultater ved en organisering med anvendelse af særlige gruppedannelser med faglige resultater efter et år med en inkluderende organisering og anvendelse af co-teaching. (Ware, 2016: 130).

Studiet er gennemført på en skole, hvor det tidligere havde været praksis, at elever med læsevanskeligheder<sup>15</sup> modtog specialundervisning i forskellige typer af gruppedannelser.<sup>16</sup> Elever uden læsevanskeligheder modtog undervisning i almene undervisningsmiljøer. Denne praksis blev ændret, så alle elever modtog undervisning i et fælles inklude-

---

<sup>9</sup> Disse organiseringer betegnes "Self-Contained Classrooms".

<sup>10</sup> Dette studie indgår også i reviewet af Dyssegaard et al., 2013b.

<sup>11</sup> I studiet benævnt "Resource Classroom".

<sup>12</sup> Se fodnote 8.

<sup>13</sup> I studiet betegnet: "Learning Disability in Reading".

<sup>14</sup> I studiet betegnet: "Pull-Out Support Services".

<sup>15</sup> I studiet betegnet: "Specific Learning Disabilities" (SLD).

<sup>16</sup> I studiet betegnet: "Pull-Out Support Services (resource)"/"Self-Contained Classrooms".

rende læringsmiljø, hvor en lærer med specialpædagogiske kompetencer og en almenlærer underviste i engelsk sammen. Således blev ressourcer til specialundervisning til elever med læsevanskeligheder tilført det fælles klasserum (Ware, 2016: 129).

Studiet finder ikke signifikante forskelle på resultaterne for elever med læsevanskeligheder, når de skifter fra særlige gruppedannelser til det inkluderende læringsmiljø. Studiet indikerer, at der var signifikante forskelle på resultater for elever uden læsevanskeligheder efter de skiftede undervisningsmiljø fra et rent almenmiljø til et mere inkluderende undervisningsmiljø, hvor også elever med læsevanskeligheder indgik. Disse elevers testresultater faldt (Ware, 2016: 136). Ware peger på, at disse fund afviger fra tidligere undersøgelser, og at der er behov for yderligere studier med større og mere heterogene elevgrupper.

Endelig finder et primærstudie bedre faglige resultater for elever med funktionsnedsættelser, der modtager undervisning i særlige gruppedannelser i hele eller dele af skoledagen sammenlignet med elever, der tilbragte mere tid i almenklassen. Forfatteren peger på, at der findes relativt små effektstørrelser, og at det kan indikere, at andre forhold end organiseringen af undervisningen spiller en rolle for elevernes resultater (Patterson, 2013: 62).

### **Systematiske litteraturreview**

Tre systematiske litteraturreview undersøger kombinationer af special- og almenundervisning, der falder inden for kortlægningens forslag til definition af mellemformer. To af litteraturreviewene er danske, og et er svensk. De tre review er fra 2011-2013 og baserer sig således på studier, der er udarbejdet i starten af 00'erne, hvilket er et opmærksomhedspunkt på et felt under kontinuerlig udvikling.

Blandt de inkluderede studier er to systematiske litteraturreviews udarbejdet af Dyssegaard et al. i 2013. Dyssegaard et al. (2013a) har gennemført et systematisk review af, hvilke specialpædagogiske indsatser rettet mod i øvrigt inkluderede elever, der foregår i almenkolen. Reviewet inkluderer studier, der undersøger organiseringer, hvor elever deltager i specialpædagogiske indsatser, samtidig med at de også modtager undervisning i almenklassen (Dyssegaard et al., 2013a: 2). Reviewet fokuserer på indsatser, der er forbundet med positive virkninger for eleverne, og er baseret på 11 studier udgivet i perioden 1996-2010).

I reviewet indgår studier, der undersøger virkningerne af en specialpædagogisk indsats, der omfatter tilbud til inkluderede elever i særlige ressourcerum. Dyssegaard et al. peger på, at studierne viser modstridende resultater. Der findes studier, der finder bedre elevresultater og lærertilfredshed ved organiseringer, hvor elever modtager undervisning delvist i almenklasse og delvist uden for denne, sammenlignet med elever, der får deres specialundervisning fuldt ud i almenklassen, hvor der er et samarbejde mellem almenlæreren og lærer med specialpædagogisk kompetence (Dyssegaard et al., 2013a: 5). Og omvendt findes der også studier, der finder, at elever, der undervises i almenklasse med to lærere, opnår bedre resultater end elever, der modtager undervisning delvist i almenklasse og delvist i særlige gruppedannelser (Dyssegaard et al., 2013a: 6).<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> De beskrevne studier er gennemført med forskellige design.

Dyssegaard et al. opsummerer, at det ikke entydigt kan konkluderes, hvilket skoletilbud der er mest effektivt i forhold til den faglige og sociale udvikling hos elever med særlige behov. Det tyder på, at effekten af et kombineret undervisningstilbud afhænger af graden af samarbejde mellem almenlæreren og læreren med specialpædagogisk kompetence, personalegruppens vurdering af specialundervisningstilbuddets kvalitet og adgang til ressourcepersoner, der kan supervisere og vejlede i forhold til tilrettelæggelse af undervisningen for de enkelte elever. En væsentlig faktor synes at være, at almenlæreren føler sig mere fagligt kompetent i forhold til at inkludere elever i almenklassen, når der er et struktureret samarbejde mellem almenlæreren og ressourcepersoner (Dyssegaard et al., 2013a: 21).

I et andet systematisk litteraturreview af Dyssegaard et al. er formålet at afdække effekten af at inkludere elever med støttebehov i grundskolens almindelige undervisning, og hvilke pædagogiske metoder anvendt hertil, der har positiv effekt. Reviewet er baseret på 279 studier fra perioden 1994-2013 (Dyssegaard et al., 2013b: 13).

Otte af de studier, der behandles i reviewet er komparative undersøgelser, der sammenligner faglig og social udvikling hos elever, som er fuldt inkluderede på almenskoler eller går i specialklasse/specialscole. Et af studierne (Daniel et al., 1997) er af relevans for nærværende undersøgelse, idet studiet undersøger virkningerne af specialundervisning i særlige holddannelser sammenlignet med placering i almenklasse. Studiet undersøger virkningerne af tre typer af organisering:

1. Placering af elever med særlige behov i almenklassen
2. Klyngeinklusion: dvs. flere elever med særlige behov placeres i samme klasse
3. Eleverne er deltidsinkluderede: dvs. eleverne modtager regelmæssigt specialundervisning uden for klassen.

Inklusionstiltagene sammenlignes i forhold til fire afhængige variabler: a) forældres bekymringer vedrørende deres børns skoleprogram, b) problemadfærd hos eleverne, c) faglige præstationer og d) elevens selvtillid. Dyssegaard et al. konkluderer, at "resultaterne af studiet viser, at virkningerne af de tre inklusionsprogrammer er blandede. Resultaterne indikerer, at der ikke er konsistent faglig fremgang hos elever, som er inkluderet i almenundervisningen. Endvidere er der en højere forekomst af adfældsproblemer blandt elever i inklusionsklasserne, hvorfor lærerne bruger mere tid på disciplinering end på reel undervisning. Selvtilliden hos elever med særlige behov påvirkes endvidere negativt ved fuldtidsinklusion i almenundervisning. Det er i modsætning til elever, som er deltidsinkluderede og rutinemæssigt får specialundervisning uden for klassen, hvor der ikke er en negativ effekt på selvtilliden. Forældre til elever i inklusionsklasserne er i højere grad bekymrede for deres børns skoleprogram – end de ikke-inkluderede elevers forældre". (Dyssegaard et al., 2013b: 56).

Et svensk review præsenterer et studie af svenske kommuners arbejde med specialundervisning. Studiet afdækker, hvilke undervisningsformer der anvendes til elevgruppen, og hvilke undervisningsformer kommunerne ønsker en øget anvendelse af. Studiet viser, at der er færre kommuner, som angiver, at de mere ekskluderende løsninger er efterstræbelsværdige end kommuner, som angiver, at de ekskluderende løsninger er almindelige i kommunen. Dette er specielt markant, når det gælder løsninger, hvor eleven



undervises i en særskilt gruppe mere end 50 pct. af tiden. Omvendt betragtes inkluderende organiseringer som "tilpasning af klassestørrelse", ekstra lærerressourcer i klasserummet", "eleven indgår i "almen" klasse/gruppe og får støtte af specialpædagog" og "integrering i specialskolegrupper", som meget efterstræbelsesværdige i flere kommuner end det antal kommuner, som angiver, at disse organiseringer er almindelige eller ret almindelige i kommunen. (Skolverket, 2011: 51).

I et litteraturreview af Skolverket (2011) refereres til et tidligere studie, der undersøger forskelle på elevers resultater ved organiseringer af specialundervisning som henholdsvis inkluderende løsninger og organiseringer, hvori elever modtager specialundervisning i ekskluderende organiseringer (Skolverket, 2002, i Skolverket, 2011: 57). Der peges på, at der findes en række studier, som viser negative effekter for svage elever i permanente niveaugrupperede undervisningsgrupper, i form af stigmatiseringseffekter og negativ påvirkning af elevers selvbillede og motivation. Andre negative sider af denne type af organiseringer er lavere forventninger til eleverne og mindre kyndige lærere. Videre peges i studiet på tendenser til, at der fokuseres på elevernes begrænsninger, snarere end på den udvikling hos eleven, som kan resultere af en indsats. (Skolverket, 2002).

Studiets forfattere bemærker, at forskning viser, at midlertidige grupperinger, som organiseres på baggrund af elevernes præstationer inden for et område, kan give positive resultater på visse områder, og når det gælder fagligt svage elever (Skolverket, 2002: 11).

### 3.2 Tilpasning af almenundervisning med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever, der modtager specialundervisning

I dette afsnit præsenterer vi studier vedrørende den hovedtype af mellemformer, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever, der modtager specialundervisning inden for almenklassens rammer, og der tilføres ekstra midler til dette arbejde.

Afsnit 3.2.1 præsenterer fund fra studier af samarbejde mellem fagprofessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer i klasser, hvor én eller flere elever modtager specialundervisning.

Afsnit 3.2.2 præsenterer fund fra studier af kombinationer af special- og almenundervisning, i en organisering med reduceret klassestørrelse i kombination med tilpasning af almenundervisningen.

Opsummeringen i Boks 3.2 er baseret på fund fra ét eller flere studier af, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever, der modtager specialundervisning, og der tilføres midler hertil.

### **Boks 3.2 Opsummering: Mellemløst, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever, der modtager specialundervisning, og der tilføres midler hertil**

#### **Målgrupper i de gennemgåede studier**

De gennemgåede studier vedrører både elever, der modtager specialundervisning samt elever uden ekstra støttebehov. I nogle studier fremhæves specifikke diagnoser eller funktionsnedsættelser ikke. I stedet henvises til bredere termer såsom elever med *Special Educational Needs*. I andre studier undersøges organisering af kombinationer af special- og almenundervisning, som er specifikt målrettet elever med ASF. I studier af Nest er målgruppen elever med ASF, som tilhører normalområdet kognitivt og adfærdsmæssigt samt elever uden ekstra støttebehov.

#### **Virkningsfulde indsatser beskrevet i studierne**

- Fagprofessionelle med særlige kompetencer i relation til elevernes støttebehov bidrager til at varetage undervisningen
- Samarbejde mellem almenlærer og lærer med specialpædagogiske kompetencer, herunder delt ansvar for den samlede undervisning
- Organisatorisk støtte til fagprofessionelle i form af bl.a. fælles tid til undervisningsplanlægning
- Mere lærerstøtte til eleverne sammenlignet med støtten i det almene undervisningsmiljø og heraf følgende øget tilgængelighed af fagprofessionelle for eleverne i hele undervisningstiden
- Specialundervisning af elever i almenmiljø sammen med elever uden ekstra støttebehov
- Færre elever i læringsmiljøet end i det almene undervisningsmiljø. Reduceret klassestørrelse, afhængig af klassetrin
- Løbende vurdering af elevernes faglige og sociale udvikling og trivsel samt tilpasning af undervisning, støtte, pensum og faglige mål
- Struktur funderet i systematisk didaktik og specialpædagogik for alle
- Tværprofessionelt samarbejde mellem ledelse, lærere, pædagoger og PPR
- Kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, kontinuerlig supervision og tværprofessionelle teammøder
- Værdimæssig tilgang om, at inklusion skaber fordele for alle elever.

#### **Opmærksomhedspunkter i relation til anvendelse af mellemløst**

- Behov for balance i forholdet mellem almenlærer og fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer
- Behov for faglig opkvalificering i forhold til at varetage samarbejde og forskellige roller
- Hvorvidt medarbejder med specialkompetencer har tilstrækkelig faglig indsigt, hvis vedkommende indgår i undervisning i mange forskellige fag
- Risiko for u hensigtsmæssig uro i klasserne, fx som følge af parallel undervisning, eller hvis to elever får noget forklaret på samme tid af hhv. en lærer og en medarbejder med specialkompetencer
- Det er tidskrævende for lærerne at forberede og planlægge undervisningen, og der skal afsættes tilstrækkeligt tid
- Et vellykket arbejde fordrer en bred opbakning i lærergruppen samt fælles værdigrundlag.

#### **Studiernes fund vedrørende virkninger**

Der kan på baggrund af studierne ikke entydigt konkluderes om virkning af co-teaching i forhold til elevernes faglige og sociale udvikling sammenlignet med andre måder at organisere specialundervisningen på. Enkelte studier viser dog, at co-teaching har større effekt på elevernes faglige resultater end øvrige tilgange – især for elever, der modtager specialundervisning.

Specifikt for Nest viser resultaterne overordnet set en række positive effekter for eleverne med ASF, der indgår i Nest-klassen. Slutevalueringen viser, at alle eleverne i Nest-klassen er på samme faglige niveau som deres jævnaldrende. Evalueringen viser også, at eleverne har en god trivsel i klassen, og at de har udviklet sig socialt og skabt venskaber og fællesskaber i klassen. Resultaterne bygger dog på et forholdsvis lille elevtal, og eleverne kan derfor adskille sig fra hinanden på andre måder, end der statistisk kan tages højde for.

### 3.2.1 Samarbejde mellem fagprofessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer i klasser, hvor elever modtager specialundervisning, og hvor der tilføres midler til dette arbejde

Der findes mange undersøgelser og forskning om co-teaching, som er den samlede betegnelse for flere forskellige organiseringer, hvor to fagprofessionelle deler ansvaret for undervisningen i en klasse. Nogle studier af co-teaching undersøger undervisning med kombinationer af special- og almenundervisningen, disse falder inden for undersøgelsens forslag til afgrænsning og definition af begrebet mellemformer og er derfor inkluderet i litteraturkortlægningen. Studier, der har et generelt fokus på co-teaching, falder ikke inden for undersøgelsens forslag til afgrænsning og definition af begrebet mellemformer og er derfor ikke inkluderet i litteraturkortlægningen. Co-teaching kan således være en mellemform efter undersøgelsens afgrænsning og definition af begrebet, men er det ikke nødvendigvis.

Cook & Friend, som har beskæftiget sig indgående med co-teaching, definerer co-teaching således: "... *substantive instruction by two or more professionals of a diverse group of learners in a shared space.*" (Cook & Friend, 1995).

En anden definition, som har mere fokus på elevernes udbytte af co-teaching lyder: *Co-teaching is an instructional teaching model that provides an opportunity for students to receive instruction in the least restrictive environment*" (Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2019: 173). Definitionerne har fokus på arbejdet med at skabe et læringsmiljø, som kan tilgodese en bred vifte af sociale eller læringsmæssige behov blandt eleverne ved at fordele ansvaret for læringsrummet mellem flere undervisere. Der kan være tale om et samarbejde mellem forskellige typer af undervisere som fx almenlærere, lærerassistenter og fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer.

I litteraturkortlægningen er fokus på co-teaching, hvor der er elever med behov for specialundervisning i klassen, og hvor samarbejdet og ansvaret fordeles mellem to fagprofessionelle med henholdsvis special- og almenpædagogiske kompetencer.<sup>18</sup>

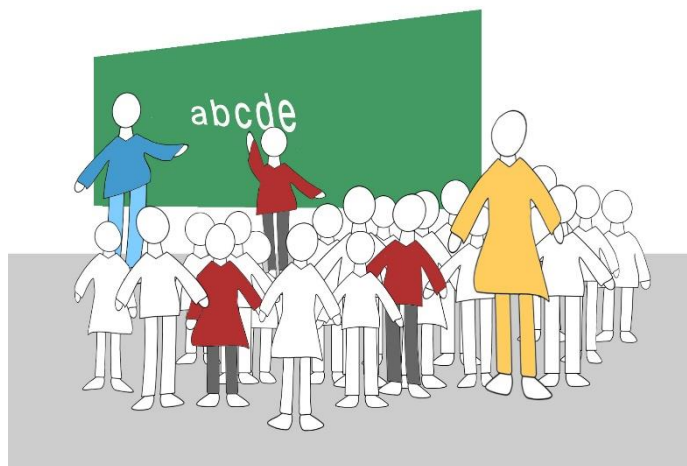
På tværs af de inkluderede studier beskrives det, at målet med co-teaching er at tilbyde *alle* elever det bedst mulige fra almen- og specialundervisningsområdet i et alment inkluderende miljø og således øge elevens faglige udbytte og sociale deltagelse. Der henvises til, at alle elever udvikler sig fagligt og trives, samt at undervisere fra henholdsvis almen- og specialområdet bibringer forskellige kompetencer, der netop igennem samarbejde og fællesskab kan understøtte og sikre den faglige udvikling samt trivsel blandt forskellige typer af elever. Cook & Friend peger på, at alternativ specialundervisning kan være stigmatiserende for elever, hvis de ofte får undervisning i mindre særlige grupper (Cook & Friend, 1995).

---

<sup>18</sup> I en dansk kontekst vil det sige, at én eller flere elever i klassen modtager specialundervisning minimum 9 timer/12 lektioner a 45 minutter ugentligt, og disse timer anvendes på, at en ekstra fagprofessionel er til stede i klassen. I litteraturkortlægningen indgår studier fra andre lande end Danmark, hvor det ikke tydeligt fremgår, hvilket omfang støtten til eleverne har. Ved behandlingen af udenlandske studier af co-teaching har vi lagt vægt på, at studierne undersøgte co-teaching samarbejde mellem fagprofessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer ud fra et rationale om, at dette kriterium bidrager til at sikre, at de inkluderede studier undersøger undervisning, der kan sidestilles med kombinationer af special- og almenundervisning i en dansk kontekst.

Mellemformen er illustreret i Figur 3.2, hvor den gule figur illustrerer en lærer med specialpædagogiske kompetencer, den blå figur illustrerer en almenlærer, eleverne med røde bluser modtager specialundervisning, mens de øvrige elever ikke har ekstra støttebehov.

**Figur 3.2** Samarbejde mellem lærere med special- og almenpædagogiske kompetencer i klasser, hvor én eller flere elever modtager specialundervisning, og der er tilført midler hertil



Kilde: VIVE

De inkluderede studier vedrørende co-teaching stammer primært fra USA (20 studier), og derudover er der enkelte studier fra henholdsvis Canada, Danmark, Irland, Sverige og Storbritannien.<sup>19</sup> Der indgår 5 studier, der omhandler peer støtte som et element, der kan indgå i co-teaching.

### Variationer af co-teaching

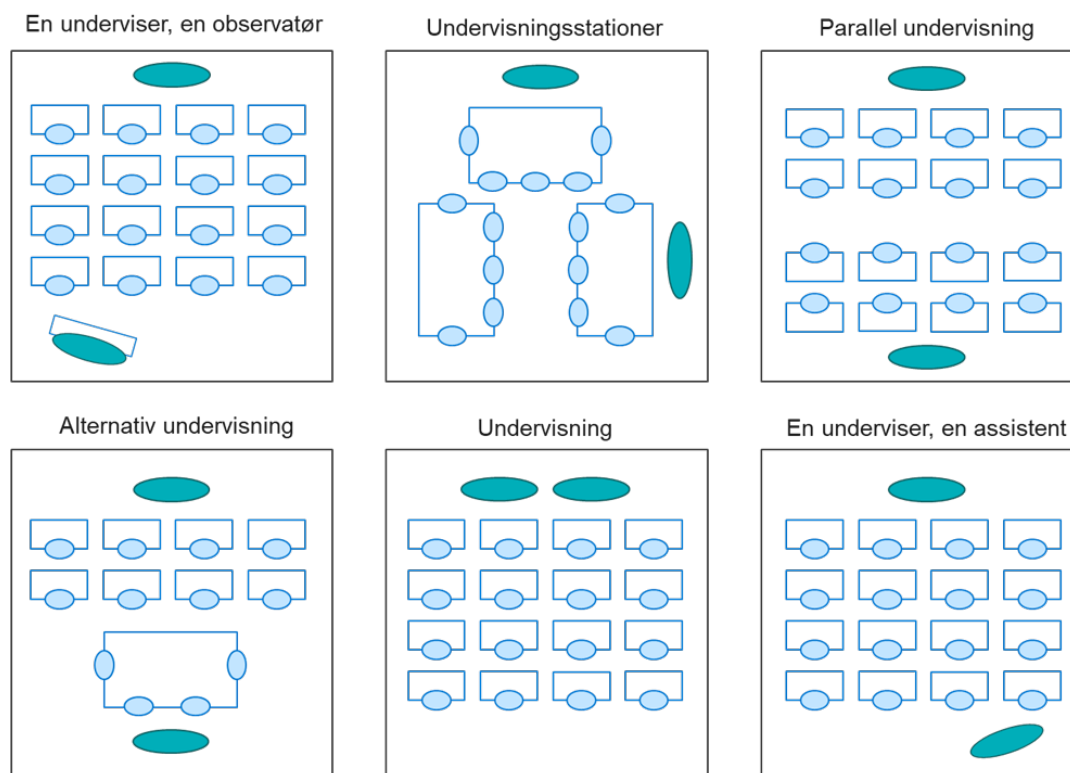
De inkluderede studier beskriver en række forskellige måder at organisere co-teaching-samarbejdet mellem to fagprofessionelle. Cook og Friend (1995) definerer 6 variationer af co-teaching, som anvendes bredt i litteraturen om co-teaching (Cook & Friend, 1995). De 6 variationer fremgår af Boks 3.3 og er illustreret grafisk i Figur 3.3.

<sup>19</sup> I studierne benyttes de amerikanske/engelske betegnelser "teacher" og "specialeducation teacher" primært. I denne rapport er disse betegnelser oversat til "fagprofessionelle" og "fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer". Formålet hermed er at gøre teksten orienteret mod en dansk kontekst. Det har med afsæt i studierne beskrivelser af de fagprofessionelle ikke været muligt at vurdere, om begrebet "teachers" i højere grad ækvivalerer det danske "lærer" eller "pædagog". Derfor er betegnelsen "fagprofessionel" anvendt, idet den kan dække begge professioner. Det har med afsæt i studierne heller ikke været muligt at vurdere, om de fagprofessionelle, der beskrives som "specialeducation teacher" har erhvervet deres kompetencer gennem uddannelse eller arbejds erfaring.

### Boks 3.3 Variationer af co-teaching

- Én underviser og én observatør: En lærer varetager undervisningen, og den anden observerer eleverne
- Undervisningsstationer: Lærerne underviser hver en gruppe i forskelligt pensum (evt. kombineret med, at én eller flere grupper arbejder selv)
- Parallelundervisning: Lærerne underviser en gruppe hver i samme pensum
- Alternativ undervisning: En lærer underviser størstedelen af eleverne, den anden lærer underviser en mindre gruppe af eleverne i et alternativt pensum eller på et lavere niveau
- Team-undervisning: Begge lærere underviser i fællesskab alle eleverne
- Én underviser og én støtter/assisterer: En lærer varetager undervisningen, og den anden cirkulerer og støtter elever efter behov.

**Figur 3.3** Seks variationer af co-teaching



Note: De grønne figurer illustrerer undervisere, og de blå figurer illustrerer elever placeret ved borde i klasselokalet.  
Kilde: Illustrationen ovenfor er en gengivelse af en figur fra Carty & Farrell (2018), som angiver Friend & Bursuck (2009) og Friend et al. (2010) som ophav til figuren.

De seks variationer af co-teaching er ikke gensidigt udelukkende og kan benyttes supplerende. En stor del af litteraturen omhandlende co-teaching benytter Cook & Friends model som teoretisk ramme, og co-teaching italesættes ud fra de seks variationer. Variationerne benyttes generelt i studier med fokus på co-teaching og ikke kun for den del af litteraturen, der inkluderet i litteraturkortlægningen.

Variationerne med én underviser, én assistent og team-undervisning forudsætter aktiv interaktion mellem de to fagprofessionelle i timerne (Cook & Friend, 1995). I 3 af variationerne arbejder de fagprofessionelle mere adskilt fra hinanden i undervisningen. Det gælder for én underviser og én observatør, stationsundervisning og parallel undervisning. Det kan være en pædagogisk pointe, at der veksles mellem de forskellige måder at arbejde med co-teaching på. Da litteraturkortlægningens formål ikke er at vurdere co-teaching generelt, vurderes studierne ikke ud fra denne pointe.

Størstedelen af de inkluderede studier undersøger varianten af co-teaching, hvor én almenlærer fungerer som den primære underviser, og én fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer har en støttende og assisterende funktion i klasserummet, jf. variationen, der fremgår i nederste højre hjørne i Figur 3.3. I denne variation varetager almenlæreren den overordnede undervisning, og en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer tilfører ekspertise og specialviden til klasserummet og bidrager til at sikre, at læringsmiljøet bedre tilpasses elever med særligere behov.

### **Erfaringer med variationer af co-teaching**

Et studie af Carty & Farrell har fokus på at afprøve og indsamle undervisernes erfaringer med co-teaching i matematik i 2 klasser med i alt 4 undervisere (Carty & Farrell, 2018). Klasserne havde co-teaching i 32 matematiktimer i løbet af 7 uger, og studiet bygger på observation af timer og interview med lærer og medarbejder med specialkompetencer (Carty & Farrell, 2018). 5 af de 6 co-teaching-variationer blev afprøvet. Variationen én underviser og én observatør blev ikke afprøvet. Studiet giver følgende erfaringer fra de fagprofessionelle med de 5 afprøvede modeller:

*Én underviser, én assistent:* Modellen opleves som komfortabel og effektiv, de klare roller gør varianten nem at navigere i. I den ene klasse skiftes lærer og fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer til at indtage de to roller, og de oplever et lige forhold. I den anden klasse var rollerne statiske, og den fagprofessionelle med specialkompetencer oplever at være underordnet.

*Stationsundervisning:* Modellen blev benyttet til ekstra gennemgange af allerede gennemgået stof, problemorienteret arbejde og individuelt målrettede aktiviteter. Lærer og fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer fortæller, at et mål var at give eleverne høj grad af valgfrihed med stationsundervisning. Lærerne og de fagprofessionelle med specialkompetencer oplever, at eleverne arbejder hårdt, udfordrer sig selv og drager nytte af hinanden.

*Team-undervisning:* De fagprofessionelles oplevelse er meget positiv, og de oplever, at modellen giver mulighed for at arbejde med flere facetter af et emne. Samtidig peger de på, at team-undervisning kræver megen forberedelse og koordinering.

*Alternativ undervisning:* Lærer og fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer oplevede, at én elev oplevede stigmatisering i relation til målrettet undervisning i en mindre gruppe, hvilket førte til en reorganisering fra undervisernes side.

*Parallel undervisning:* Erfaringen i studiet er, at modellen ikke fungerer, hvis grupperne er i samme lokale, da der opstår for meget larm. Samtidig er erfaringen, at man ved opdeling af undervisningen til flere lokaler, bevæger sig væk fra co-teaching. Derudover

oplevede underviserne, at undervisningen i to lokaler forløb meget forskelligt, bl.a. som følge af elevernes forskellige spørgsmål. Derfor fulgte en del koordinering og opsamling efterfølgende.

Carty & Farrell finder, at variationen af co-teaching med én underviser og én assistent er dominerende for undervisningsformen, og peger på, at det bl.a. kan skyldes, at denne model er mest tilgængelig, når planlægningstiden er knap (Carty & Farrell, 2018). Studiet finder videre, at co-teaching kan give (a) eleverne flere muligheder for at stille spørgsmål, (b) eleverne umiddelbar adgang til hjælp, (c) mulighed for at arbejde med almen curriculum for elever, der modtager specialundervisning, (d) øget monitorering af elevernes progression, og (e) opmærksomhed på elever, der ikke udnytter deres fulde potentiale, men som klasselæreren ikke tidligere havde været opmærksom på (Carty & Farrell: 110).

Et studie af Vizenor & Matuska (2018) undersøger udvikling i brugen af variationer af co-teaching. Studiet er baseret på spørgeskema og interview med elever i en 6. klasse samt interview med deres almenlærer og fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer. Studiet beskriver udviklingen i samarbejdet mellem de fagprofessionelle, som indledningsvist har en kritisk indstilling til samarbejdet, men over tid udvikler deres tilgange og etablerer et tæt og ligeværdigt samarbejde om undervisningen. De fagprofessionelle startede med at anvende co-teaching-varianten, hvor læreren er den primære ansvarlige for undervisningen, og den fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer supplerede. Over tid udviklede de samarbejdet til også at omfatte varianterne med team-undervisning, parallel og alternativ undervisning. Valg af variant blev fastlagt ud fra emnet, dog foregik planlægning nogle gange via e-mail eller i fritiden, da det var en udfordring at finde fælles planlægningstid. Studiet fremhæver, at det kræver mere planlægning at anvende de alternative co-teaching-varianter samt at udvikle et tæt samarbejde, og at mangel på fælles planlægningstid kan udgøre en barriere både i forhold til samarbejde og udvikling af co-teaching i et konkret samarbejde (Vizenor & Matuska, 2018).

### **Peer-støtte**

I nogle tilfælde anvendes peer-støtte som et element i undervisning med co-teaching. 5 af de identificerede studier omhandler anvendelse af peer-støtte i forbindelse med co-teaching. Fælles for disse er, at elever *uden* ekstra behov for støtte hjælper og støtter elever, der modtager specialundervisning (Brock et al., 2015; Brock et al., 2016; Biggs et al., 2017; Kuntz & Carter, 2019; Garrote et al., 2017).

Studierne undersøger og beskriver, hvordan peer-støtte rammesættes og støttes af de fagprofessionelle. Lærerne udvælger peers til at deltage i interventionen, og der udformes en plan for, hvordan de skal støtte elever, der modtager specialundervisning (Brock et al., 2015: 359). Et studie viser, at peer-støtten implementeres forskelligt, og at elever derved får forskelligt udbytte af støtten (Brock et al. 2015: 230).

Studierne finder resultater af anvendelse af peer-støtte i form af social udvikling hos elever, der modtager specialundervisning og øget interaktion mellem eleverne. Et studie peger dog på, at det er en udfordring at fastholde virkningen af peer-støtte over tid (Garrote et al., 2017).

## Fagprofessionelles erfaringer og perspektiver

En stor del af de inkluderede studier afdækker de fagprofessionelles erfaringer og perspektiver på co-teaching generelt og specifikt i forhold til de konkrete samarbejder, de indgår i. Flere af de inkluderede studier beskriver god praksis i relation til co-teaching. Det fremhæves på tværs af studierne som afgørende, at de fagprofessionelle finder tid til fælles forberedelse og planlægning samt får støtte til at sikre en god samarbejdsrelation.

I et review af Rexroat-Frazier & Chamberlain (2019), er der et særskilt fokus på anvendelse af co-teaching i matematikundervisningen. De fleste inkluderede studier i reviewet bygger på kvalitative undersøgelser. Reviewet beskriver, at formen på co-teaching kan variere meget fra klasse til klasse, og det er vigtigt at sætte fokus på god praksis fx i forhold til forberedelse, når det gælder co-teaching (Rexroat-Frazier & Chamberlain, 2019: 174). Studiet finder varierende resultater vedrørende co-teachings virkning for elever, der modtager specialundervisning. Med afsæt i reviewet peger forfatterne på 4 hovedtemaer, der er vigtige for en succesfuld implementering af co-teaching:

1. *Valgfrihed for fagprofessionelle ved deltagelse i co-teaching.* Forfatterne understreger vigtigheden af, at fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer indgår frivilligt og ud fra en faglig overbevisning om, at det den bedste undervisning sikres gennem co-teaching.
2. *Planlægning og samarbejde.* Studiet finder stor variation i måder at organisere planlægning og samarbejde på og fremhæver betydningen af delt ansvar mellem de fagprofessionelle. Reviewet fremhæver, at det er et opmærksomhedspunkt, at fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer ofte får en rolle, som er underordnet almenlæreren. Der peges på, at det er nødvendigt med efteruddannelse til begge parter for at sikre et ligeværdigt samarbejde.
3. Støtte fra skoleledelsen og kommunalt niveau.<sup>20</sup>
4. Tid til planlægning samt klare mål med planlægning, fx i forhold til at tage højde for sammensætningen af elever og fastlægge undervisningsstrategier, der tilgodeser hele elevgruppen.

Flere studier rapporterer tilsvarende fund som Rexroat-Frazier & Chamberlain. Hovedparten af studierne fokuserer på et fag i en klasse, hvor co-teaching undersøges enten gennem interviews eller spørgeskemaundersøgelse.

Carty & Farrell (beskrevet ovenfor) finder, at fælles tid til planlægning for de fagprofessionelle er afgørende for at lykkes med co-teaching (Carty & Farrell, 2018: 117). Derudover peger studiet på, at det er vigtigt, at samarbejdet struktureres og understøttes ledelsesmæssigt og organisatorisk, og at co-teaching er en kompetence, som skal oparbejdes (Carty & Farrell, 2018). Carty & Farrell beskriver, at den typiske arbejdsdeling, hvor almenlæreren står med det primære ansvar for tilrettelæggelsen af undervisningen, og en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer assisterer i undervisningen, kan medføre en følelse af ulighed i mellem lærerne, hvor almenlæreren oplever at stå med det primære ansvar, og den fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer oplever ikke at kunne bruge sine kompetencer og ressourcer fuldt ud. Der gives

---

<sup>20</sup> Skoledistriktsniveau i studiet.



imidlertid også et eksempel på, at en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer oplever at lære af at høre og se en lærer undervise, samtidig med at hun har mulighed for at være opmærksom på elevernes reaktioner (Carty & Farrell, 2018).

Et studie af Strogilos & King-Sears (2019) viser ligeledes, at det kan være en udfordring at sikre et ligeværdigt forhold mellem almenlærere og fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer. Thomas-Brown & Sepetys (2011) finder i relation hertil, at det ikke er en selvfølge, at alle fagprofessionelle er positivt stemt over for co-teaching, og det har betydning for samarbejdet (Thomas-Brown & Sepetys, 2011).

I et studiet af Morgan (2016) undersøges den relativt nye rolle for fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer i almen skolen. Studiet belyser samarbejdet mellem almenlærere og fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer om undervisning i matematik fra 2. til 4. klasse. Studiet er gennemført på en skole med 160 elever i USA (Morgan, 2016). Studiet foregik over et skoleår og bygger på hhv. feltnoter fra de fagprofessionelle, interviews med uddannelsesprofessionelle, spørgeskemaundersøgelse målrettet de fagprofessionelle samt spørgeskemaundersøgelse målrettet elever (Morgan, 2016: 47f). Studiet har følgende hovedfund:

1. Effektivt samarbejde bygger på klare og tydelige mål for samarbejdet, fx en klar rollefordeling og delmål gennem et skoleår.
2. Inkluderende undervisning fungerer bedst frem for holddeling og lignende modeller, bl.a. mindsket stigma relateret til segregering.
3. Instruktionen forbedres, når både almenlærere og fagprofessionel med specialkompetencer indgår i klasserummet.
4. Eleverne sætter pris på at have to lærere.

I tråd med flere andre studier, rapporterer studiet flere udfordringer såsom tid (bl.a. til møder), kontrol, tillid, personlighed og undervisningsstil, ligesom delt ansvar er et centralt tema (Morgan, 2016: 52ff). Derudover har studiet fokus på udviklingen af de fagprofessionelles roller. Fra et skolelederperspektiv efterspørges der høj grad af fleksibilitet og tilstedeværelse i klasserum fra de fagprofessionelle. Studiet peger på, at ændringer i rollen for fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer bør ske parallelt med gennemgående ændringer af skolestrukturen, så det ikke blot er de fagprofessionelle, der skal arbejde sig ind i almen klassen, men hele skolestrukturen, der skal tilpasses (Morgan, 2016: 53ff). Studiet peger desuden på, at det øgede fokus på co-teaching i samarbejdet mellem almen og specialområdet medfører en ændring i rollen fra af at være fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer, der tidligere har været tilknyttet et specialundervisningstilbud, til at være *a collaborative learning specialist*, der skal være fleksibel, brede sit ansvar ud til flere elever og kunne indgå i flere læringsrum (Morgan, 2016).

Stefanidis et al. (2019) undersøger, hvilke forhold almenlærere og fagprofessionelle med specialkompetencer opfatter som de største fordele ved co-teaching for elever med behov for specialundervisning. Studiet er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt 147 lærere og lærere/pædagoger med specialkompetencer i USA. Studiet finder, at de

fagprofessionelle fremhæver, at fælles planlægning og gensidig tillid har positiv betydning for eleverne. Hvorimod lighed i undervisningssituationen ikke vurderes som ligeså betydningsfuld (Stefanidis et al., 2019).

### **Elevperspektiver**

Flere af de inkluderede studier undersøger elevernes perspektiver på co-teaching og finder, at en stor del af eleverne er positive over for at have mere end en underviser i klasselokalet. I et studie af Vizenor & Matuska (2018), fremhæver eleverne følgende fordele ved co-teaching:

- Mangfoldige perspektiver på samme emne
- Høje forventninger til alle elever i kombination med individuel tilpasning af undervisningen
- Mangfoldige undervisningstilgange
- Bedre adgang til lærer og fagprofessionel med specialkompetencer
- Øget tillid til egne kompetencer.<sup>21</sup>

På lignende vis rapporterer Strogilos & King Sears (2019) på baggrund af et interviewstudie, med deltagelse af 3 elever, der modtager specialundervisning, 7 elever uden ekstra støttebehov og deres lærere i STEMfag, at eleverne oplever, at co-teaching er ensbetydende med ekstra hjælp og støtte i timerne, at undervisningen er sjovere, og at den fagprofessionelle med specialkompetencer oftest varetager en assisterende rolle i undervisningen (Strogilos & King Sears, 2019). En tilsvarende pointe kommer til udtryk i at andet studiet af King-Sears & Strogilos (2020), som undersøger elev- og lærerperspektiver på co-teaching og bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt fagprofessionelle og elever i en klasse. Studiet peger på, at der oftest er tale om, at en almenlærer varetager undervisningen og en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer assisterer på forskellig vis. I studiet peger de fagprofessionelle på, at eleverne får mere tid med en fagprofessionel, og at det er vigtigt for elevers læring og trivsel (King-Sears & Strogilos, 2020). Tilsvarende rapporterer King-Sears et al., 2014 med baggrund i en spørgeskemaundersøgelse blandt elever og fagprofessionelle i en undersøgelse af betydningen af co-teaching i en klasse med co-teaching i faget "science", at alle eleverne angav, at de var positive i forhold til at have en science-lærer og en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer i klassen på én gang. Studiet viser ligeledes, at det er almenlæreren, der primært præsenterer nyt stof for eleverne, og den fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer har en støttende rolle i klassen. På trods af denne arbejdsdeling angiver eleverne, at de oplever, at begge undervisere er ansvarlige for undervisningen (King-Sears et al. 2014).

Embury & Kroeger (2012) undersøger betydningen af co-teaching gennem en interviewundersøgelse med elever, der går i klasser med elever, der modtager specialundervisning og elever uden ekstra behov for støtte, hvor klassen har co-teaching. 7 elever, der modtager specialundervisning fra 7. og 8. klasse blev interviewet. De interviewede elever er positive i forhold til co-teaching (Embury & Kroeger, 2012). I studiet peger eleverne

---

<sup>21</sup> I studiet anvendes begrebet "student efficacy".

på, at både almenlæreren og den fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer varetager følgende roller: underviser, uddyber og forklarer, opretholder ro og orden, organiserer og støtter. Eleverne peger på, at det primært er almenlæreren, der varetager undervisningen, mens det primært er den fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer, der støtter eleverne. Dog oplever eleverne, at begge fagprofessionelle varetager alle 5 roller i varierende grad. Derudover konkluderer forfatterne, at jævnbyrdighed mellem de fagprofessionelle er vigtigt i forhold til elevernes syn på og tilgang til dem. Ifølge forfatterne har de fagprofessionelles indbyrdes relation og respekt for hinanden betydning for, hvorvidt eleverne oplever en opdeling mellem almen- og specialområdet (Embury & Kroeger, 2012).

Som beskrevet ovenfor giver studiet af Carty & Farrell endvidere et eksempel på, at én elev, der modtog specialundervisning, oplevede stigmatisering i forbindelse med en variation af co-teaching, hvor undervisningen blev opdelt (Carty & Farrell, 2018).

### **Co-teaching og sammenlægning af specialklasser og almenklasser**

Et studie fra USA afdækker et eksempel på, at specialklasser og almenklasser sammenlægges. Studiet er baseret på spørgeskemaundersøgelser, interviews og observationer og undersøger, hvad skolen har opnået i forbindelse med *Schools of Promise*, og hvilke barrierer der har været til stede. Schools of Promise er et samarbejde mellem en eller flere skoler i et distrikt og et universitet. Samarbejdet går ud på at omstrukturere skolens måde at arbejde på og derved forbedre inklusion af elever, der modtager specialundervisning. Samarbejdet har fokus på at gøre bedre brug af de allerede eksisterende ressourcer og samtidig skabe bedre vilkår for fagprofessionelle og elever. Samarbejdet foregår således, at universitetet udarbejder en individualiseret skoleplan, som skal være med til at øge inklusionen (Causton-Theoharis et al., 2011: 193). Universitet udbyder workshops til de fagprofessionelle, således at de kan udvikle deres kompetencer og få støtte til implementeringen af diverse inkluderende praksisser (Causton-Theoharis et al., 2011: 194).

Studiet undersøger den skole, der er længst i implementeringsfasen. Den pågældende skole arbejder ud fra følgende tre elementer:

1. Værdimæssig tilgang om, at inklusion skaber fordele for alle elever (ikke kun for elever, der modtager specialundervisning). Diversitet og mangfoldighed i almenklassen fremhæves som en styrke
2. Co-teaching
3. Undervisning for alle (omstrukturering af undervisning, hvor elever modtog specialundervisning i særlige grupper i separate lokaler).

Der fokuseres i høj grad på de fagprofessionelles samarbejde i og uden for almenklasse. Studiet viser, hvordan dette samarbejde er med til at skabe en øget effektivitet i forhold til undervisning og inklusion. De fagprofessionelles samarbejde består af flere elementer. Uden for almenklassen består det af sparring og samarbejde om forberedelse af undervisningen. Hertil kommer co-teaching, som finder sted i almenklassen. Det kommer til

udtryk gennem ændringer i undervisningsmetoder og instruktioner, fokus på social interaktion og tilrettelæggelse af pensum, således at alle elever får udbytte af undervisningen (Causton-Theoharis et al., 2011: 198).

I forbindelse med co-teaching i almenklassen er de fagprofessionelle blevet sammensat i teams, således at fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer, almenlærere og lærerassistenter kan samarbejde om forberedelser og undervisning (Causton-Theoharis et al. 2011: 198). Studiet viser, at mere end 70 pct. af de ansatte var positive over for samarbejdet (Causton-Theoharis et al., 2011: 199).

Studiet finder, at både elever, der modtager specialundervisning, og elever uden ekstra behov for støtte, har gavn af inklusion. Eleverne opnår en bedre forståelse af hinandens behov, hvilket er en fordel for alle (Causton-Theoharis et al., 2011: 195). Omstruktureringen af undervisningen i almenklassen har haft positive virkninger særligt for elever, der modtager specialundervisning.

Studiet identificerer tre barrierer, som har indflydelse på arbejdet med inkluderende praksisser. Den første barriere omhandler de fagprofessionelles oplevelse af manglende tid til forberedelse og planlægning. Den anden omhandler enkelte fagprofessionelles negative tilgang til indsatsen, som påvirker de øvrige og deres arbejde. Den tredje barriere er en mangel på en fælles værdimæssig forståelse med hensyn til, hvad inklusion betyder, når det implementeres i hele skolen (Causton-Theoharis et al., 2011: 201).

### **Virkninger af co-teaching**

Der findes megen litteratur om co-teaching, men færre studier om virkningerne heraf, og anbefalingerne er ikke enslydende (Abbye-Taylor, 2013; Embury & Kroeger, 2012; Miller & Oh, 2013). Dette kan hænge sammen med, at det kan være svært at sammenligne forskellige modeller for co-teaching. Blandt de inkluderede studier er der studier, der sammenligner virkningen af forskellige variationer af co-teaching samt virkningen af co-teaching i relation til elever med specialundervisningsbehov med virkningen af andre måder at kombinere special- og almenundervisning.

Losinski et al. (2019) har udarbejdet en metaanalyse baseret på 9 artikler, der bygger på 10 kvantitative studier. Fokus i metaanalysen er, hvorvidt co-teaching med samarbejde mellem fagprofessionelle med hhv. special- og almenkompetencer forbedrer det akademiske udbytte blandt elever med behov for specialundervisning i 6. til 12. klasse. Krav til inklusion er, at studierne har co-teaching som uafhængig variable og akademisk udbytte som afhængig variabel. Baggrunden for metaanalysen er, at der ikke eksisterer entydig viden om virkningerne af co-teaching for elever med behov for specialundervisning.

Studiet finder ikke-signifikante effekter af co-teaching. Dermed kan studiet ikke konkludere at co-teaching er en effektiv intervention for elever, der sammenlignes med elever i kontrolgrupper, der har modtaget andre former for specialundervisning. Studiet finder heller ikke specifikke fagområder, hvor co-teaching virker bedre end andre. Metaanalysen går dog ikke i detaljer med de specifikke didaktiske tilgange for kontrolgrupperne. Losinki et al. konkluderer, at der er behov for kvalitetssikrede studier, der dokumenterer eventuelle effekter af co-teaching. Samtidig peger de på, at deres resultater ikke er ensbetydende med, at co-teaching ikke bør anvendes til målgruppen. Det faktum, at der

ikke identificeres akademiske forskelle mellem de to sammenligningsgrupper, kan netop være et argument for at undgå segregering af elever med behov for specialstøtte (Lo-sinski et al., 2019).

Calmer Andersen et al. (2014) har undersøgt effekten af tre typer af co-teaching i en dansk kontekst. Det drejer sig om co-teaching, hvor en læreruddannet person, en anden ressourceperson eller en faglig vejleder med særlige kompetencer inden for AKT (adfærds-, kontakt- og trivselsområdet), læsning, matematik eller udviklingsforstyrrelser deltager i undervisningen en gang imellem og giver sparring til almenlæreren. Der er i studiet anvendt et eksperimentelt design med 10.198 elever i 6. klasse fra 221 skoler fordelt på 68 danske kommuner. Elevernes resultater blev målt gennem de nationale tests i læsning og matematik og gennem et spørgeskema, der målte elevernes trivsel. Alle 6. klasser på den samme skole modtog den samme type indsats (eller kontrol), der blev tildelt på baggrund af lodtrækning, så det var tilfældigt, hvilken indsats den enkelte skole skulle implementere. Skolerne blev inddelt i grupper ud fra deres forventede gennemsnitlige nationale testscore i 6. klasse, sådan at både fagligt stærke og svage skoler blev repræsenteret blandt indsats- og kontrolskoler.

Studiet viste, at tilknytningen af faglige vejledere havde statistisk signifikante effekter i de klasser, hvor en eller flere elever havde en psykiatrisk diagnose.<sup>22</sup> Her ses således en forholdsvis stor positiv effekt på elevernes læseresultater, både hos de elever, som har en psykiatrisk diagnose, og på deres klassekammerater. Studiet finder endvidere, at klasser med elever, der modtager specialundervisning, har gavn af en tolærerordning både i form af en læreruddannet og anden ressourceperson. Studiet finder, at "specialeleven selv ser ikke ud til at forbedre sine faglige resultater med en tolærerordning i klassen. Den positive effekt er dermed [også] i dette tilfælde drevet af effekten på klassens øvrige elever" (Calmer Andersen et al., 2014: 52).

Tre studier, der ikke er gennemført med eksperimentelt design, sammenligner ligeledes co-teaching med andre kombinationer af special- og almenundervisning i forhold til elevresultater.

Et belgisk studie (Tremblay, 2013) sammenligner faglige resultater og fravær for elever, der modtager specialundervisning tilrettelagt som co-teaching, med elever, der har modtaget støtte i form af individuel specialundervisning. I studiet sammenlignes elever på 1. og 2. klassestrin i henholdsvis 12 klasser med co-teaching og 13 specialklasser. I co-teaching-klasserne går i alt 195 elever uden behov for støtte, og 58 elever, der modtager specialundervisning. I specialklasserne går i alt 100 elever, der modtager specialundervisning. Studiet finder, at elever i klasser med co-teaching klarer sig bedre i læsning og skrivning og har et lavere fravær end elever, der har modtaget individuel specialundervisning (Tremblay, 2013).

Et mindre studie, hvor læse- og matematikniveau sammenlignes for elever, der modtager specialundervisning på tværs af tre forskellige undervisningsformer henholdsvis særlige gruppedannelser, en kombineret tilgang og co-teaching, viser ligeledes, at elever, der modtager co-teaching, klarer sig signifikant bedre end eleverne i de to andre grupper.

---

<sup>22</sup> Det skal bemærkes, at elever med en psykiatrisk diagnose ikke nødvendigvis modtager specialundervisning.

Studiet blev gennemført over en 3-årig periode fra 2007-2009 i staten Georgia, USA. Studiet baserer sig dog kun på resultater fra ca. 50 elever (Ervin, 2010).

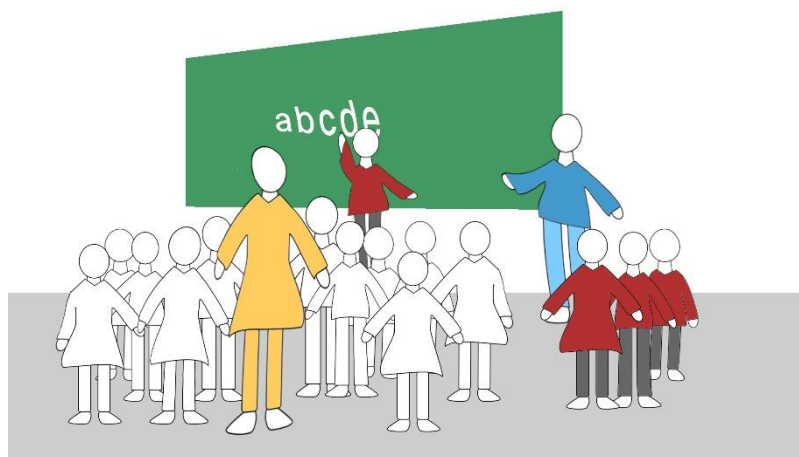
Et studie af Ware, beskrevet ovenfor, undersøger de faglige resultater for elever, der modtager specialundervisning til læsning, der foretager et skift fra undervisning i en særlig gruppedannelse til undervisning i almenklassen, hvor en lærer med specialpædagogiske kompetencer og en almenlærer underviser i engelsk sammen. Ware finder ikke, at elever, der modtager specialundervisning i almenklassen med anvendelse af co-teaching, opnår bedre faglige resultater end elever, der kombinerer undervisning i særlige gruppedannelser med undervisning i almenklassen (Ware, 2016: 1129-1130).

### 3.2.2 Reduktion af klassestørrelse i kombination med tilpasning af almenundervisningen

Blandt de inkluderede studier finder vi fem studier, der undersøger undervisning, hvor klassestørrelse reduceres og almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever, der modtager specialundervisning inden for almenklassens ramme. De fem studier undersøger specialundervisning af elever i almenmiljø sammen med elever uden ekstra støttebehov. I de undersøgte organiseringer af undervisningen er klassestørrelsen reduceret, hvilket betyder, at der kan gives mere lærerstøtte end i traditionelt almenmiljø. Derudover indgår støtte fra fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer. På den baggrund falder studierne inden for kortlægningens forslag til definition af mellemformer.

Organiseringen er illustreret i Figur 3.4. Elevgruppen er reduceret. Den gule figur illustrerer almenlærer og eleverne med rød bluse modtager specialundervisning. Antallet af elever med specialundervisningsbehov kan variere. Øvrige elever (hvide figurer) har ikke særlige støttebehov. Den blå figur illustrerer en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer:

**Figur 3.4** Reduktion af klassestørrelse i kombination med tilpasning af almenundervisningen



Kilde: VIVE

I et casestudie fra Finland undersøges inklusion og inkluderende undervisning i en organisering med *collaborative classes* (Tarr et al., 2012). Studiet afdækker deltageres perspektiver gennem observationer og interviews. Studiet er foretaget på en skole, hvor en almenskole og specialskole er slået sammen. Her undersøges, hvordan lærerne, gennem forskellige metoder, forsøger at praktisere en god inkluderende praksis i forhold til elever, der modtager specialundervisning. Eleverne kan have kognitive og/eller fysiske funktionsnedsættelser (Tarr et al., 2012: 691). Eleverne, der modtager specialundervisning, er blevet tildelt en plads på denne skole i et samarbejde mellem forældre, et hospital eller et rådgivningscenter (Tarr et al., 2012: 696). Den pågældende skole arbejder med følgende tre elementer:

1. Co-teaching
2. Klassekvotient med 16 elever
3. Særlige fysiske lokaler og ressourcer til de forskellige collaborative classes.

På skolen findes fem collaborative classes, hvor der er fokus på inklusion af elever, der modtager specialundervisning. Disse klasser består af i alt 16 elever, en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer, en almenlærer og som oftest to lærerassistenter (Tarr et al., 2012: 697). Studiet finder, at classesammensætningen og antallet af medarbejdere skaber flere muligheder for succesfuld læring (Tarr et al., 2012: 698). Ud over reduceret klassestørrelse og anvendelse af co-teaching benyttes forskellige undervisningsformer og et differentieret pensum, som muliggør, at alle elever kan deltage i undervisningen (Tarr et al., 2012: 699).

Studiet peger på, at antallet af elever i klassen betyder, at de fagprofessionelle har bedre mulighed for at interagere med de enkelte elever og dermed skabe inkluderende praksisser (Tarr et al., 2012: 698). De forskellige collaborative classes befinder sig i en del af skolen, hvor der er særlige rum og ressourcer til eleverne.

Studiet har særligt fokus på fordelene ved co-teaching. De fagprofessionelle fungerer som et team og samarbejder omkring planlægning og udførelse af undervisningen. Samarbejdet mellem fagprofessionelle og assistenter har et stort fokus på den pågældende skole (Tarr et al., 2012: 700). I studiet betones det, at de fagprofessionelle er motiverede for at arbejde med de inkluderende praksisser, og samarbejdet mellem dem fremhæves som en afgørende faktor for succes (Tarr et al., 2012: 702).

I et svensk litteraturreview beskrives et studie af to succesrige skoler, hvor klassestørrelsen blev reduceret, samtidig med at en række andre tiltag blev implementeret. Elever, der tidligere modtog specialundervisning i en specialundervisningsgruppe, blev integreret i en almenklasse, hvilket frigjorde yderligere ressourcer til denne. Undervisningen i læsning og matematik blev fornyet, bl.a. blev ambitionerne hævet. Et øget fokus på skolesundhed blev introduceret, hvilket reducerede elevernes sygefravær. Endelig var forældre involveret i skolens beslutningsproces og arbejde (Skolverket, 2011: 68).

Et polsk *komparativt* studie (Szumski et al. beskrevet i Dyssegaard et al., 2013b: 57-58,139) undersøger, hvordan tre forskellige undervisningsformer påvirker elevers faglige

udvikling, og hvordan eleverne fungerer psykosocialt. 254 elever, der modtager specialundervisning i slutningen af tredje klasse indgår i studiet. Eleverne går i henholdsvis specialklasser, integrerede klasser og almenklasser.

Specialskolerne er selvstændige skoler, hvor de fagprofessionelle er uddannede speciallærere. Der går i gennemsnit 10-16 elever i klasserne. Integrerede klasser er oftest placeret på almen-skoler. I klasserne går der i gennemsnit 16-20 elever, hvoraf 3-5 har specialundervisningsbehov, og øvrige har ikke særlige støttebehov. Eleverne undervises af en almenlærer, som assisteres af en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer. Almenklasser, hvor 1-2 elever, der modtager specialundervisning, er inkluderede, har en normal klassestørrelse 25-30 elever og ingen støtte fra fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer.

Studiet finder ingen signifikante forskelle i faglig udbytte for elever, der modtager specialundervisning på tværs af de tre forskellige undervisningsformer. I forhold til elevernes psykosociale situation, føler eleverne på specialskolerne sig dog mere tilpas på skolen. De vurderer, at de har gode relationer til klassekammerater og er mere motiverede for at lære end eleverne i de to andre undervisningsformer.

### **Nest**

Nest er et amerikansk udviklet inklusionsprogram (Bleiweiss et al., 2013), hvor elever diagnosticeret med ASF deler klassefællesskab med elever uden særlige læringsmæssige behov. Klassefællesskabet er struktureret efter en række didaktiske principper fra specialundervisning målrettet elever diagnosticeret med ASF, ud fra det rationale, at struktureret undervisning og de særlige didaktiske tilgange kommer alle børn til gode – også eleverne i klassen, som ikke har en ASF-diagnose.

De inkluderede studier vedrørende Nest stammer fra Aarhus Kommune. Der er i litteratursøgningen ikke fremkommet andre empiriske studier af Nest, som er vurderet relevante i forhold til denne undersøgelses fokus, hverken fra andre danske kommuner eller andre lande.

Nest er som nævnt ovenfor udviklet i USA. Tilgangen er afprøvet i en dansk kontekst, og nedenstående beskrivelse af programmet tager afsæt i de danske beskrivelser. De danske beskrivelser tager primært udgangspunkt i to rapporter, der har til formål at evaluere Nest-programmet på Katrinebjergskolen i Aarhus. Rapporterne evaluerer elevernes faglige, sociale, sproglige og kliniske udvikling samt deres generelle trivsel og baserer sig på både kvantitative og kvalitative data og metoder.

Nest har til formål at udvikle alle elever både fagligt, socialt, personligt og adfærdsmæssigt. Programmet består af specifikke klasser på en almen-skole, hvori elevsammensætningen består af elever med og uden ASF. Sammensætningen af elever hviler på et læringsparadigme om, at børns ligheder er større end deres forskelligheder, og derfor kan de lære og udvikle sig sammen, samt at læring skal ske i omsorgsfulde rammer.

I Nest-klasser er en række specialpædagogiske metoder og tilgange anvendt i undervisningen. Undervisningen er tilrettelagt med fokus på struktur og forudsigelighed, opdeling af information, visuel støtte, tilpassede rammer i forhold til forarbejdnings-tid, samt støt-teforanstaltninger til interaktion og selvregulering mv., dvs. med fokus på at tilgodese



støttebehov, som elever diagnosticeret med ASF i varierende grader kan have (Aarhus Kommune, 2019: 15).

Organiseringen af Nest-klasser rummer en række centrale elementer:

- Nest-klasser undervises i en tolærerordning efter en struktureret co-teaching model
- Struktur og ro i klassen er funderet i en systematisk didaktik og specialpædagogik
- Lærerne kompetenceudvikles i Nest-principperne (inkl. co-teaching) og modtager sammen med skolens ledelse kontinuerlig supervision og sparring på teammøder med PPR
- Klassekvotienten i en Nest-klasse er 16 elever i 0. klasse, heraf 4 elever diagnosticeret med ASF. Kvotienten udvides på ældre klassesetrin
- PPR visiterer børn med ASF til Nest-klasser. Skolelederen laver efterfølgende klassesdannelsen.

Kromann og Tanggaard (2019) beskriver i tillæg hertil, hvordan den såkaldte *Nøddeskalsmodel* i Nest kobler videnskab, værdier og retning for pædagogikken med pædagogiske praksisser. Modellen indeholder fire niveauer/elementer: 1) Pædagogisk-psykologisk viden om børns udvikling og en værdimæssig holdning til børns læring og inklusion, 2) Skoleledelsens og det politiske, økonomiske og forvaltningsmæssige systems opbakning til og samarbejde om praksisudviklingen, 3) Professionel koordinering og læring gennem fællesskab i praksis og kompetenceudvikling og 4) Konkrete pædagogiske metoder i klasserum og SFO. Alle elementer og niveauer skal være tilstede, og der skal være en stærk indbyrdes sammenhængskraft mellem dem (Kromann & Tanggaard, 2019: 6). Elementer i Nøddeskalsmodellen er uddybet i Tabel 3.1.

**Tabel 3.1** Nøddeskalsmodellen

Værdimæssig fundament:	Sikring af optimale læringsbetingelser for alle elever, samt at det centrale læringsparadigme er en del af de tre næste niveauer
Systemstrukturer:	Opbakning og rammesætning fra skoleledelsen, PPR, samt det politiske økonomiske og forvaltningsmæssige system
Samarbejdsstrukturer:	Tæt, komplementært og ligeværdigt samarbejde mellem skole og PPR
Klasserumsmetode/ pædagogisk metode:	Opbygning af praksisser, som er fordelagtige for børn med ASF for at reducere stress og overstimulation. Fx ro, respekt, tryghed, sanse- og adfærdsmæssige, faglige og sociale støtteforanstaltninger, understøttelse af de faglige og sociale fællesskaber (fx med dagsprogrammer, piktogrammer, tydelig information og kommunikation, struktur, forudsigelighed, bevægelsesaktiviteter, pauser, sansemotoriske støttemidler, metoder til selvregulering, stærke relationskompetencer hos de fagprofessionelle).  Metoder til at understøtte dette er fx fokus på og støtte til børnenes ønskede adfærd, anerkendelse gennem spejling samt konflikt-håndtering. Samtidig arbejdes der målrettet med, at alle børnene lærer selvforvaltning, problemløsning og dialog, så de rustes til kompetent at deltage i fællesskaber i skolen og på sigt det brede samfund.

Kilde: Aarhus Kommune, 2019: 14-15,63.

Trin 4 i Nøddeskalsmodellen er udmøntet i *Tretrinsmodellen*. Tretrinsmodellen beskriver pædagogiske metoder, der forebygger både forværring og udvikling af alle elevers vanskeligheder (Aarhus Kommune, 2019: 15). Den indeholder følgende tre trin:

1. Pædagogiske metoder rettet mod alle børn i klassen (visuel støtte, dagsprogrammer og positiv voksenstøtte)
2. Pædagogiske metoder og tilgange rettet mod enkelte børn (individualiseret visuel støtte, særlig nærvær fra de fagprofessionelle)
3. Efter afprøvning af indsatser på trin 1 og 2, igangsættes en individualiseret undersøgelse og indsats.

Trin 2 og 3 iværksættes kun som midlertidige indsatser, og målet er, at eleven skal tilbage til trin 1-indsatser, der er gennemgående for hele klassen.

Målgruppen, som Nest-elever med ASF, er elever, som tilhører normalområdet kognitivt og adfærdsmæssigt trods karakteristiske udsving for målgruppen. Eleverne forventes at kunne følge den faglige undervisning. De har en sprogudvikling, der er alderssvarende med deres jævnaldrende, men har begrænsede færdigheder med nonverbal og verbal kommunikation, og har svært ved både at reagere på og igangsætte sociale interaktioner med andre. Eleverne er udfordrede i forhold til at ændre fokus eller handling, hvilket kommer til udtryk som ufleksibel adfærd (Skyt Nielsen et al., 2017: 7).

### **Virkninger af Nest**

De følgende fund er fra slutevalueringen af Nest på Katrinebjergskolen i Aarhus (Aarhus Kommune, 2020: 25). For elever med AFS viser kvantitative målinger at:

- Eleverne udviser mindre signifikant ASF-relateret adfærd
- Deres lærere og forældre vurderer, at eleverne ikke udviser problematiske ASF-symptomer
- Der er ingen forskel i fravær og trivsel mellem elever med og uden ASF
- Eleverne fra Nest-klasserne klarer sig fagligt forventeligt bedre end reference-normen for deres klassetrin.

Derudover viser de kvalitative undersøgelser at:

- Alle elever er optaget af at indgå i fællesskaber
- Forældre til elever med ASF er tilfredse med børnenes skolegang
- Det pædagogiske personale oplever Nest som meningsfuld pædagogisk tilgang til alle børn og skaber et øget fokus på deres kerneopgave
- Professionelle aktører omkring Nest oplever, at det er lykket at skabe inkluderende læringsmiljøer.

Resultaterne viser overordnet set en række positive effekter for eleverne med ASF, der indgår i Nest-klassen. Slutevalueringen viser således, at eleverne i Nest-klassen er på samme faglige niveau som deres jævnaldrende. Evalueringen viser også, at eleverne har

en god trivsel i klassen, og at de har udviklet sig socialt og skabt venskaber og fællesskaber i klassen (Aarhus Kommune, 2019: 66).

Statusevalueringen, der blev gennemført et år efter projektets start, beskriver dog, at der er mindre fokus på de elever i Nest-klassen, som ikke har ASF, og det konkluderes, at der skal være et større fokus på de resterende elever, således at der i højere grad også evalueres på deres oplevelser i Nest-klassen (Skyt Nielsen et al., 2017: 41).

Begge evalueringer sammenligner den udvikling, som elever i Nest klasserne opnår, med udviklingen, som elever på samme alder med lignende karakteristika opnår i henholdsvis tre specialklasser og tre almene klasser i Aarhus Kommune. Resultaterne bygger på et forholdsvis lille elevtal, og eleverne kan derfor adskille sig fra hinanden på andre måder, end der statistisk kan tages højde for.

Nest-skolerne i Aarhus Kommune har Nest-uddannet personale, som består af dansk- og matematiklærere, samt ressourcepersoner, der indgår i co-teaching. Der forventes en merudgift på 6.700 kr. pr. elev med ASF (Aarhus Kommune, 2019: 65). Nest-inspireret undervisning er blevet overført til den almene praksis på flere skoler i Aarhus, og der opstod i projektperioden interesse for at afprøve Nest i dagtilbud.

### 3.3 Virkningsfulde indsatser på tværs af de to hovedtyper af mellemformer

Dette afsnit indeholder et tværgående blik på indsatser, der beskrives som virkningsfulde på tværs af studier, der er kategoriseret under de to overordnede hovedtyper af mellemformer, jf. afsnit 3.1 og 3.2.

Fælles for de to hovedtyper af mellemformer er, at indsatser, der netop indgår i undersøgelsens definition af mellemformer, beskrives som virkningsfulde i de inkluderede studier. Det drejer sig om indsatser, hvor der indgår både elementer, der traditionelt forbindes med specialundervisning (punkt et og to nedenfor), og elementer fra almenundervisning (punkt tre):

- Fagprofessionelle med særlige kompetencer i relation til elevernes støttebehov varetager (dele af) undervisningen
- Mere lærerstøtte til eleverne sammenlignet med støtten i det almene undervisningsmiljø
- Specialundervisning af elever i almenmiljø sammen med elever uden ekstra støttebehov.

De tre elementer er i varierende grad til stede i de inkluderede studier, der falder inden for definitionerne af de overordnede typer af mellemformer: I mellemformer, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever, der modtager specialundervisning, er de tre indsatser typisk til stede i hele elevens undervisningstid, mens det ved undervisning i både almenklasse og særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole vil være varierende, hvor stor en andel af elevernes samlede undervisning, der er karakteriseret ved de tre indsatser.

Det vil afhænge af den konkrete organisering. Eksempelvis kan elever, der modtager dele af deres undervisning i almenklasse og dele af undervisningen i særlige gruppedannelser opleve, at det kun er i den del af undervisningen, der foregår i særlige gruppedannelser, at der er mere støtte end i almenmiljøet og støtte fra fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer, mens det omvendt kun er i den del af undervisningen, der foregår i almenklassen, at eleven undervises sammen med elever uden ekstra støttebehov.

I de inkluderede studier beskrives endvidere virkningsfulde indsatser, som kan ses som en præcisering af, hvordan organisatoriske rammer om undervisningen kan udnyttes med henblik på at sikre, at undervisningen fleksibelt tilpasses og målrettes elevernes behov. På tværs af de to overordnede typer af mellemformer drejer det sig om følgende indsatser:

- Samarbejde mellem almenlærer og lærer med specialpædagogiske kompetencer, herunder delt ansvar for den samlede undervisning
- Færre elever i læringsmiljøet end i det almene undervisningsmiljø i hele eller dele af undervisningstiden
- Løbende vurdering af elevernes faglige og sociale udvikling og trivsel samt tilpasning af undervisning, støtte, pensum og faglige mål.

### **Behov for yderligere viden om de identificerede virkningsfulde indsatser**

Som det fremgår af afsnit 3.1 og 3.2, er der er forskel på antallet af studier, der undersøger undervisning, der falder inden for definitionen af de forskellige typer af mellemformer og på studierne metodiske design og fokus. Der er også forskel på, i hvilken grad studierne indeholder nuancerede beskrivelser af organiseringer, der kan defineres som mellemformer.

De inkluderede studier har endvidere forskelligt fokus på virkninger af undervisningsindsatserne, herunder på, hvilke udfaldsmål der undersøges. Det betyder også, at der kan være indsatser eller forhold af betydning, som ikke behandles i studierne, og som derfor heller ikke afrapporteres i denne rapport. Eksempelvis er der på tværs af de inkluderede studier fokus på de organisatoriske rammer for relationerne mellem lærere og elever, men kun i begrænset omfang et eksplicit fokus på andre forhold, der kan have betydning, eksempelvis karakteren af det konkrete relationelle arbejde, og de konkrete relationer mellem lærere og elever i klassen.

Flere af de inkluderede studier peger på, at en indsats ikke nødvendigvis i sig selv er tilstrækkelig virkningsfuld, hvis ikke den indgår i sammenhæng med andre specifikke indsatser eller under bestemte rammeforhold, idet organisering af undervisningen virker i et samspil med en række andre faktorer som didaktiske og pædagogiske metoder, kompetencer og rammeforhold som opbakning fra skoleledelse, forvaltning og politisk niveau.

Samlet set betyder disse forhold, at det ikke med afsæt i den gennemgåede litteratur er muligt at drage entydige konklusioner om, hvad der virker for hvilke elever og i hvilke kontekster. Et overordnet fund fra litteraturkortlægningen er således, at der foreligger begrænset viden om virkningsfulde indsatser. I en række af de gennemgåede studier peges der således også på, at der er et behov for yderligere undersøgelser af de forskellige typer af kombinationer af special- og almenundervisning, der er undersøgt. Dette

gælder i særlig grad komparative undersøgelser af forskellige kombinationer af special- og almenundervisning.

## 4 Praksiskortlægning

Dette kapitel præsenterer fund fra kortlægningen af praksis i danske kommuner i relation til arbejdet med mellemformer. Følgende spørgsmål og temaer er afdækket:

- Hvilke typer af mellemformer arbejdes der med i danske kommuner?
- Hvor udbredt er mellemformerne i kommunerne?
- Hvornår anvendes mellemformer?
- Hvem efterspørger mellemformer, og hvilke behov skal de tilgodese?
- Hvem visiterer til og etablerer mellemformer?
- Hvordan finansieres mellemformerne?
- Kombineres mellemformer med sociale indsatser?
- Er der lovgivningsmæssige barrierer i arbejdet med mellemformer?
- Anvendes organiseringerne omkring mellemformerne også til elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt?

Kortlægningen er gennemført med udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer i landets kommuner. Det har den fordel, at respondenterne har indblik i praksis i hele kommunen. Skolecheferne kender imidlertid ikke nødvendigvis alle decentrale mellemformer, der arbejdes med på skolerne – særligt ikke i kommuner med decentralt betalingsansvar, hvilket er et opmærksomhedspunkt ved anvendelse af resultaterne.

Dataindsamlingen har fundet sted i perioden februar til april 2021. Praksiskortlægningen giver således et billede af, hvordan kommunerne arbejder med mellemformer i denne periode. Flere skolechefer har i deres besvarelse bemærket, at det er et område, der er under udvikling i deres kommune, og billedet kan derfor ændre sig. Se nærmere beskrivelse af spørgeskemaundersøgelsen i Bilag 1.

### Boks 4.1 Praksiskortlægningens hovedfund

- Så godt som alle danske kommuner arbejder med mellemformer. 81 af de 82 kommuner, der har deltaget i undersøgelsen, har angivet, at de arbejder med en eller flere mellemformer.
- Over halvdelen af kommunerne arbejder med særlige gruppedannelser på minimum to elever på almenkolen kombineret med undervisning i almenklassen, har enkeltelever, der modtager individuel specialundervisning uden for almenklassen kombineret med undervisning i almenklassen, og har samarbejder mellem specialklasser og almenklasser, hvor elever modtager undervisning i specialklasser kombineret med undervisning i almenklasser.
- Langt størstedelen af kommunerne giver specialpædagogisk bistand til en eller flere elever i den almindelige undervisning i almenklasserne, fx ved at en medarbejder med specialpædagogiske kompetencer er fast med i undervisningen i almenklassen i en længere periode i form af tolærer-/pædagogordning eller co-teaching. Lidt under halvdelen af kommunerne har skoler, som med særligt tilførte midler tilpasser organisering, elevantal og/eller pædagogik i en eller flere almenklasser, så de i højere grad kan imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov (i lighed med fx Nest-klasser).

#### Boks 4.1 Praksiskortlægningens hovedfund

- Der er forskel på, hvor udbredt arbejdet med mellemformer er internt i kommunerne. I over halvdelen af kommunerne anvendes mellemformer på 50-100 pct. af kommunens alment skoler. De fleste kommuner har planer om at udbrede mellemformerne yderligere i kommunen. I ca. halvdelen af kommunerne bruges mellemformer til 0-24 pct. af de elever, som har behov for specialundervisning.
- Mellemformer anvendes især, når elever har behov for relativt kortvarig støtte. Der anvendes også mellemformer, når elever har behov for relativt langvarig støtte eller i forbindelse med tilbageførsel af elever fra specialklasse eller specialskole til alment skole. Baggrunden for arbejdet med mellemformer er i langt hovedparten af kommunerne, at kommunen ønsker at udvikle alment skolens kapacitet til at forebygge behovet for segregeret specialundervisning. De fleste kommuner ønsker også at udvikle specialundervisningsformer, hvor eleverne bevarer tilknytningen til alment skolen (fx med henblik på, at de bevarer tilknytning til deres jævnaldrende kammerater og klassen, samt fortsat kan spejle sig i almenområdet). Lidt over halvdelen af kommunerne ønsker at understøtte den faglige sparring mellem skolemedarbejdere, som arbejder med alment undervisning, og skolemedarbejdere, som arbejder med specialundervisning.
- Mellemformerne skal især imødekomme et behov for et undervisningsmiljø, hvor medarbejderne har specifikke specialpædagogiske kompetencer, og hvor der er færre elever og få, kendte voksne.
- Det er især skoleforvaltningerne, der efterspørger mellemformer, men også skoleledere på alment skoler, PPR, kommunalbestyrelsen og forældre efterspørger mellemformer.
- Både den enkelte skoleleder på alment skolen, et fast centralt visitationsudvalg og PPR er i mange kommuner involveret i visitationen til mellemformer.
- Det er især alment skolerne, der står for at etablere mellemformerne. I omkring halvdelen af kommunerne er det også skoleforvaltningen og/ eller PPR, der er involveret i at etablere mellemformer. I flere kommuner er specialskoler også involveret. I over en tredjedel af kommunerne sker etableringen af mellemformer i samarbejde mellem flere af ovenstående.
- I knap to tredjedele af kommunerne finansieres mellemformerne af alment skolen. Lidt under halvdelen af kommunerne har en central pulje administreret af skoleforvaltningen. I en femtedel af kommunerne dækker alment skolen og forvaltningen hver en fast del af udgifterne til mellemformer (fx i form af en fast segregeringstakst).
- Mellemformer kombineres i nogen grad eller i mindre grad med sociale indsatser målrettet barn og/eller familie, tildelt efter serviceloven. Over halvdelen af kommunerne vurderer, at det i nogen grad er lykkedes at koordinere specialundervisning og sociale indsatser i mellemformer i de tilfælde, hvor det er relevant.
- Lidt over halvdelen af kommunerne oplever ikke lovgivningsmæssige barrierer i arbejdet med mellemformer. En fjerdedel af kommunerne oplever barrierer. Kommuner, som oplever lovgivningsmæssige barrierer, efterspørger bl.a. mere fleksible rammer og bedre koordination med serviceloven.
- Kommunerne anvender også organiseringerne omkring mellemformer til elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt. Hovedparten af kommunerne arbejder med en eller flere organiseringer, hvor alment undervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og der tilføres midler med henblik på at tilgodese elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt.

### 4.1 Hvilke typer af mellemformer arbejdes der med i danske kommuner?

Vi har undersøgt, hvilke typer af mellemformer der arbejdes med i de danske kommuner. Vi skelner i undersøgelsens Figur 2.1 mellem to overordnede måder at organisere mellemformer på: henholdsvis mellemformer, hvor eleven modtager undervisning i både en

almenklasse og en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole, og mellemformer, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens rammer, og der tilføres ekstra midler til dette arbejde.

Tabel 4.1 viser, hvilke typer af mellemformer kommunerne arbejder med, hvor eleven modtager undervisning nogle timer i almenklasse og nogle timer alene, i gruppe eller på hold eller i segregret specialundervisningstilbud.

**Tabel 4.1** Mellemformer, hvor eleven er nogle timer i almenklasse og nogle timer alene, i gruppe eller på hold eller i segregret specialundervisningstilbud

Arbejder jeres kommune med en eller flere af følgende organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning til elever med behov for støtte i mindst 9 timer ugentligt?	Antal kommuner	Procent
Særlige gruppedannelser på minimum to elever på almenskolen kombineret med undervisning i almenklassen	65	79
Enkeltelever modtager støtte i form af soloundervisning uden for almenklassen, kombineret med undervisning i almenklassen	61	74
Samarbejder mellem specialklasser og almenklasser, hvor elever modtager undervisning i specialklasser kombineret med undervisning i almenklasser	61	74
Samarbejder mellem specialskole og almenskole, hvor elever modtager undervisning på specialskole kombineret med undervisning i almenklasser	25	30
Andre organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning	9	11
Nej, vi arbejder ikke med nogen af ovennævnte organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning	2	2

Anm.: Data er valideret. Flere af skolecheferne har angivet 'Andre organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning', som meningsfuldt har kunnet placeres i faste svarkategorier af mellemformer. Enkelte skolechefer har beskrevet andre organiseringer, som falder uden for undersøgelsens afgrænsning, og som derfor er blevet slettet.

N = 82 kommuner. Tabellen summerer ikke til 100 pct., da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet.

Stort set alle kommuner i undersøgelsen arbejder med mellemformer, hvor eleven er nogle timer i almenklasse og nogle timer i segregret specialundervisningstilbud. 79 pct. af kommunerne arbejder med særlige gruppedannelser på minimum to elever på almenskolen kombineret med undervisning i almenklassen.

Lidt over en tredjedel af kommunerne har samarbejder mellem specialskole og almenskole, hvor elever modtager undervisning på specialskole kombineret med undervisning i almenklasser.

11 pct. af skolecheferne har angivet, at deres kommune anvender andre organiseringer, der kombinerer almen- og specialundervisning, som fx samarbejder med ungdomsskole og dagbehandlingsindsatser i almen- eller specialklasse.

Kommunerne kan også arbejde med mellemformer, hvor undervisning i almenklassen tilpasses elever med særlige behov. Tabel 4.2 viser, hvilke mellemformer kommuner arbejder med, hvor almenundervisningen tilrettelægges med henblik på at tilgodese elever med behov for støtte i mindst 9 timer ugentligt.



**Tabel 4.2** Mellemløst som undervisning i almenklasse, hvor støttemuligheder tilpasses elever med særlige behov

Arbejder jeres kommune med en eller flere af følgende organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning, hvor almenundervisningen tilrettelægges med henblik på at tilgodese elever med behov for støtte i mindst 9 timer ugentligt?	Antal kommuner	Procent
Der gives specialpædagogisk bistand til en eller flere elever i den almindelige undervisning i almenklassen, fx ved at en medarbejder med specialpædagogiske kompetencer er fast med i undervisningen i almenklassen i en længere periode i form af tolærer-/pædagogordning eller co-teaching	74	90
Skoler med særligt tilførte midler tilpasser organisering, elevantal og/eller pædagogik i en eller flere almenklasser, så de i højere grad kan imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov (i lighed med fx Nest-klasser)	36	44
Andre undervisningsformer, hvor almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og der tilføres midler med henblik på at tilpasse rammerne til i højere grad at imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov	13	16
Nej, vi arbejder ikke med nogen af ovennævnte organiseringer, hvor almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og hvor der tilføres midler med henblik på at tilpasse rammerne til i højere grad at imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov	4	5

Anm.: Data er valideret. Flere af skolecheferne har angivet andre organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning, som meningsfuldt har kunnet placeres i faste svarkategorier af mellemløst. Enkelte skolechefer har beskrevet organiseringer, som falder uden for undersøgelsens afgrænsning, og som derfor er blevet slettet.

N = 82 kommuner. Tabellen summerer ikke til 100 pct., da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemløst på grundskoleområdet.

Størstedelen af kommunerne (90 pct.) giver specialpædagogisk bistand til en eller flere elever i den almindelige undervisning i almenklassen, fx ved at en medarbejder med specialpædagogiske kompetencer er fast med i undervisningen i almenklassen i en længere periode i form af tolærer-/pædagogordning eller co-teaching.

Lidt under halvanden af kommunerne (44 pct.) har skoler, som med særligt tilførte midler tilpasser organisering, elevantal og/eller pædagogik i en eller flere almenklasser, så de i højere grad kan imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov (i lighed med fx Nest-klasser).

16 pct. af kommunerne arbejder med andre undervisningsformer, hvor almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og der tilføres midler med henblik på at tilpasse rammerne til i højere grad at imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov. Det er fx ressourceteams, der er med til at kvalificere praksis ved at observere undervisningen ud fra et elevperspektiv, samt give medarbejderne konkret indsigt og redskaber, foruden aktionslæringsforløb, fx i samarbejde med PPR-psykolog.

5 pct. af skolecheferne har svaret, at deres kommune ikke arbejder med nogen af de ovennævnte organiseringer.

Det skal bemærkes, at co-teaching er angivet som et eksempel i en af spørgsmålets svarkategorier. Det er imidlertid kun co-teaching, der gennemføres af en almenlærer og en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer, der falder inden for undersøgelsens afgrænsning af begrebet mellemløst, jf. afsnit 3.2. En mulig fejlkilde i data

kan være, at det kan have været vanskeligt for skolecheferne at tage højde for denne sondring i deres besvarelser.

Det er endvidere et opmærksomhedspunkt, at skolecheferne ikke nødvendigvis er vidende om, hvorvidt den specialpædagogiske bistand, der gives i almenklassen til en eller flere elever, nødvendigvis medfører, at almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper. En mulig fejlkilde i data kan være, at det kan have været vanskeligt for skolecheferne at have tilstrækkelig indsigt i undervisningspraksis til at vurdere dette.

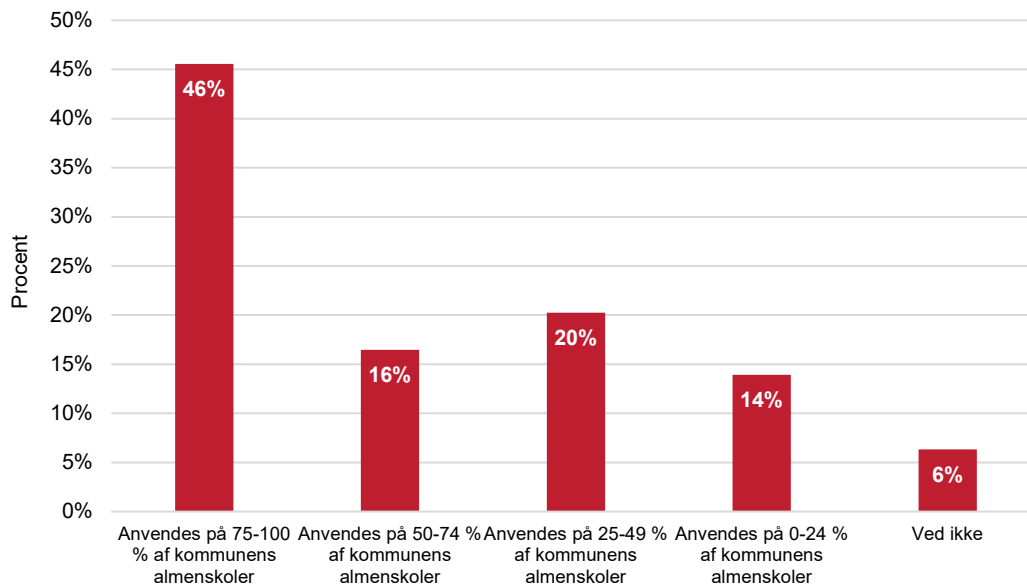
Vi har spurgt, om der er mellemformer, som kommunerne oplever som særligt vellykkede. Skolecheferne er ikke anmodet om at angive kriterier for deres vurderinger. Spørgsmålet er anvendt i forbindelse med udvælgelse af cases til de casestudier, der gennemføres som led i kortlægningen. I casestudierne beskrives erfaringer med forskellige typer af mellemformer mere detaljeret (Tegtmejer et al., 2022b).

40 skolechefer har beskrevet mellemformer, som de oplever som særligt vellykkede. Disse mellemformer kan grupperes i følgende overordnede kategorier: Nest og Nestlignende former, co-teaching, specialundervisning til den enkelte elev i almenundervisningen, særlige gruppedannelser uden for almenundervisningen noget af dagen, samarbejde mellem almenklasser og specialklasser og samarbejde med socialområdet (familiebehandling). Der er mellem to og ni kommuner under hver af kategorierne, som har angivet, at de oplever dem som særligt vellykkede.

## 4.2 Hvor udbredt er mellemformerne i kommunerne?

Vi har undersøgt, hvorvidt der er variation i anvendelsen af mellemformer på skoler i samme kommune. Figur 4.1 viser skolechefernes angivelse af, hvor stor en andel af kommunens skoler, der arbejder med mellemformer.

**Figur 4.1** Andel af kommunens skoler, der arbejder med mellemformer



Anm.: N = 79 kommuner. Spørgsmål: I hvor stor en andel af kommunens alment skoler arbejder man med organisationer, der kombinerer alment undervisning og specialundervisning?

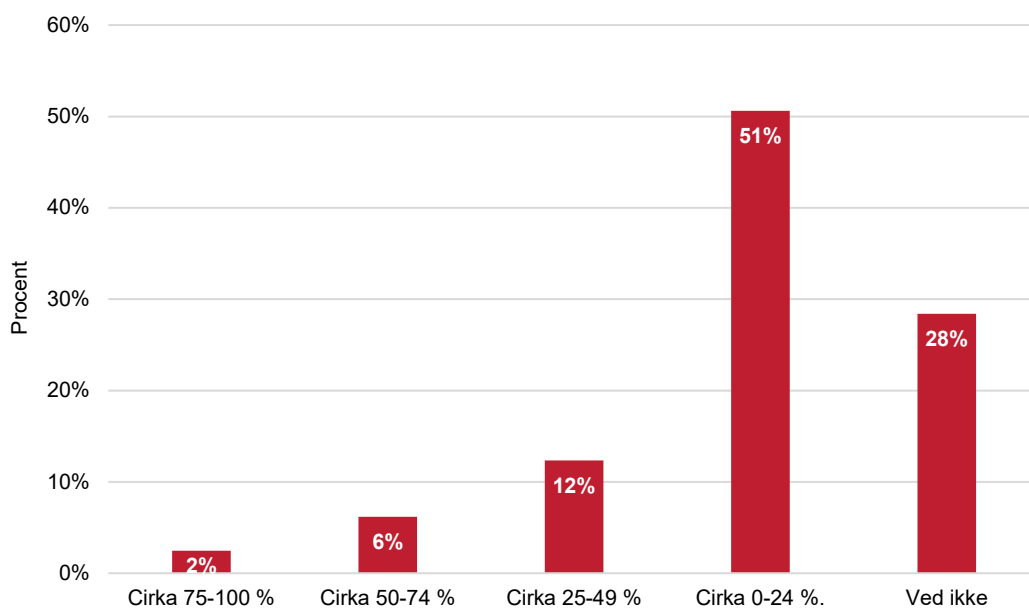
Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet.

Som det fremgår af Figur 4.1, er der forskel på, hvor udbredt arbejdet med mellemformer er blandt skoler internt i kommunerne. I 46 pct. af kommunerne anvendes mellemformer på 75-100 pct. af kommunens alment skoler. 16 pct. af kommunerne anvender mellemformer på 50-74 pct. af deres alment skoler, mens der i 35 pct. af kommunerne arbejdes med mellemformer på under halvdelen af kommunens alment skoler.

De fleste skolechefer har i høj grad (41 pct.) eller meget høj grad (31 pct.) planer om at udbrede mellemformerne yderligere i kommunen. 16 pct. af skolecheferne har i nogen grad planer om at udbrede mellemformerne. Enkelte skolechefer (4 pct.) har slet ikke planer om at udbrede mellemformerne yderligere i kommunen.

Vi har også undersøgt, hvor udbredt brugen af mellemformer er i forhold til elever, der har behov for specialundervisning. Figur 4.2 viser, hvor stor en andel af kommunens elever, der har behov for specialundervisning, som modtager et undervisningstilbud, der kombinerer alment- og specialundervisning.

**Figur 4.2** Andel af elever med behov for specialundervisning, som modtager mellemformer



Anm.: N = 79 kommuner. Spørgsmål: Hvor stor en andel af kommunens elever, som har behov for specialundervisning, modtager et undervisningstilbud, der kombinerer almen- og specialundervisning?

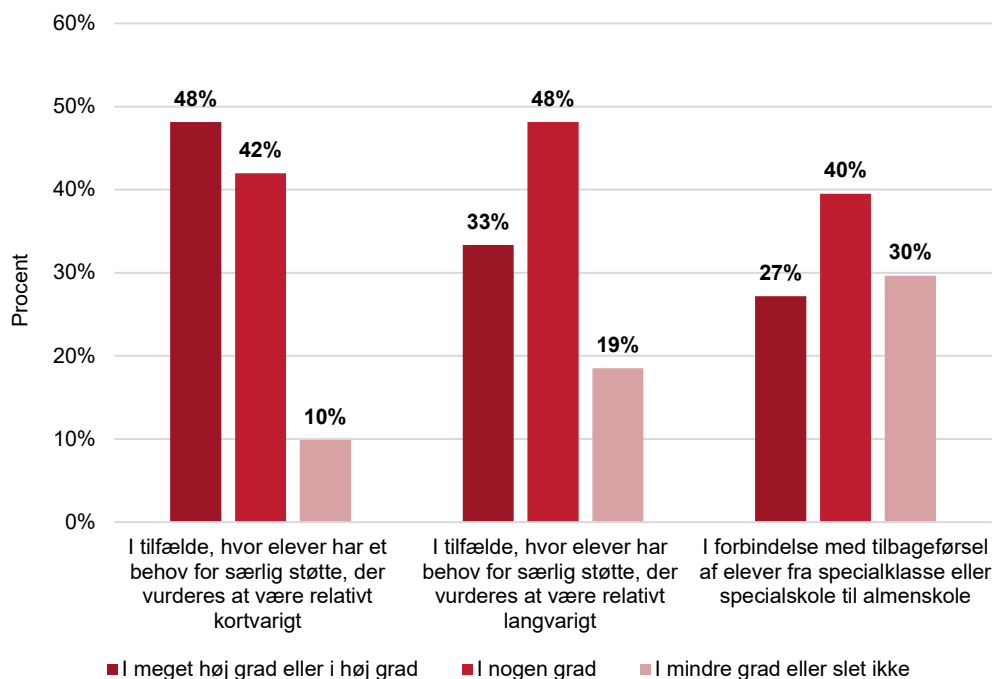
Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet

Halvdelen af skolecheferne har angivet, at ca. 0-24 pct. af kommunens elever, som har behov for specialundervisning, er i et undervisningstilbud, der er en mellemform. 12 pct. af skolecheferne har angivet, at det drejer sig om ca. 25-49 pct. af kommunens elever, som har behov for specialundervisning. 28 pct. af skolecheferne har dog angivet, at de ikke ved, hvor stor en andel af eleverne, som er visiteret til specialundervisning, som modtager en mellemform. 20 ud af de 23 skolechefer, der har svaret 'ved ikke', har decentral betalingsansvar på skoleområdet. I disse kommuner er der ikke nødvendigvis det samme overblik over eleverne fra centralt hold som i de kommuner, hvor mellemformerne udelukkende bliver finansieret af en central pulje. Det kan være en forklaring på, at skolecheferne har svaret 'ved ikke'.

### 4.3 Hvornår anvendes mellemformer?

Vi har undersøgt, i hvilke situationer mellemformer anvendes. Figur 4.3 viser, i hvilken grad mellemformer anvendes i nogle specifikke situationer.

**Figur 4.3** Situationer, hvor mellemformer anvendes



Anm.: Svarkategorierne 'i meget høj grad' og 'i høj grad' er slået sammen. Det samme er svarkategorierne 'i mindre grad' og 'slet ikke'. Det er gjort for at gøre figuren mere simpel.

N = 81 kommuner. Spørgsmål: I hvilken grad anvendes organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning i disse situationer?

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet.

Figur 4.3 viser, at mellemformer i de fleste kommuner især anvendes, når elever har behov for støtte relativt kortvarigt. 48 pct. af kommunerne anvender således i høj grad eller meget høj grad mellemformer i de tilfælde, hvor elever har et behov for specialundervisning, der vurderes at være relativt kortvarigt. 10 pct. har svaret, at de i mindre grad eller slet ikke anvender mellemformer i dette tilfælde. 42 pct. gør det i nogen grad.

I tilfælde, hvor elever har behov for specialundervisning, der vurderes at være relativt langvarigt, er der 33 pct. af kommunerne, der anvender mellemformer i meget høj grad eller i høj grad, 19 pct. gør det i mindre grad eller slet ikke, og 48 pct. gør det i nogen grad.

30 pct. af skolecheferne har angivet, at de i mindre grad eller slet ikke anvender mellemformer i forbindelse med tilbageførsel af elever fra specialklasse eller specialskole til almenskole. 27 pct. af kommunerne anvender i høj grad eller i meget høj grad mellemformer i dette tilfælde, og 40 pct. af kommunerne gør det i nogen grad.

Tabel 4.3 viser mere generelt, hvad der ligger til grund for kommunernes arbejde med mellemformer. Skolecheferne er således blevet bedt om at angive de væsentlige grunde til, at kommunen arbejder med mellemformer. Årsagerne er ikke gensidigt udelukkende.

**Tabel 4.3** Baggrunden for arbejdet med de angivne mellemformer

Hvad er baggrunden for kommunens arbejde med de angivne organiseringer? (Angiv de tre væsentligste grunde)	Antal kommuner	Procent
Vi ønsker at udvikle almenskolens kapacitet til at forebygge behovet for segregeret specialundervisning	77	95
Vi ønsker at udvikle støtteformer, hvor eleverne bevarer tilknytningen til almenskolen (fx med henblik på, at de bevarer tilknytning til deres jævnaldrende kammerater og klassen samt fortsat spejler sig i almenområdet)	72	89
Vi ønsker at understøtte den faglige sparring mellem almenundervisning og specialundervisning	43	53
Vi ønsker at udvikle mindre indgribende støtteformer, som kan målrettes mindre og mere forbigående behov for særlig støtte hos elever	36	44
Vi ønsker at udvikle støtteformer, som er fleksible, og hvor elever hurtigt kan visiteres ind i og ud af tilbuddet igen	33	41
Vi ønsker at finde mindre omkostningstunge alternativer til at visitere elever til specialtilbud	29	36
Vi ønsker at udvikle tilbud til elever, der ikke trives og ikke udvikler sig tilstrækkeligt i hverken specialtilbud eller almene tilbud	23	28
Andet	6	7

Anm.: 28 skolechefer har angivet mere end de tre væsentligste grunde. Hvorvidt dette er et udtryk for, at de vægter grundene ligeligt eller har overset, at der kun skulle angives de tre væsentligste grunde, er ikke afklaret.

N = 81 kommuner. Tabellen summerer ikke til 100 pct., da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet.

I langt hovedparten af kommunerne (95 pct.) er en væsentlig grund til, at kommunen arbejder med mellemformer, at man ønsker at udvikle almenskolens kapacitet til at forebygge behovet for segregeret specialundervisning. De fleste kommuner (89 pct.) ønsker også at udvikle specialundervisningsformer, hvor eleverne bevarer tilknytningen til almenskolen (fx med henblik på, at de bevarer tilknytning til deres jævnaldrende kammerater og klassen samt fortsat spejler sig i almenområdet). I denne belysning kan mellemformerne ansues som organiseringer, der tjener til at understøtte inklusion, samtidig med at de tilgodeser elevers støttebehov.

Lidt over halvdelen af kommunerne ønsker at understøtte den faglige sparring mellem skolemedarbejdere, som arbejder med almenundervisning, og skolemedarbejdere, som arbejder med specialundervisning. Lidt under halvdelen af kommunerne ønsker at udvikle mindre indgribende støtteformer, som kan målrettes mindre og mere forbigående behov for særlig støtte hos elever, og 41 pct. af kommunerne ønsker at udvikle specialundervisningsformer, der er fleksible, og hvor elever hurtigt kan visiteres ind i og ud af tilbuddet igen. Der er også 36 pct. af kommunerne, som ønsker at finde mindre omkostningstunge alternativer til at visitere elever til specialundervisningstilbud. Endelig er der 28 pct., som angiver, at de ønsker at udvikle tilbud til elever, der ikke trives og ikke udvikler sig tilstrækkeligt i hverken segregerede specialundervisningstilbud eller almene tilbud. Af andre grunde nævnes især udvikling af mangfoldige læringsmiljøer.

## 4.4 Hvem efterspørger mellemformer, og hvilke behov skal de tilgodese?

Kortlægningen skal tilvejebringe viden om, hvilke typer af behov som mellemformerne skal dække, samt hvem der efterspørger mellemformerne. I forlængelse af kommunernes baggrund for at arbejde med mellemformer, beskrevet i afsnit 4.3, har vi derfor undersøgt, hvilke typer af behov som mellemformerne skal imødekomme.

Tabel 4.4 viser, hvilke væsentlige behov skolecheferne har angivet, at mellemformerne skal imødekomme.

**Tabel 4.4** Behov, som mellemformerne skal imødekomme

Hvilke typer af særlige behov skal de angivne organiseringer især imødekomme? (Angiv de tre væsentligste behov)	Antal kommuner	Procent
Behov for undervisningsmiljø, hvor medarbejderne har specifikke specialpædagogiske kompetencer	73	90
Behov for mere overskueligt undervisningsmiljø med færre elever	59	73
Behov for undervisningsmiljø med få, kendte voksne	48	59
Behov for undervisningsmiljø med tværfaglig støtte (fx fysioterapeuter, familiebehandlere osv.)	25	31
Behov for undervisningsmiljø med særlig fysisk indretning	17	21
Behov for undervisningsmiljø med særlige hjælpemidler	8	10
Andet	9	11

Anm.: 7 skolechefer har angivet mere end de tre væsentlige behov. Hvorvidt dette er et udtryk for, at de vægter behovene ligeligt, eller har overset, at der kun skulle angives de tre væsentligste behov, er ikke afklaret.

N = 81 kommuner. Tabellen summerer ikke til 100 pct., da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet.

Hovedparten af skolecheferne (90 pct.) har angivet, at mellemformer især skal imødekomme et behov for et undervisningsmiljø, hvor medarbejderne har specifikke specialpædagogiske kompetencer. I et institutionelt perspektiv kan mellemformerne have til formål, at sådanne kompetencer kommer tættere på og/eller ind i alment skolen, fremfor at de koncentrerer sig i segregerede specialundervisningstilbud.

73 pct. har angivet, at der er behov for et mere overskueligt undervisningsmiljø med færre elever. Behovet for et undervisningsmiljø med få kendte voksne vurderes også af 59 pct. af skolecheferne som væsentligt.

Knap en tredjedel af skolecheferne vurderer, at behovet for et undervisningsmiljø med tværfaglig støtte (fx fysioterapeuter og familiebehandlere) er væsentligt. Der er færre skolechefer, som har angivet, at et undervisningsmiljø med henholdsvis særlig fysisk indretning og særlige hjælpemidler er blandt de væsentligste behov.

Derudover har flere skolechefer angivet andre væsentlige behov, som mellemformerne skal imødekomme. Det er især behovet for at skabe et struktureret og roligt læringsmiljø, hvor børnene trives og lærer, der bliver beskrevet.

Vi har undersøgt, hvem der efterspørger mellemformerne i kommunerne. Der er flere aktører, der efterspørger mellemformer, jf. Tabel 4.5.

**Tabel 4.5** Hvem efterspørger mellemformer?

Hvem efterspørger konkret de angivne organiseringer?	Antal kommuner	Procent
Skoleforvaltningen	76	94
Skoleledere på alment skoler	67	83
PPR	58	72
Kommunalbestyrelsen	50	62
Forældre	45	56
Skoleledere på specialeskoler	29	36
Lærere	28	35
Elever	17	21
Andre	2	2

Anm.: Data er valideret. To skolechefer har brugt svarkategorien andre som kommentarfelt. Deres kryds under andre er derfor efterfølgende slettet af VIVE.

N = 81 kommuner. Tabellen summerer ikke til 100 pct., da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet.

Stort set alle skolecheferne (94 pct.) har angivet, at skoleforvaltningen efterspørger de mellemformer, som kommunen arbejder med, mens 83 pct. har angivet, at skoleledere på alment skoler efterspørger mellemformer. Over halvdelen af kommunerne har også angivet at PPR (72 pct.), Kommunalbestyrelsen (62 pct.) og forældre (56 pct.) efterspørger mellemformer.

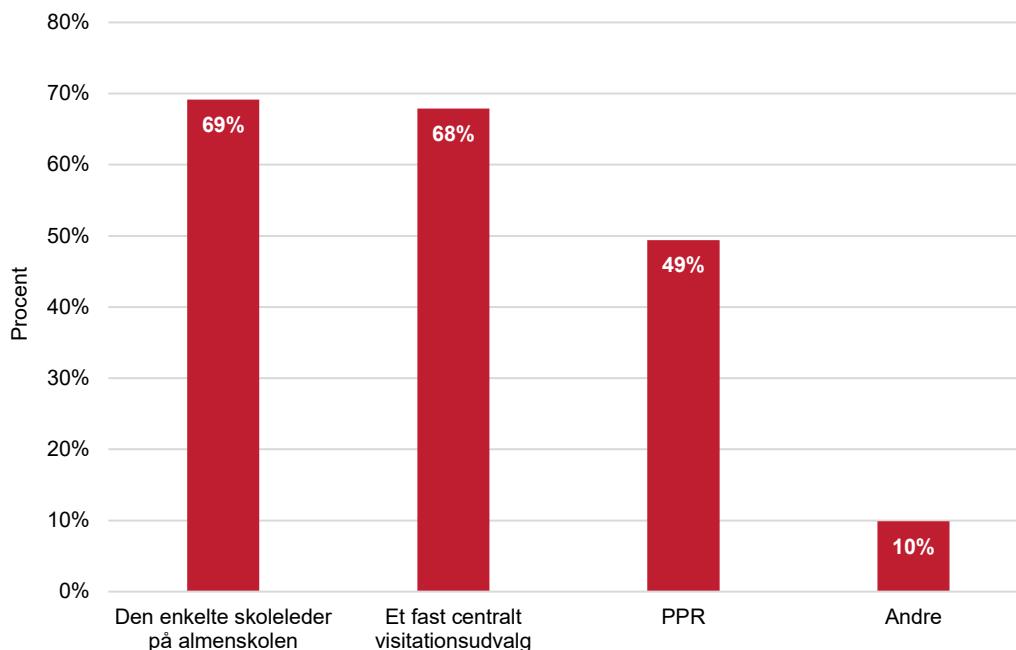
Skolecheferne angiver i mindre grad, at det er skoleledere på specialeskoler, lærere og elever, der efterspørger mellemformerne.

## 4.5 Hvem etablerer og visiterer til mellemformer?

Vi har undersøgt, hvilke aktører i kommunerne der visiterer til mellemformer. Figur 4.4 viser, hvem der er involveret i visitationen til de forskellige mellemformer.



**Figur 4.4** Aktører, der visiterer til mellemformer



Anm.: Data er valideret. To skolechefer har beskrevet 'andre aktører' i svarfeltet uden at krydse af i feltet. Afkrydsning er derfor efterfølgende foretaget af VIVE.

N = 81 kommuner. Spørgsmål: Hvem er involveret i visitation til de ovenfor nævnte organiseringsformer? Procentsatserne summerer ikke til 100 pct., da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet.

Lidt over to tredjedele af skolecheferne har angivet, at den enkelte skoleleder på almen-skolen er involveret i visitationen til mellemformer i kommunen. Samme andel har angivet, at et fast centralt visitationsudvalg er involveret i visitationen. PPR er i knap halvde-len af kommunerne også involveret i visitationen. Af andre aktører nævnes skoleleder på specialskolen – særligt i forbindelse med tilbageførsel af elever fra special- til almen-klasse – forvaltningschef og andre ledere på området samt forældre og medarbejdere.

I 25 pct. af kommunerne foregår visitationen udelukkende i et fast centralt visitationsudvalg (hvor PPR typisk vil være repræsenteret), og i 14 pct. af kommunerne er det ude-lukkende den enkelte skoleleder på almenskolen, der er involveret i visitationen. I over halvdelen af kommunerne er der flere aktører involveret i visitationen. I 26 pct. af kom-munerne er den enkelte skoleleder på almenskolen, et fast centralt visitationsudvalg og PPR involveret i visitationen. I 14 pct. af kommunerne er det den enkelte skoleleder på almenskolen og PPR, der er involveret i visitationen. I de resterende kommuner er der forskellige andre konstellationer af aktører.

Vi har endvidere belyst, hvem der står for at etablere mellemformer. Tabel 4.6 viser sko-lechefernes angivelse af, hvilke aktører der står for at etablere mellemformer i kommu-nerne.

**Tabel 4.6** Aktører, der står for at etablere mellemformer

Hvem står for at etablere undervisningstilbud, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning i jeres kommune?	Antal kommuner	Procent
Almenskolen	72	89
Skoleforvaltningen	46	57
PPR	40	49
Specialskolen	32	40
Samarbejde mellem nogle af ovenstående	33	41
Andre	7	9

Anm.: Data er valideret. Fire skolechefer har beskrevet samarbejde mellem aktører i svarfeltet uden at krydse af i feltet, og en skolechef har beskrevet andre aktører i svarfeltet uden at krydse af i feltet. Afkrydsning er derfor efterfølgende foretaget af VIVE.

N = 81 kommuner. Tabellen summerer ikke til 100 pct., da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet.

Det er især almenskolerne, der står for at etablere mellemformerne, jf. Tabel 4.6. 89 pct. af skolecheferne har således angivet, at det er almenskolen, der står for at etablere mellemformer. Over halvdelen (57 pct.) af skolecheferne har angivet, at skoleforvaltningen står for etableringen. Knap halvdelen (49 pct.) af skolecheferne har angivet, at PPR står for at etablere mellemformer, og 40 pct. har angivet, at specialskolen er involveret.<sup>23</sup>

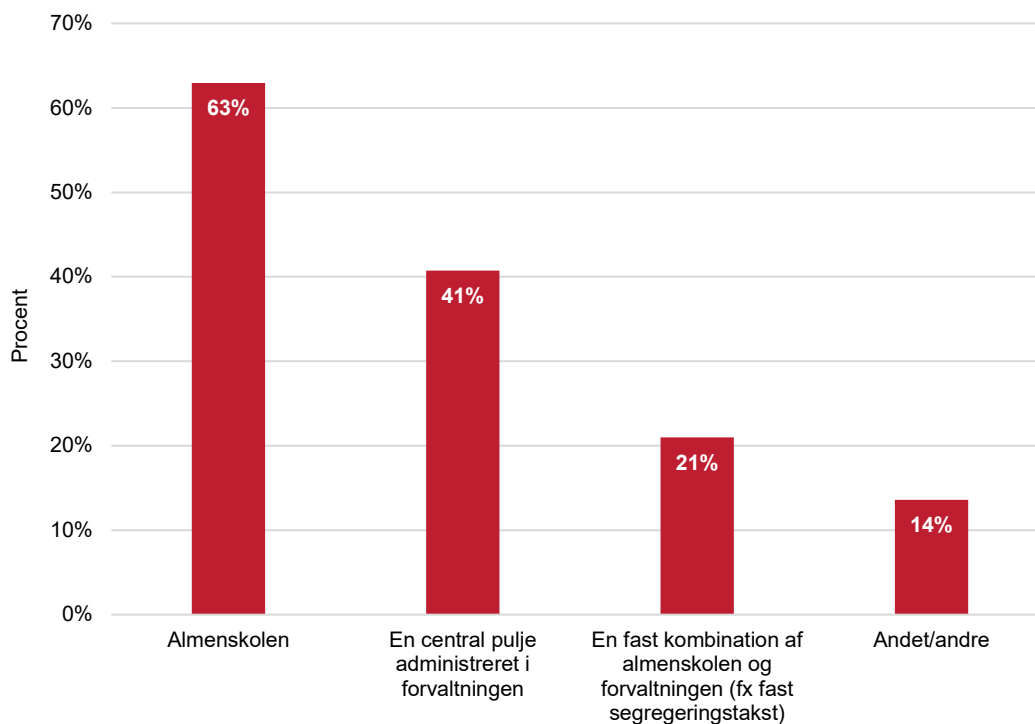
41 pct. af skolecheferne har svaret, at etableringen af mellemformer sker i samarbejde mellem flere af ovenstående parter. De fleste angiver, at samarbejdet sker mellem alle fire parter. I flere kommuner etableres mellemformerne i et samarbejde mellem almenskolen, skoleforvaltningen og PPR. I andre kommuner er det PPR og skolerne, herunder både almenskoler og specialskoler, der samarbejder om at etablere mellemformer. Der er også eksempler på samarbejder mellem forvaltning og skoler, både almen- og specialskoler samt på rene skolesamarbejder mellem special- og almenskoler. Syv skolechefer har angivet andre aktører, der står for at etablere mellemformer, heriblandt familieafdelingen/myndighedsområdet, dagtilbud, SFO, klub og ungdomsskoler.

## 4.6 Hvordan finansieres mellemformerne?

Vi har undersøgt, hvordan mellemformerne finansieres i kommunerne. Figur 4.5 viser, hvem der finansierer, når elever visiteres til mellemformer.

<sup>23</sup> De ovenfor nævnte mellemformer involverer støtte over 9 timer ugentligt. Det er imidlertid et opmærksomhedspunkt, om kommunerne ved besvarelsen af spørgeskemaet har kunnet sondre mellem støtte over og under 9 timer ugentligt.

**Figur 4.5** Finansiering af mellemformer



Anm.: N = 81 kommuner. Spørgsmål: Hvem finansierer, når elever visiteres til organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning? Procentsatserne summerer ikke til 100 pct., da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet.

I knap to tredjedele af kommunerne finansieres mellemformerne af almenskolen. 41 pct. af kommunerne har en central pulje administreret i forvaltningen. 21 pct. har en fast kombination af almenskolen og forvaltningen (fx fast segregeringstakst). Skolecheferne har kunnet angive flere finansieringsformer, da der kan være forskel på, hvordan de enkelte mellemformer finansieres. 14 pct. af kommunerne har angivet anden finansiering, heriblandt PPR, et kompetencecenter, forsøgsordninger, distriktspuljer og andre kommuner.

Vi har spurgt skolecheferne, om deres kommune opgør udgifter til mellemformer, og om de kan angive et overslag over udgiften pr. elev pr. år for de specifikke mellemformer, der arbejdes med i kommunen.

Cirka 25 pct. af kommunerne opgør udgifter til mellemformer. Enkelte skolechefer har angivet et overslag over udgiften pr. elev pr. år for de forskellige mellemformer, der arbejdes med i kommunen. Dette beløb varierer mellem 100.000 og 500.000 kr. I besvarelserne er det anført, at udgiften er på niveau med den, der gælder for enkeltelever, som modtager specialundervisning i det almene skolemiljø, eller at udgiften er specialklassetaksten.

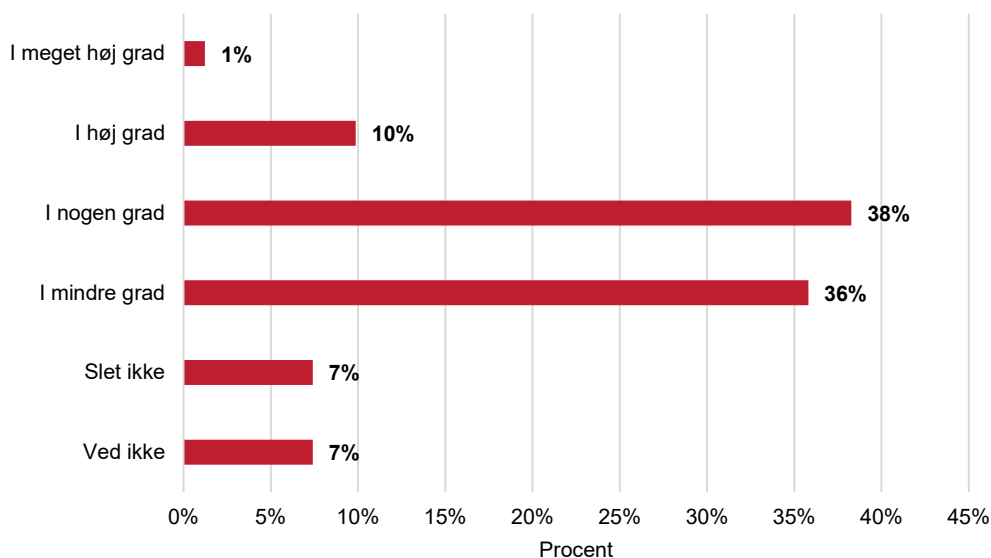
Blandt de skolechefer, der har angivet, at de opgør udgifter til mellemformer, er der kun få, der har kunnet give et overslag på udgiften pr. elev. En forklaring på det kan være, at det ikke er muligt, at angive et overslag for de specifikke mellemformer men kun for mellemformer samlet set, som fx specifikke puljer til mellemformer. Der kan også være

andre forklaringer, fx at skolecheferne ikke har disse oplysninger eller ikke har haft adgang til data, da spørgeskemaet blev besvaret. I kommuner med decentralt betalingsansvar på området er der heller ikke nødvendigvis det samme overblik over mellemformerne fra centralt hold.

## 4.7 Kombineres mellemformer med sociale indsatser?

For elever med mere komplekse problemstillinger kan skolerelaterede mellemformer kombineres med sociale indsatser, der er forankret i kommunens social- og familieafdeling, og tildeles efter § 11 eller 52 i serviceloven. Figur 4.6 viser, i hvilken grad mellemformer er kombineret med sociale indsatser til barn eller familie, tildelt efter serviceloven.

**Figur 4.6** Kombination af mellemformer og sociale indsatser



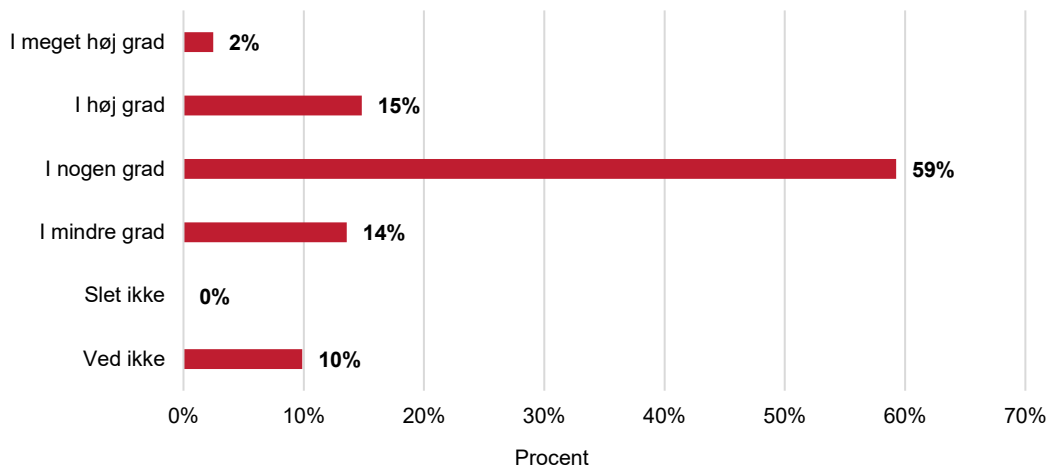
Anm.: N = 81 kommuner. Spørgsmål: I hvilken grad er organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning, også kombineret med sociale indsatser til barn eller familie, tildelt efter serviceloven?

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet

Figur 4.6 viser, at de fleste kommuner i nogen eller mindre grad kombinerer mellemformer med sociale indsatser til barn eller familie, tildelt efter serviceloven. I otte kommuner kombineres mellemformer og social indsatser i høj grad.

Figur 4.7 viser skolechefernes vurdering af, i hvilken grad det er lykkedes at koordinere specialundervisning og sociale indsatser i mellemformer i de tilfælde, hvor det er relevant.

**Figur 4.7** Koordination af specialundervisning og sociale indsatser i mellemformer



Anm.: N = 81 kommuner. Spørgsmål: I hvilken grad synes du, at det lykkes at koordinere specialpædagogisk støtte og sociale indsatser i de ovennævnte organiseringer i de tilfælde, hvor det er relevant?

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområde.

Som det fremgår af figuren, vurderer over halvdelen (59 pct.) af skolecheferne, at koordinationen i nogen grad lykkes. I 12 kommuner (15 pct.) er vurderingen, at det i høj grad lykkes. 14 pct. vurderer, at det i mindre grad lykkes.

Af konkrete samarbejder nævnes bl.a. socialrådgivere/sagsbehandlere, der varetager forebyggende opgaver på skolerne, og at PPR og socialforvaltningen har et tæt samarbejde og et fælles visitationsudvalg. Som en udfordring for en velfungerende koordination nævnes manglende tværsektorielt samarbejde, hvor der administreres efter forskellige lovgivninger, samt søjleopdelt økonomi. Flere skolechefer angiver, at koordination af specialundervisning og sociale indsatser i mellemformer er et fokusområde for de kommende år.

## 4.8 Er der lovgivningsmæssige barrierer i arbejdet med mellemformer?

De lovgivningsmæssige rammer om kommuner og skolers arbejde med mellemformer er skitseret i Boks 4.2.

## Boks 4.2 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 9 ugentlige timer. 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).

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 fx 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 samt 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.

Kilder: 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.

Vi har undersøgt, om kommunerne oplever lovgivningsmæssige barrierer i arbejdet med mellemformer. Næsten to tredjedele af skolecheferne oplever ikke lovgivningsmæssige barrierer i arbejdet med mellemformer, jf. Tabel 4.7.

**Tabel 4.7** Oplevelse af lovgivningsmæssige barrierer

Oplever I lovgivningsmæssige barrierer for at arbejde med organiseringer, der kombinerer almen- og specialundervisning?	Antal kommuner	Procent
Ja	22	27
Nej	53	65
Ved ikke	7	9
Total	82	100

Anm.: N = 82 kommuner.

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet.

Lidt over en fjerdedel af skolecheferne oplever dog lovgivningsmæssige barrierer. Flere skolechefer peger på, at lovgivningen på området i forhold til undervisningstimetallet er udfordrende, og italesætter et behov for større fleksibilitet, da det kan være svært at tilbyde en sammenhængende elevplan med den fulde fagrække. Flere skolechefer nævner udfordringer med definition og registrering af elever med specialundervisningsbehov

og peger på et behov for større fleksibilitet i sondringen mellem, hvornår der er brug for mere eller mindre end 9 timers støtte. Manglende fokus på mellemformer i lovgivningen, herunder kombination af folkeskoleloven og serviceloven, beskrives også af flere kommuner. Her nævnes bl.a., at lovgivningen kunne tilpasses en bredere forståelse af, at specialklasserækker også kan rumme mellemformer. Flere skolechefer angiver, at diagnosefokus er forstyrrende i forhold til tildelingen af ressourcer, og peger dermed på et fortsat behov for at indskærpe, at en diagnose ikke er lig med et specialpædagogisk behov. Der nævnes også manglende fokus på skolemiljø og de professionelle kompetencer samt forældres rolle og rettigheder.

#### 4.9 Anvendes organiseringerne omkring mellemformer også til elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt?

Fund fra tidligere undersøgelser indikerer, at kombinationer af special- og almenundervisning ved fx særlige gruppedannelser/holddannelser i nogle tilfælde også anvendes til støtte til elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt. Vi har på den baggrund undersøgt, om kommunerne også vælger at anvende organiseringerne omkring mellemformer til elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt. Tabel 4.8 viser, hvilke mellemformer der anvendes til elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt.

**Tabel 4.8** Mellemformer, der anvendes til elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt

Arbejder jeres kommune med en eller flere af følgende organiseringer, hvor almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og der tilføres midler med henblik på at tilgodese elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt?	Antal kommuner	Procent
Medarbejder med specialpædagogiske kompetencer er fast med i undervisningen i almenklasse i en længere periode i form af tolærer-/pædagogordning eller co-teaching	57	32
Skoler med særligt tilførte midler tilpasser organisering, elevantal og/eller pædagogik i en eller flere almenklasser, så de i højere grad kan imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov (i lighed med fx Nest-klasser)	26	70
Andre undervisningsformer, hvor undervisningen i almenskolen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og der tilføres midler med henblik på at tilpasse rammerne til i højere grad at imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov	23	28
Nej	10	12

Anm.: Data er valideret. To af de andre undervisningsformer er placeret under den første svarkategori, fordi de var beskrevet som Nest-lignende undervisningsformer. En kommune havde ikke beskrevet undervisningsformen, men mere brugt den åbne svarkategori om andre undervisningsformer som kommentarfelt, og indgår derfor ikke længere under kategorien.

N = 82 kommuner. Tabellen summerer ikke til 100 pct., da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

Kilde: VIVEs praksiskortlægning af mellemformer på grundskoleområdet.

28 pct. af kommunerne arbejder med en eller flere organiseringer, hvor almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og der tilføres midler med henblik på at tilgodese elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt.

70 pct. af kommunerne har skoler med særligt tilførte midler, der tilpasser organisering, elevantal og/eller pædagogik i en eller flere almenklasser, så de i højere grad kan imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov (i lighed med fx Nest-klasser).

32 pct. af kommunerne har en medarbejder med specialpædagogiske kompetencer fast med i undervisningen i almenklassen i en længere periode i form af tolærer-/pædagogordning eller co-teaching.

Der er også flere kommuner, der arbejder med andre organiseringer omkring mellemformer til elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt. Blandt andet nævnes særlige gruppedannelser, fx en mindre gruppe af elever, der fast mødes en gang om ugen og modtager undervisning for at samle op på det faglige og få en pause fra det store fællesskab i almenklassen, at enkeltelever modtager individuel støtte uden for almenklassen, kombineret med undervisning i almenklassen, og at skoler kan rekvirere sparring fra et kommunalt handleteam.



## 5 Tværgående perspektiver på fund fra litteratur- og praksiskortlægning

I dette kapitel sammenholder vi fund vedrørende de identificerede typer af mellemformer fra litteratur- og praksiskortlægningen. Som beskrevet i afsnit 2.2 skelner vi mellem to hovedtyper af mellemformer: henholdsvis mellemformer, hvor elevens samlede undervisningstilbud er tilrettelagt sådan, at eleven modtager undervisning i en almenklasse, herunder i gruppe eller på hold med tilførsel af specialpædagogiske kompetencer, eller ved en kombination af undervisning i almenklasse og specialklasse eller specialskole, og mellemformer, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens ramme, og der tilføres ekstra midler til dette arbejde.

I litteraturkortlægningen finder vi studier, der undersøger kombinationer af special- og almenundervisning, der falder ind under definitionen af de to hovedtyper, jf. afsnit 3.1 og 3.2. Praksiskortlægningen viser, at begge overordnede typer af mellemformer, anvendes i danske kommuner, og at der arbejdes med begge hovedtyper, og flere forskellige typer af mellemformer i langt hovedparten af kommunerne, jf. afsnit 4.1.

### **Kollektivt og individuelt afsæt for organisering af mellemformer**

Specialundervisning tilrettelægges som udgangspunkt med henblik på at imødekomme den enkelte elevs støttebehov. De to overordnede typer af mellemformer repræsenterer imidlertid to forskellige indgange til organisering af specialundervisningen: Når mellemformer organiseres, så eleven modtager undervisning i både en almenklasse og en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole, er støtteindsatsen ofte organiseret specifikt i forhold til en enkelt elevs individuelle støttebehov.

Mellemformer, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens ramme, kan i højere grad organiseres som kollektive indsatser, hvor flere elevers specialundervisningsbehov indfries med samme organisering.

I Tabel 5.1 sammenstilles de mellemformer, der er identificeret i hhv. litteraturkortlægningen og praksiskortlægningen. I tabellen er de identificerede mellemformer i hhv. litteratur- og praksiskortlægning inddelt efter, om afsæt for organiseringen af mellemformerne primært kan være individuelt hhv. kollektiv.

**Tabel 5.1** Fund fra praksiskortlægning og litteraturkortlægning, herunder kollektivt og individuelt afsæt for organisering af undervisning

	Praksiskort- lægning	Litteratur- kortlægning
<i>Primært individuelt afsæt for organisering af specialundervisning, hvor eleven modtager undervisning i både alment og specialiseret læringsmiljø</i>		
Enkeltelever modtager individuel specialundervisning uden for almenklassen, kombineret med undervisning i almenklassen	X	(X) Er ikke tydeligt beskrevet og eksplíciteret i de inkluderede studier om særlige gruppedannelser
Samarbejder mellem specialklasser og almenklasser, hvor elever modtager undervisning i specialklasser kombineret med undervisning i almenklasser	X	X
Samarbejder mellem specialskole og almenskole, hvor elever modtager undervisning på specialskole kombineret med undervisning i almenklasse	X	(X) Er ikke tydeligt beskrevet og eksplíciteret i de inkluderede studier om særlige gruppedannelser
Særlige gruppedannelser på minimum to elever på almenskolen kombineret med undervisning i almenklassen	X	X
<i>Organisering af specialundervisning i almenklassen, der kan have kollektivt afsæt, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens ramme</i>		
Der gives specialpædagogisk bistand til en eller flere elever i den almindelige undervisning i almenklassen, fx ved at en medarbejder med specialpædagogiske kompetencer er fast med i undervisningen i almenklassen i en længere periode i form af tolærer-/pædagogordning eller co-teaching <sup>24</sup>	X	X
Skoler med særligt tilførte midler tilpasser organisering, elevantal og/eller pædagogik i en eller flere almenklasser, så de i højere grad kan imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov (i lighed med fx NEST-klasser)	X	X
Andre undervisningsformer, hvor almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og der tilføres midler med henblik på at tilpasse rammerne til i højere grad at imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov	X	X

Kilde: VIVE

Både i praksis- og litteraturkortlægningen beskrives de forskellige organiseringer af undervisningen på et relativt aggregeret niveau. Tabellen illustrerer, at der er et væsentligt sammenfald mellem de mellemformer, der identificeres i praksiskortlægningen, og de kombinationer af special- og almenundervisningen, der er beskrevet i de inkluderede studier. Blandt de fremsøgte studier finder vi imidlertid færre eksempler på studier med

<sup>24</sup> Specialpædagogisk bistand, der gives i almenklassen til en eller flere elever, medfører ikke nødvendigvis, at almenundervisningen for alle elever tilrettelægges efter specialpædagogiske principper.

et eksplicit udfoldet fokus på individuel specialundervisning, som jf. praksiskortlægningen er relativt udbredt i kommunerne.

I den gennemgåede litteratur finder vi enkelte eksempler på studier af mellemformer, der kombinerer mellemformer med sociale indsatser i form af familieklasser. Praksiskortlægningen viser, at de fleste kommuner i "nogen" eller "mindre grad" kombinerer mellemformer med indsatser til barn eller familie tildelt efter serviceloven.

### **Muligheder for at overføre kombinationer af special- og almenundervisning, der er afdækket i litteraturkortlægningen, til en dansk kontekst**

En række af de inkluderede studier i litteraturkortlægningen undersøger kombinationer af special- og almenundervisningen, der er implementeret i internationale kontekster.

Praksiskortlægningen viser, at en række danske kommuner angiver at arbejde med kombinationer af special- og almenundervisning, der genfindes i den internationale litteratur.

I både den inkluderede litteratur og praksiskortlægningen belyses kombinationerne af special- og almenundervisning imidlertid på et relativt aggregeret niveau, hvilket gør det vanskeligt på baggrund af litteratur- og praksiskortlægningen at afgøre, i hvilken grad der er tale om, at indsatser udviklet i en international kontekst er overført til en dansk kontekst, eller om indsatser i danske kommuner i højere grad er inspireret af internationale indsatser. En undtagelse herfra er Nest, der er udviklet i en amerikansk kontekst, og hvor der foreligger detaljerede studier af erfaringerne med at overføre indsatsen til en dansk kontekst.

Der kan anlægges flere kriterier i en vurdering af, i hvilken grad en indsats er overførbare fra en kontekst til en anden. Et kriterie er, om praksis er tilstrækkelig systematisk beskrevet til, at andre vil kunne gentage dem. Et andet kriterie handler om, hvorvidt der er træk ved indsatsen, der kan tænkes at hindre eller hæmme en vellykket implementering i en anden kontekst, det kan eksempelvis være helt særlige afhængigheder af omgivelser eller lokalitet eller økonomiske forhold (Jensen et al., 2016).

De indsatser, der fremgår af litteraturkortlægningen vurderes umiddelbart principielt at være overførbare til en dansk kontekst. Dette dog med forbehold for, at flere af indsatserne i de gennemgåede studier ikke er tilstrækkeligt systematisk og detaljeret beskrevet til at kunne gentages af andre.

Der vil imidlertid være en række forhold af eksempelvis kulturel, organisatorisk og budgetmæssig karakter, der vil have betydning for en evt. overførsel af de identificerede indsatser fra en international kontekst. Eksempelvis i relation til indsatser, der fordrer kompetenceudvikling, nye måder at tilrettelægge samarbejdet mellem fagprofessionelle m.m. Det vil endvidere bero på en konkret vurdering, om internationale indsatser under hovedtypen "Særlige gruppedannelser kombineret med undervisning i almenklasse" kan tilrettelægges, så de lever op til danske lovgivningsmæssige bestemmelser om, at specialpædagogisk bistand fortrinsvis gives som støtte i den almindelige klasse (jf. Børne- og Undervisningsministeriet, 2014).

## Litteratur

- Aarhus Kommune. (2019). *Evaluering af Nest i Aarhus 2015-2019*. Aarhus: Aarhus Kommune.
- Aarhus Kommune. (2020). *Afdækning af skolernes arbejde med mellemformer*. Aarhus: Aarhus Kommune.
- Abbye-Taylor, S. (2014). *Characteristics of Successful Co-Teaching Experiences in Classrooms with General and Special Education Students*. Scottsdale, AZ: North-central University.
- Andreasen, A. G., Rangvid, B. S., & Lindeberg, N. H. (2022). *Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Barrett, C. A., Stevenson, N. A., & Burns, M. K. (2020). Relationship between Disability Category, Time Spent in General Education and Academic Achievement. *Educational Studies, 46*(3), 1-16.
- Beachum, L. M. (2016). *Co-Teaching as an Effective Instructional Delivery Model in Secondary Schools*. Wingate, NC: Wingate University.
- Biggs, E. E., Carter, E. W., & Gustafson, J. (2017). Efficacy of Peer Support Arrangements to Increase Peer Interaction and AAC Use. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 122*(1), 25-48.
- Bleiweiss, J. D., Cohen, S., & Hough, L. (2013). *Everyday Classroom Strategies and Practices for Supporting Children with Autism Spectrum Disorders*. Shawnee, KS: AAPC Publishing.
- Brock, M. & Carter, E. W. (2015). Efficacy of Teachers Training Paraprofessionals to Implement Peer Support Arrangements. *Exceptional Children 2016, 82*(3), 354-371, USA.
- Brock, M. E., Biggs, E. E., Carter, E. W., Cattet, G. N., & Raley, K. S. (2016). Implementation and Generalization of Peer Support Arrangements for Students with Severe Disabilities in Inclusive Classrooms. *The Journal of Special Education, 49*(4), 221-232.
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2016). Efficacy of Teachers Training Paraprofessionals to Implement Peer Support Arrangements. *Exceptional Children, 82*(3), 354-371.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2014). *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. BEK. nr. 693 af 20/06/2014*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 1396 af 28/09/2020*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021). *Regler om inklusion*. Tilgået på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021). *En vejledning om mellemformer. Om rammer og muligheder for fleksibilitet mellem almenundervisningen og specialundervisningen i folkeskolen*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Calmer Andersen, S., Beuchert-Pedersen L. V., Skyt Nielsen, H., Thomsen, M.K., & Rambøll Management Consulting. (2014). *2L Rapport: Undersøgelse af effekten af tolærerordninger*. Aarhus: TrygFondens Børneforskningscenter.
- Carty, A., & Farrell, A. (2018). Co-Teaching in a Mainstream Post-Primary Mathematics Classroom: An Evaluation of Models of Co-Teaching from the Perspective of the Teachers. *Support for Learning, 33*(2), 101-121.
- Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M., & Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of Promise: A School District-University Partnership Centered on Inclusive School Reform. *Remedial and Special Education, 32*(3), 192-205.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children, 28*(3), 1-16.
- Dalkin, S. M., Greenhalgh J., Jones D., Cunningham, B., & Lhussier, M. (2015). What's in a Mechanism? Development of a key concept in realist evaluation. *Implementation Science, 10*(1), 1-7.
- Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S., & Hald, B. M. (2013a). *Inklusion med et samtidigt specialpædagogisk tilbud i almenskolen: En kortfattet systematisk forskningskortlægning*. København: Aarhus Universitet.
- Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S., & Tiftikci, N. (2013b). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen: Systematisk review*. København: Aarhus Universitet.
- Elder, B. C. (2020). Necessary First Steps: Using Professional Development Schools to Increase the Number of Students with Disability Labels Accessing Inclusive Classrooms. *School-University Partnerships, 13*(1), 32-43.
- Embury, D. C., & Kroeger, S. D. (2012). Let's Ask the Kids: Consumer Constructions of Co-Teaching. *International Journal of Special Education, 27*(2), 102-112.
- Ervin, V. L. (2010). *A Comparison of Co-teaching Only, Pull-Out Only, and Combined Service Methods for Students with Disabilities*. Minneapolis, MN: Capella University.
- Finansministeriet. (2010). *Specialundervisning i folkeskolen – Veje til en bedre organisering og styring*. København: Finansministeriet.
- Garrote, A., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school based interventions. *Educational Research Review, 20*, 12-23.

- Hansen, J. H., Molbæk, M., Schmidt, M. C. S., Jensen, C. R., & Lassen, M. C. (2018). Approaching inclusion as social practice: processes of inclusion and exclusion. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 9-19.
- Hjortskov, M., Skov, P. R., & Keilow, M. (2022). *Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov. Delrapport 5. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Houlberg, K., Kollin, M. S., Dalsgaard, C., Ibsen, J. T., Kloppenborg, H. S., & Ruge, M. (2022). *Ramme for opgørelse og sammenligning af udgifter til specialundervisning og inklusionsunderstøttende indsatser. Delrapport 4. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Iversen, K., Thau, M., & Kloppenborg, H. S. (2019). *Kommunernes perspektiver på centrale udfordringer på børne- og ungeområdet: Kortlægning af området for udsatte børn og unge samt børn og unge med handicap*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, D. C., Pedersen, M. J., Pejtersen, J. H., & Amilon, A. (2016). Indkredsning af lovende praksis på det specialiserede socialområde. København: SFI.
- Karlsson, Y. (2012). *Elever i særskild undervisningsgruppe: En studie med barnens perspektiv i fokus*. Stockholm: Liber.
- Keane, E., Aldridge, F. J., Costley, D., & Clark, T. (2012). Students with Autism in Regular Classes: A Long-Term Follow-Up Study of a Satellite Class Transition Model. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1001-1017.
- King-Sears, M., Brawand, A. E., Jenkins, M. C., & Preston-Smith, S. (2014). Co-Teaching Perspectives from Secondary Science Co-Teachers and Their Students with Disabilities. *Journal of Science Teacher Education*, 25(6), 651-680.
- King-Sears, M., & Strogilos, V. (2020). An Exploratory Study of Self-Efficacy, School Belongingness, and Co-Teaching Perspectives from Middle School Students and Teachers in a Mathematics Co-Taught Classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 162-180.
- KL. (2019). *Udsatte børn: Nøgletal 2019*. København: KL.
- KL. (2020). *Eksempler på mellemformer: Tilbud til børn med særlige behov mellem almen – og specialundervisning*. København: Kommuneforlaget A/S.
- Krab, J. (2015). Mellem målskemaer, opbakning og tvivl: Forældres arbejde i og med familieklassen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 15(4), 53-61.
- Kromann, A. C., & Tanggaard, L. (2019). Som ringe i vandet – PPR's bidrag til folkeskoleudvikling gennem Nest. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(5/6), 3-15,126.

- Kuntz, E. M., & Carter, E. W. (2019). Review of Interventions Supporting Secondary Students with Intellectual Disability in General Education Classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(2), 103-121.
- Lemire, S., Kwako, A., Nielsen, S. B., Christie, C. A., Donaldson, S. I., & Leeuw, F. L. (2020). What is this thing called a mechanism? Findings from a review of realist evaluations. *New Directions for Evaluation*, 2020(167), 73-86.
- Lindeberg, N. H., Tegtmejer, T., Iversen, K., Andreasen, A. G., Ibsen, J. T., Rangvid, B. S., Bjørnholt, B., Ruge, M., Ellerman, K. G. (2022). *Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Losinski, M., Sanders, S., Parks-Ennis, R., Wiseman, N., Nelson, J., & Katsiyannis, A. (2019). An Investigation of Co-Teaching to Improve Academic Achievement of Students with Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 149, 170.
- Miller, C., & Oh, K. (2013). The Effects of Professional Development on Co-Teaching for Special and General Education Teachers and Students. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(1), 1-17.
- Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling. (2016). *Afreportering af inklusionseftersynet: Den samlede afreportering*. København: Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling.
- Morgan, J. (2016). Reshaping the Role of a Special Educator into a Collaborative Learning Specialist. *International Journal of Whole Schooling*, 12(1), 40-60.
- Morin, A. (2011). Samarbejde om specialpædagogiske indsatser: Familieklasser i den danske folkeskole. In: Christensen, J., Mårtensson, B. D., & Pedersen, T. (ed.) *Specialpædagogik: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, 237-248.
- Mortensen, N. P., Andreasen, A. G., & Tegtmejer, T. (2020). *Uddannelsesresultater og mønstre for børn og unge med funktionsnedsættelser*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Nørgaard, E., Kollin, M. S., & Panduro, B. (2018). *Specialundervisning på folkeskoleområdet: Inspiration til den økonomiske styring*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Packard, A. L., Hazelkorn, M., Harris, K. P., & McLeod, R. (2011). Academic Achievement of Secondary Students with Learning Disabilities in Co-Taught and Resource Rooms. *Journal of Research in Education*, 21(4), 100-117.
- Patterson, S. T. (2013). *The Effectiveness of Inclusion in Texas High Schools*. Texas A&M University: Texas A&M University.
- Pawson, R. D., & Tilley, N. (2004). *Realist Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Regeringen. (2017). *Aftale om satspuljen på sundhedsområdet for 2018-2021*. København: Regeringen.
- Regeringen, & KL. (2012). *Aftale om kommunernes økonomi 2013*. København: Regeringen & KL.
- Rexroat-Frazier, N., & Chamberlin, S. (2019). Best Practices in Co-Teaching Mathematics with Special Needs Students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 173-183.
- Skolverket. (2011). *Särskilt stöd i grundskolan: En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Särskilda undervisningsgrupper: En studie om organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Tillgängliga lärmiljöer?: En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skyt Nielsen, H., Calmar Andersen, S., Grove, M. K., & Beuchert-Pedersen, L. V. (2017). *Evaluering af Nest på Katrinebjergskolen - år 1: Rapport til Aarhus Kommune og Egmontfonden*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative Models of Instruction: The Empirical Foundations of Inclusion and Co-Teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510.
- Stefanidis, A., King-Sears, M., & Brawand, A. (2019). Benefits for Coteachers of Students with Disabilities: Do Contextual Factors Matter? *Psychology in the Schools*, 56(4), 539-553.
- Strogilos, V., & King-Sears, M. (2019). Co-Teaching Is Extra Help and Fun: Perspectives on Co-Teaching from Middle School Students and Co-Teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102.
- Tarr, J., Tsokova, D., & Takkunen, U. (2012). Insights into Inclusive Education through a Small Finnish Case Study of an Inclusive School Context. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 691-704.
- Tegtmejer, T., Nicolajsen, J. S., Bech, A., & Lindeberg, N. H. (2022a). *Casestudier af kapacitetsopbygning gennem specialpædagogisk sparring og samarbejde på almen-skoler. Delrapport 3. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Tegtmejer, T., Ladekjær, E., Lindeberg, N. H., Nøhr, K., & Johansson, G. (2022b). *Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning. Casestudier af mellemformer på to skoler*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.



- Thomas-Brown, K., & Sepetys, P. (2011). A Veteran Special Education Teacher and a General Education Social Studies Teacher Model Co-Teaching: The CoPD Model. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 109-125.
- Tremblay, P. (2013). Comparative Outcomes of Two Instructional Models for Students with Learning Disabilities: Inclusion with Co-Teaching and Solo-Taught Special Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 251-258.
- Undervisningsministeriet. (1997). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. København: Undervisningsministeriet.
- Uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning>. Tilgået 9. december 2021.
- Vizenor, A. S., & Matuska, J. (2018). Actualizing characteristics of successful schools for young adolescents through co-teaching. *Middle School Journal*, 49(3), 17-25.
- Ware, S. (2016). Effects of Inclusion Classrooms on Academic Achievement of Students with Learning Disabilities and Students in General Education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 56(6), 579-587.

## Bilag 1 Design og metode

Dette bilag beskriver kortlægningens design samt metodiske valg og opmærksomhedspunkter.

### Afgrænsning og definition af kortlægningens centrale begreb

Kortlægningen består dels af en litteraturkortlægning, dels af en praksiskortlægning. Ved kortlægninger af både praksis og litteratur er der behov for at kunne afgrænse og definere det fænomen, der skal kortlægges. Dette har udgjort en særlig udfordring i forbindelse med nærværende kortlægning, da begrebet *melleformer* er under udvikling og indkredsning og hverken er juridisk eller forskningsmæssigt defineret. Der er endvidere forskellige forståelser af begrebet i kommuner og skoler.

Der har derfor været udarbejdet et forslag til en definition og afgrænsning af begrebet melleformer, der har fungeret som afsæt for arbejdet med kortlægningen. Forslaget har undervejs i arbejdet med kortlægningen været drøftet med projektets faglige følge-gruppe og opdragsgiver. Undersøgelsen har således haft en induktiv karakter, hvor forslag til definitionen og afgrænsning af begrebet ikke har været endeligt fastlagt fra start, men har udviklet sig og er justeret som en funktion af kortlægningsarbejdet.

### Litteraturkortlægning

De undersøgelsesspørgsmål, der har guidet litteraturkortlægningen, er:

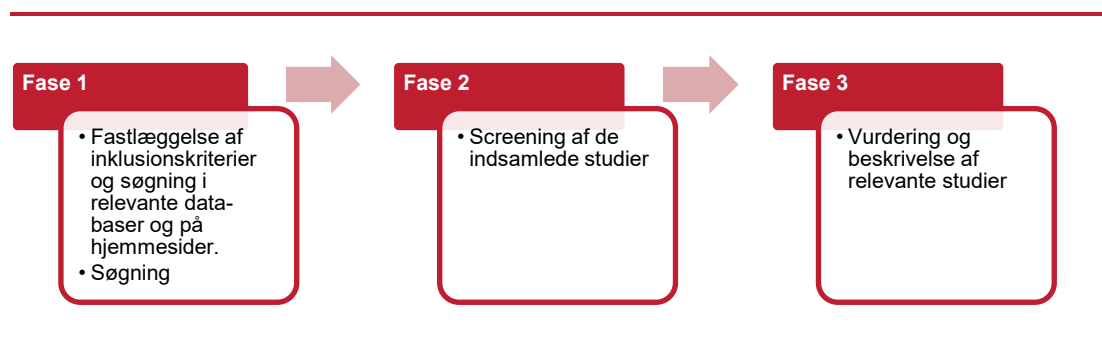
- Hvilke kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definitionen af melleformer fra skolekontekster, der er sammenlignelige med danske forhold, kan indkredses i undersøgelser og forskning?
- Hvilke organiseringer, pædagogiske/didaktiske strategier, kontekstuelle forhold samt perspektiver fra fagprofessionelle og brugere beskrives i studier af kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definitionen af melleformer?
- Hvilke virkningsfulde indsatser kan identificeres i studier af kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definitionen af melleformer, og hvilken forskningsmæssig dokumentation findes der for dem?
- Hvordan er muligheden for overførsel af kombinationer af special- og almenundervisning, som falder inden for kortlægningens forslag til definitionen af melleformer, der er udviklet og implementeret i en international kontekst, til en dansk kontekst?

Begrebet mellemformer udspringer fra praksis og genfindes ikke i dansk eller international forskning vedrørende specialundervisning og specialpædagogik. En litteraturkortlægning af mellemformer kan derfor ikke tage afsæt i en søgning efter studier af mellemformer i videnskabelige databaser.

Derfor har vi i stedet søgt efter studier, der falder inden for kortlægningens forslag til definition af mellemformer. Således har den definition og afgrænsning af mellemformer, der er præsenteret i kapitel 2 guidet litteraturkortlægningen. Denne er justeret og udviklet i design- til screenings-, vurderings-, analyse- og fremstillingsfasen.

Kortlægningen er gennemført i tre faser, og de studier, der indgår i rapporten er udvalgt i flere trin, jf. Bilagsfigur 1.1.

**Bilagsfigur 1.1** Faser i litteraturkortlægningen



### Fase 1. Inklusions- og eksklusionskriterier for litteratursøgningen

Inklusions- og eksklusionskriterierne afspejler det faglige fokus og den afgrænsning af opgaven, der er beskrevet i kapitel 1. Endvidere består de af en afgrænsning vedrørende studierne udgivelsestidspunkt, sprog, karakter mv. I fase 1 er det også fastlagt, hvilke databaser søgningen gennemføres i.

Begrebet "mellemformer" er under udvikling i en dansk kontekst, og der findes ikke tilsvarende begreber i engelsk eller nordisk terminologi. Litteratursøgningen er derfor foretaget med afsæt i centrale termer, der indgår i definitionen af mellemformer samt ved anvendelse af termer for mellemformer, som vi på forhånd havde kendskab til, fx "Nest" og "særlige gruppedannelser"/"pull out groups".

Jævnfør definitionen indeholder undervisning organiseret som en mellemform et element af henholdsvis almenundervisning og undervisning med et specialpædagogisk/didaktisk afsæt med henblik på at indfri støttebehov hos elever. Med dette definatoriske afsæt er en lang række både almen- og specialpædagogiske tilgange og metoder principielt relevante. For at afgrænse og fokusere kortlægningens genstand behandler vi imidlertid kun studier af tilgange og metoder, der specifikt anvendes i organiseringer, som falder inden for rapportens afgrænsning af mellemformer.

Det betyder, at studier af faglige eller fagdidaktiske tilgange samt metoder såsom undervisningsdifferentiering ikke behandles, hvis ikke der i det pågældende studie er tale om, at tilgangene og metoderne anvendes inden for organisatoriske rammer, hvor der er tilført specialpædagogiske kompetencer og ressourcer.

For at en tilgang kan kvalificeres som en mellemform ud fra definitionerne præsenteret i kapitel 2, er det en forudsætning, at der indgår elever med behov for specialundervisning i undervisningstilbuddet. Studier, der beskriver tilgange, der er inkluderende eller har potentiale i forhold til at inkludere elever med behov for specialundervisning er således ikke medtaget, medmindre litteraturen beskriver konkrete empiriske erfaringer med, at elever med behov for specialundervisning har deltaget.

Der er kun inkluderet studier, der er empirisk baseret i kortlægningen. Således er rent teoretiske studier ekskluderet. Det er sket med henblik på at sikre, at den viden, der tilvejebringes, er funderet i en konkret udmøntet praksis, der allerede er høstet erfaringer med.

Kortlægningen baserer sig på både forskningslitteratur samt undersøgelser og evalueringer bl.a. fra offentlige myndigheder, der ikke har været i peer-review, men som er fremsøgt ved søgning i de udvalgte databaser.

For peer-reviewede studier er der ikke foretaget kvalitetsvurdering af, hvorvidt de beskrevne metoder teknisk set er anvendt korrekt. Det forudsættes, at denne vurdering er foretaget i forbindelse med peer-reviewet. For studier, der ikke har været igennem en egentlig peer-review proces, er der foretaget en kvalitetsvurdering. Ved afgørelsen vedrørende inklusion/eksklusion af disse studier har vi lagt vægt på, at studierne indeholder en transparent metodebeskrivelse, der giver mulighed for at vurdere det empiriske grundlag for studiets konklusioner.

Vi har inkluderet de fleste undersøgelses- og forskningsdesign: studier med kvalitativt design, analyser med tværmotodisk design, RCT-studier, forsøg med kontrolgruppe, før-efter-studier, kohorte-studier, systematiske reviews og meta-reviews mv. Det brede sigte er en fordel i en policy- og praksissammenhæng, fordi der inkluderes viden om ikke blot virkning, men også viden om, hvordan og hvornår forskellige tilgange virker, og hvordan de organiseres og implementeres i praksis.

Et væsentligt hensyn har været, at den viden, der opsamles, skal være omsættelig i en dansk kontekst. Et kriterium har derfor været, at de empiriske studier skal være funderet i en dansk kontekst eller lande, der er relativt sammenlignelige med Danmark, for så vidt angår følgende forhold:

- Organisering af almene skoletilbud
- Formål for og organisering af grundskolen og specialundervisning, jf. den danske folkeskolelov
- Tilgang til inklusion og specialundervisning.

På den baggrund er studier af praksis i vestlige lande, forstået som Europa, USA, Canada, Australien og New Zealand inkluderet.

Litteratursøgningen har medtaget litteratur på dansk, svensk, norsk og engelsk inden for disse geografiske områder.

Med henblik på at sikre en hensigtsmæssig balance mellem aktualitet og omfang af litteraturen afgrænser vi søgningen tidsligt til perioden fra januar 2010 og 25. november 2020, hvor søgningen er gennemført. En række af de inkluderede studier er review af

tidligere studier. I nogle tilfælde refereres der i rapporten derfor til studier publiceret før 2000, hvor fund herfra er præsenteret i review publiceret efter 2010.

Vi har kun inkluderet litteratur, som opfylder alle inklusionskriterier, jf. Bilagstabel 1.1, som opsummerer inklusions- og eksklusionskriterier for litteraturkortlægningen.

**Bilagstabel 1.1** Inklusions- og eksklusionskriterier, mellemformer

	Kriterier for inklusion	Kriterier for eksklusion
<i>Studiernes relevans</i>		
Emne/tema/fokus	Studier der falder inden for kortlægningsforslag til definitionen af mellemformer	Studier, der vedrører undervisning, der udelukkende finder sted i enten en almen skole eller udelukkende i en specialskole, dog undtaget studier af undervisning, der falder under kortlægningens pædagogiske/didaktiske dimension af definitionen af mellemformer
Skoler	Grundskoler og specialskoler for elever i 0.-10. klasse	Skoler for elever i andre aldersgrupper
Studiedesign/ typer af studier	Metastudier, litteraturstudier, effektstudier, kvalitative og kvantitative studier.	Studier, der ikke er empirisk baseret Specialer og bacheloropgaver
Land og kontekst	Europa, USA, Canada, Australien og New Zealand	Lande, der ikke er nævnt under inklusionskriterier
Sprog	Studier på dansk, engelsk, norsk eller svensk	Studier, der er skrevet på øvrige sprog end dansk, engelsk, norsk og svensk, eller som ikke har kunnet fremskaffes inden for projektperioden.
Publiceringsår	Studier publiceret fra og med 2010	Studier fra før 2010
<i>Studiernes kvalitet</i>		
	Studier af tilstrækkelig forskningsmæssig kvalitet	Studier, der ikke vurderes at have tilstrækkelig forskningsmæssig kvalitet, dvs. studier, hvor der er diskrepans i forhold til formål og design, eller hvor studiets gennemførelse ikke lever op til gængse kvalitetsstandarder relateret til de anvendte forskningsmetoder.
Formidlingen	Metoden skal være velbeskrevet	Studier, hvor metoden ikke er velbeskrevet
Studiets gennemførelse	Der foretages en vurdering af det enkelte studies kvalitet ud fra, om studiet gør det, som det antager at gøre. For peer-reviewed studier foretages ikke en direkte vurdering af, hvorvidt de beskrevne metoder teknisk set er anvendt korrekt. Det forudsættes, at denne vurdering er foretaget i forbindelse med peer-reviewet.	Studier, hvor den metodiske fremgangsmåde er tvivlsom i forhold til formålet.

Det har endvidere været en forudsætning, at litteraturen kan fremskaffes inden for projektperioden. Dette har i enkelte tilfælde ikke været muligt.

### Søgningen

Søgningen er gennemført med afsæt i på forhånd definerede søgeord. I nogle databaser anvendes dog prædefinerede søgeord, jf. Bilag 3.

Ved søgningen i de udvalgte databaser fandt vi i alt 2.291 studier, heraf 29 dubletter.

## Fase 2. Første screening af studier

I første screeningsrunde er de fremsøgte studier vurderet på baggrund af titel, abstracts og emneord i forhold til inklusions- og eksklusionskriterierne. Der er gennemført dobbeltkodning af et mindre antal studier for at sikre reliabilitet i litteraturscreeningen.

Ved vurderingen af studiernes relevans er de kategoriseret som enten relevante, måske-relevante eller ikke-relevante. Af de 2.291 studier vurderedes 664 studier at være relevante eller måske-relevante. Studier, der vurderedes ikke-relevante, blev frasorteret.

## Fase 3. Anden screening af studier

I anden screeningsrunde er de måske-relevante studier, der blev identificeret i fase 2 gennemgået for relevans og kvalitet ved gennemlæsning af fuldtekst og/eller dobbeltkodning. Studier, der blev vurderet relevante i fase 2, er endvidere vurderet med afsæt i fuldtekst.

Herefter er der foretaget en kodning af studierne, hvor de er kategoriseret ud fra kriterier som:

- Organisering af de studerede kombinationer af special- og almenundervisning
- Studiets fokus; det vil sige, om studiet fx primært har fokus på at afdække elevperspektiver, elevresultater, lærerperspektiver, omkostning ved praksis mv.

En konsekvens af det eksplorative formål med litteraturkortlægningen er, at anden screening af studier er foregået induktivt i samspil med udvikling og indsnævring af centrale typer af mellemformer. Dermed er der i processen foregået en fortsat læsning, kodning og analytisk arbejde med studierne.

I den forbindelse er der bl.a. taget stilling til en række udenlandske studier af kombinationer af special- og almenundervisning, hvor det ikke tydeligt fremgår, hvilket omfang støtten til eleverne har. For disse studier er der foretaget en kvalitativ vurdering af, hvorvidt støtten omtrentligt kan formodes at svare til specialundervisning i en dansk kontekst.

For så vidt angår studier af samarbejde mellem fagprofessionelle har vi endvidere lagt vægt på, at der var tale om samarbejde mellem fagprofessionelle med henholdsvis special- og almenpædagogiske kompetencer, ud fra et rationale om, at dette kriterium bidrager til at sikre, at de inkluderede studier undersøger undervisning, der kan sidestilles med kombinationer af special- og almenundervisning i en dansk kontekst.

Efter anden screening er i alt 51 studier vurderet relevante. Fund fra disse studier indgår i den indholdsanalyse, hvor centrale elementer og virkninger ved de undersøgte mellemformer er identificeret og beskrevet. 5 studier har ikke kunnet fremskaffes før deadline for afrapportering.

## Virkningsfulde indsatser

Et af formålene med litteraturkortlægningen er at identificere virkningsfulde indsatser i de undersøgte mellemformer. Begrebet *virkningsfulde indsatser* anvendes i mange sam-

menhænge, og man vil i litteraturen og i undersøgelser se begrebet anvendt med forskellige betydninger og i nogen tilfælde synonymt med andre begreber, som eksempelvis *kerneelement*.

At en indsats er virkningsfuld betyder overordnet set, at den medfører ønskede resultater. Vi tager i vores forståelse af begrebet afsæt i realistisk evaluering, som er en procesbaseret tilgang til effektevaluering. I den realistiske evalueringsteori undersøger man virkning ved at fokusere på den proces, eller de kausale mekanismer, der forbinder årsag og virkning. Dokumentationen af virkningen kan foretages med forskellige typer af metoder.

Pawson og Tilley har fokus på den kontekst, som indsats og mekanisme virker i, og på, at det er kombinationen af kontekst og mekanisme, der fører til et givent resultat af en indsats (Pawson & Tilley, 1997). En mekanisme er at forstå som det eller de indre forhold, som får indsatser til at virke, når de virker, og mekanismerne er følsomme over for variationer i konteksten.

Sammenhæng mellem indsats, mekanisme og virkning er søgt illustreret i Bilagsfigur 1.2.

**Bilagsfigur 1.2** Indsats, mekanismer, virkning og kontekst



Som illustreret i Bilagsfigur 1.2 udløser indsatser mekanismer. Mekanismerne kan bestå af psykologiske reaktioner på handlingerne, fx i form af motivation, en følelse af empowerment eller tillid. Mekanismerne kan også være adfærdsmæssige, fx i form af praksisændringer eller opnåelse af ny viden (jf. også Lemire et al., 2020: 78). Eksempelvis kan en lærer gennem observation og feedback til en kollega udløse mekanismer i form af netop øget refleksion over egen praksis og motivation hos kollegaen. Dette kan have en betydning for medarbejderens praksis og dermed for elevernes udbytte. En indsats kan rumme mange forskellige virkningsfulde mekanismer. Konteksten som indsats og mekanismer vil endvidere have betydning for indsatsens virkning.

Mulighederne for at udlede viden om virkningsfulde indsatser og mekanismer er afhængig af de inkluderede studiers design og detaljeringsgrad. De inkluderede studier, der falder inden for kortlægningens forslag til definition af mellemformer har fokus på forskellige typer af virkninger, herunder virkning for fagprofessionelle samt for elevernes trivsel, sociale relationer og resultater. Studierne har ikke et design og/eller en detaljeringsgrad, der muliggør, at vi entydigt kan udlede virkningsfulde mekanismer fra de i studierne beskrevne indsatser.

Vi har i stedet identificeret og afrapporteret de indsatser, som i studierne beskrives som virkningsfulde. De er beskrevet i præsentationen af studierne og sammenfattet i opsummerende bokse for de to hovedtyper af mellemformer. I nogle af de inkluderede studier beskrives særlige kontekstuelle forhold, der kan have betydning for succesfuld anvendelse, samt mulige negative virkninger. Disse er ligeledes afrapporteret.

Det er i den forbindelse væsentligt at bemærke, at flere studier betoner kontekstens betydning og peger på, at en indsats ikke nødvendigvis er tilstrækkelig virksom i sig selv, hvis ikke den indgår i sammenhæng med andre specifikke indsatser eller under specifikke rammer.

Det er endvidere væsentligt at bemærke, at det undersøgelsesdesign, studierne er gennemført med, har betydning for det vidensgrundlag om virkningsfulde indsatser, studierne tilvejebringer. 14 af de inkluderede studier er gennemført med et kvalitativt design, 14 studier har et kvantitativt design, og 12 studier anvender en kombination (mixed methods), og 11 studier er litteraturreviews. Få af de studier, der indgår i denne litteraturkortlægning har et eksperimentelt eller kvasi-eksperimentelt effektdesign.

Det skal endvidere bemærkes, at der er forskel på, hvor mange studier der er fundet for de enkelte mellemformer og virkningsfulde indsatser. Det betyder, at beskrivelsen af virkninger af nogle indsatser er funderet på færre studier end andre.

I de tilfælde, hvor en mellemform er undersøgt i et større antal studier, har vi udvalgt de studier, som anvendes i beskrivelsen af kombinationen af special- og almenundervisning ud fra et hensyn til, at præsentationen af de to hovedtyper af mellemformer så vidt muligt både indeholder beskrivelser af, hvordan undervisningen organiseres og tilrettelægges og af fund af virkninger for fagprofessionelle og elever.

### Oversættelse og harmonisering af begreber

Flere af de inkluderede studier er udenlandske, hvilket betyder, at de undersøgte indsatser afspejler specialundervisning i andre kontekster end den danske. I en dansk kontekst har vi i praksiskortlægningen fokus på mellemformer defineret som organisering af undervisning, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning, dvs. støtte i mindst 9 timer (12 undervisningslektioner a 45 minutter) ugentligt i. I litteraturkortlægningen indgår studier fra andre lande, hvoriblandt der også kan være mellemformer, hvor støtten har et omfang under 9 timer ugentligt. For at styrke læsevenligheden har vi valgt at ensrette begreberne, så vi anvender begrebet *specialundervisning*.

## Praksiskortlægning

### Spørgeskemaundersøgelse blandt landets skolechefer

Mellemformer kan både være forankret centralt i den kommunale forvaltning eller decentralt på de enkelte skoler. Det betyder, at detaljeret viden om, hvordan kommuner og skoler arbejder med mellemformer kan være forankret både centralt og decentralt i kommunen. Ofte vil der være en sammenhæng til kommunens organisering af betalingsansvaret for specialundervisning, således at mellemformer og andre indsatser i relation til



inklusion og specialpædagogisk bistand i kommuner med decentralt betalingsansvar typisk vil være forankret decentralt på skolerne, og at det i kommuner med centralt betalingsansvar typisk vil være forankret i den kommunale skoleforvaltning.

For at tilvejebringe et fyldestgørende billede af, hvordan kommuner og skoler i Danmark arbejder med mellemformer, kan det derfor være relevant både at indhente viden fra de kommunale skoleforvaltninger og fra skoleledere om arbejdet med mellemformer – sidstnævnte især i kommuner med decentralt betalingsansvar.

Det har imidlertid ikke været muligt at foretage en landsdækkende og systematisk afdækning på både kommune- og skoleniveau inden for projektets budget- og tidsramme.

Som beskrevet ovenfor er begrebet mellemformer ikke p.t. fast defineret og afgrænset, og eksisterende dansk praksis i forhold til organisering af special- og almenundervisning, der kan kategoriseres som mellemformer, er kun i mindre grad dokumenteret og beskrevet. Det var derfor heller ikke forventningen, at forskningskortlægningen, der afdækker publiceret litteratur om mellemformer, kunne identificere og give et tilstrækkeligt overblik over, hvilke kommuner og skoler der arbejder med mellemformer, som eksempelvis ville kunne danne grundlag for en opdeling i flere forskellige sæt af spørgeskemaer.

På den baggrund fokuserer praksiskortlægningen på en afdækning af eksisterende mellemformer på kommuneniveau med henblik på at tilvejebringe et landsdækkende, overordnet overblik og på at afdække behovet og efterspørgsel efter mellemformer blandt landets kommuner.

Kortlægningen er således gennemført med udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer i landets kommuner. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at der med denne tilgang er en risiko for, at undersøgelsen ikke giver et fuldt dækkende billede, fordi skolecheferne ikke nødvendigvis kender alle de decentrale mellemformer, der arbejdes med på skolerne.

I praksiskortlægningen belyses mellemformer til organisering af undervisning, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning, dvs. støtte i mindst 9 timer ugentligt.

Kortlægningen vedrører almenundervisning på kommunale grundskoler samt specialundervisning, som er en del af den kommunale tilbudsstruktur, dvs. specialundervisning på skoler, som kommunerne kan visitere til og kan tænke ind i organiseringen af specialundervisningen i kommunen. Det indbefatter specialundervisning på kommunens grundskoler, specialklasser, specialskoler og ungdomsskoler, på regionalt ejede og privatejede specialskoler og på interne skoler, der findes på enten kommunale eller private sociale tilbud.

I tilknytning til kortlægningen er der udarbejdet casestudier af udvalgte konkrete mellemformer, som belyses mere detaljeret i Tegtmejer et al. (2022b).

## Spørgeskema

Der er udarbejdet et spørgeskema til skolecheferne, der tager højde for, at der kan være forskel på, om kommunerne har en central henholdsvis decentral placering af betalingsansvar for specialundervisning. Ved udarbejdelsen af spørgeskemaet tages endvidere

højde for, at der kan være variation internt i den enkelte kommune i forhold til, hvordan mellemformerne er organiseret.

Spørgeskemaet indeholder spørgsmål om, hvilke typer af mellemformer der arbejdes med i danske kommuner, og hvor udbredte disse former er blandt skolerne internt i kommunerne og blandt elever visiteret til specialundervisning. Det afdækkes, hvornår mellemformer anvendes, og hvad baggrunden for deres iværksættelse er. I forlængelse heraf tilvebringes viden om, hvem der efterspørger mellemformer, og hvilke behov mellemformerne skal tilgodese. Det afdækkes, hvem der visiterer til og etablerer mellemformer, og hvordan mellemformerne finansieres.

For elever med mere komplekse problemstillinger kan skolerelaterede mellemformer kombineres med sociale indsatser, der er forankret i kommunens social- og familieafdeling, og som tildeles efter § 11 eller 52 i serviceloven. Viden om disse kombinationer afdækkes ligeledes i spørgeskemaet. Det er desuden afdækket, om der opleves at være lovgivningsmæssige barrierer i arbejdet med mellemformer, og i givet fald hvilke. Endelig er det undersøgt, om de konkrete organiseringer omkring mellemformerne også anvendes til elever med behov for støtte under 9 timer ugentligt, dvs. støtte, som ikke er specialundervisning. Hele spørgeskemaet kan findes i bilag 4.

Ved udarbejdelsen af skemaet er projektets følgegruppes viden om mellemformer inddraget. Endvidere har STUK og STUKs styregruppe haft mulighed for at kommentere udkast til spørgeskemaet.

Spørgeskemaet blev pilottestet af fire kommunale chefer på skoleområdet.

### Dataindsamling og -bearbejdning

Data er indsamlet gennem et elektronisk spørgeskema sendt til skolechefer i alle landets kommuner. Dataindsamlingen er foregået i perioden februar til april 2021. Der blev udsendt flere påmindelser i løbet af dataindsamlingsperioden, og der har været tilknyttet to kontaktpersoner til spørgeskemaundersøgelsen, som respondenterne kunne henvende sig til med eventuelle tvivlsomt eller tekniske spørgsmål. Der er foretaget opfølgende telefoniske henvendelser og sendt sms-beskeder til enkelte respondenter med henblik på at højne svarprocenten.

82 skolechefer har besvaret spørgeskemaet. Undersøgelsen har dermed opnået en svarprocent på 84 pct. 14 skolechefer har ikke svaret. 2 skolechefer har givet "nogle svar". Men da de kun delvist har svaret på de to første spørgsmål, er de sorteret fra. Blandt de 16 kommuner, der ikke indgår i undersøgelsen, er der både store og små kommuner og variation i geografisk beliggenhed.

På den baggrund og med en samlet svarprocent på 84 pct. vurderes undersøgelsen at give en bred kortlægning af praksis i danske kommuner.

### Validitet og validering af besvarelser

Spørgeskemadata er valideret ved hjælp af en grundig gennemgang af kommunernes besvarelser. Åbne svar er omkodet i de tilfælde, hvor de meningsfuldt kunne placeres i faste svarkategorier. Dette har særligt været tilfældet i to spørgsmål om, hvilke typer af

melleformer kommunerne arbejder med. Her har flere kommuner beskrevet andre typer af organiseringer, som meningsfuldt har kunnet placeres under en af de allerede foruddefinerede svarkategorier. Enkelte kommuner har beskrevet organiseringer, som falder uden for undersøgelsens afgrænsning af melleformer, og som derfor er blevet slettet. De konkrete valideringer er beskrevet i anmærkningen under de relevante tabeller.

Ved udarbejdelsen af spørgeskemaet er det taget højde for, at der kan være væsentlige variationer i skolechefernes forståelse af begrebet *melleformer*, herunder om begrebet anvendes i kommunen. Derfor anvendes begrebet kun sparsomt i spørgeskemaet. Vi har i stedet søgt at beskrive de kombinationer af special- og almenundervisning, der falder inden for kortlægningens afgrænsning af begrebet og anmodet skolecheferne om at angive, om disse anvendes i kommunen.

En mulig fejlkilde i data kan være, at det kan være vanskeligt at afgrænse melleformer i praksis. Vi har i undersøgelsen afgrænset begrebet melleformer til organisering af undervisning, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning, dvs. støtte i mindst 9 timer ugentligt. I praksis kan melleformer anvendes til en bredere målgruppe. Det er ikke undersøgt nærmere, hvorvidt skolecheferne i deres besvarelser har kunnet foretage denne sondring mellem støtte over og under 9 timer ugentligt, men svar, der åbenlyst er faldet uden for vores afgrænsning, er blevet valideret.

I enkelte svarkategorier angives *co-teaching* som et eksempel. Det er imidlertid kun co-teaching, der gennemføres af en almenlærer og en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer, der falder inden for undersøgelsens afgrænsning af begrebet melleformer. En mulig fejlkilde i data kan være, at det kan have været vanskeligt for skolecheferne at tage højde for denne sondring i deres besvarelser.

Kortlægningen er gennemført med udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer i landets kommuner. Det har den fordel, at respondenterne har indblik i praksis i hele kommunen. Skolecheferne kender imidlertid ikke nødvendigvis alle decentrale melleformer – særligt ikke i kommuner med decentralt betalingsansvar, hvilket er et opmærksomhedspunkt ved anvendelse af resultaterne.

## Bilag 2 Resultater af litteratursøgningen

**Bilagstabel 2.1** Inkluderede studier. Forfatter, titel, år, land, metodisk design.

Nr.	Forfatter	Titel	År	Land	Metodedesign
1	Aarhus Kommune	Evaluering af Nest i Aarhus 2015-2019	2020	Danmark	Mixed methods
2	Abawi, Lindy; Oliver, Mark	Shared Pedagogical Understandings: Schoolwide Inclusion Practices Supporting Learner Needs	2013	Australien	Kvalitativ metode
3	Abbye-Taylor, Sonya	Characteristics of Successful Co-Teaching Experiences in Classrooms with General and Special Education Students	2014	USA	Kvalitativ metode
4	Alquraini, Turki; Gut, Dianne	Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review	2012	USA	Review
5	Barrett, Courtenay A.; Stevenson, Nathan A; Burns, Matthew K.	Relationship between Disability Category, Time Spent in General Education and Academic Achievement	2019	USA	Kvantitativ metode
6	Biggs, Elizabeth E.; Carter, Erik W.; Gustafson, Jenny	Efficacy of Peer Support Arrangements to Increase Peer Interaction and AAC Use	2017	USA	Kvantitativ metode
7	Blatchford, Peter; Webster, Rob	Classroom Contexts for Learning at Primary and Secondary School: Class Size, Groupings, Interactions and Special Educational Needs	2018	UK	Kvalitativ metode
8	Brock, Matthew E.; Biggs, Elizabeth E.; Carter, Erik W; Cattley, Gillian N.; Raley, Kevin S.	Implementation and Generalization of Peer Support Arrangements for Students with Severe Disabilities in Inclusive Classrooms	2016	USA	Kvantitativ metode
9	Brock, Matthew E.; Carter, Erik W.	Efficacy of Teachers Training Paraprofessionals to Implement Peer Support Arrangements	2016	USA	Kvantitativ metode
10	Brusca-Vega, Rita; Brown, Kathleen; Yasutake, David	Science Achievement of Students in Co-taught, Inquiry-based Classrooms	2011	USA	Mixed methods
11	Burch, Patricia; Theoharis, George; Rauscher, Erica	Class Size Reduction in Practice: Investigating the Influence of the Elementary School Principal	2010	USA	Kvalitativ metode
12	Burks-Keeley, Randa; Brown, Monica R.	Student and Teacher Perceptions of the Five Co-Teaching Models: A Pilot Study	2014	USA	Kvantitativ metode
13	Andersen, Simon Calmar; Beuchert-Pedersen, Louise Voldby, Nielsen, Helena Skyt; Thomsen Mette Kjærgaard, Rambøll Consulting	2L Rapport: Undersøgelse af effekten af tolærerordninger	2014	Danmark	Mixed methods
14	Carty, Audrey; Farrell, Ann Marie	Co-Teaching in a Mainstream Post-Primary Mathematics Classroom: An Evaluation of Models of	2018	Irland	Kvalitativ metode

Nr.	Forfatter	Titel	År	Land	Metodedesign
		Co-Teaching from the Perspective of the Teachers			
15	Causton-Theoharis, Julie; Theoharis, George; Bull, Thomas; Cosier, Meghan; Dempf-Aldrich, Kathy	Schools of Promise: A School District-University Partnership Centered on Inclusive School Reform	2011	USA	Mixed methods
16	Dietrichson, Jens; Filges, Trine; Klokke, Rasmus; Viinholt, Bjørn C. A.; Bøg, Martin; Jensen, Ulla H.	Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with, or at risk of, academic difficulties in Grades 7 to 12	2019	Danmark	Review
17	Dyssegaard, Camilla Brørup; Larsen, Michael Søgaard; Hald, Bente Maribo	Inklusion med et samtidigt specialpædagogisk tilbud i almenskolen: en kortfattet systematisk forskningskortlægning	2013	Danmark	Review
18	Dyssegaard, Camilla Brørup; Larsen, Michael Søgaard; Tiftikci, Neriman	Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen: Systematisk review	2013	Danmark	Review
19	Embury, Dusty Columbia; Kroeger, Stephen D	Let's Ask the Kids: Consumer Constructions of Co-Teaching	2012	USA	Kvalitativ metode
20	Ervin, Vakesha L.	A Comparison of Coteaching Only, Pull-Out Only, and Combined Service Methods for Students with Disabilities	2010	USA	Kvantitativ metode
21	Garrote, Ariana; Dessemontet, Rachel Sermier; Opitz, Elisabeth Moser	Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school based interventions	2017	Schweiz	Review
22	Hansen, Janne Hedegaard; Molbæk, Mette; Schmidt, Maria Christina Secher; Riis Jensen, Charlotte; Lassen, Mikkel Christian	Approaching inclusion as social practice: processes of inclusion and exclusion	2018	Danmark	Review
23	Hurt, J. M.	A Comparison of Inclusion and Pullout Programs on Student Achievement for Students with Disabilities	2012	USA	Kvantitativ metode
24	Isherwood, Robert S.; Barger-Anderson, Richard; Erickson, Matthew	Examining Co-Teaching through a Socio-Technical Systems Lens	2012	USA	Kvalitativ metode
25	Karlsson, Yvonne	Elever i særskild undervisningsgrupp: en studie med barnens perspektiv i fokus	2012	Sverige	Kvalitativ metode

Nr.	Forfatter	Titel	År	Land	Metodedesign
26	Keane, Elaine; Aldridge, Fiona Jane; Costley, Debra; Clark, Trevor	Students with Autism in Regular Classes: A Long-Term Follow-Up Study of a Satellite Class Transition Model	2012	Australien	Mixed methods
27	King-Sears, Margaret; Brawand, Anne Eichorn; Jenkins, Melissa C.; Preston-Smith, Shantha	Co-Teaching Perspectives from Secondary Science Co-Teachers and Their Students with Disabilities	2014	USA	Mixed methods
28	King-Sears, Margaret; Strogilos, Vasilis	An Exploratory Study of Self-Efficacy, School Belongingness, and Co-Teaching Perspectives from Middle School Students and Teachers in a Mathematics Co-Taught Classroom	2020	USA	Kvantitativ metode
29	Krab, Jimmy	Mellem målskemaer, opbakning og tvivl - forældres arbejde i og med familieklassen	2015	Danmark	Kvalitativ metode
30	Kuntz, Emily M.; Carter, Erik W	Review of Interventions Supporting Secondary Students with Intellectual Disability in General Education Classes	2019	USA	Review
31	Losinski, Mickey; Sanders, Sara; Parks-Ennis, Robin; Wiseman, Nicole; Katsiyannis, Antonis	An Investigation of Co-teaching to Improve Academic Achievement of Students with Disabilities: A Meta-analysis	2019	USA	Kvantitativ metode
32	Miller, Chelsea; Oh, Kevin	The Effects of Professional Development on Co-Teaching for Special and General Education Teachers and Students	2013	USA	Kvantitativ metode
33	Morgan, Jennifer L.	Reshaping the Role of a Special Educator into a Collaborative Learning Specialist	2016	USA	Mixed methods
34	Morin, Anne	Samarbejde om specialpædagogiske indsatser: familieklasser i den danske folkeskole	2011	Danmark	Kvalitativ metode
35	Packard, Abbot L.; Hazelkorn, Michael; Harris, Karen P.; McLeod, Robert	Academic Achievement of Secondary Students with Learning Disabilities in Co-Taught and Resource Rooms	2011	USA	Mixed methods
36	Patterson, Steven T.	The Effectiveness of Inclusion in Texas High Schools	2013	USA	Kvantitativ metode
37	Rexroat-Frazier, Nanna; Chamberlin, Scott	Best Practices in Co-Teaching Mathematics with Special Needs Students	2019	USA	Review
38	Satterlee Vizenor, Amy; Matuska, Jill	Actualizing Characteristics of Successful Schools for Young Adolescents through Co-Teaching	2018	USA	Mixed methods
39	Skolverket	Särskilt stöd i grundskolan : en sammanställning av senare års forskning och utvärdering	2011	Sverige	Review
40	Skolverket	Särskilda undervisningsgrupper: En studie om organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan	2014	Sverige	Kvalitativ metode

Nr.	Forfatter	Titel	År	Land	Metodedesign
41	Skolverket	Tillgängliga lärmiljöer?: en nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning	2016	Sverige	Mixed methods
42	Skyt Nielsen, Helena; Calmar Andersen, Simon; Grove, Mette Kjærgaard; Beuchert-Pedersen, Louise Voldby	Evaluering af Nest på Katrinebjergskolen – år 1 : Rapport til Aarhus Kommune og Egmontfonden	2017	Danmark	Kvantitativ metode
43	Solis, Michael; Vaughn, Sharon; Swanson, Elizabeth; Mcculley, Lisa	Collaborative Models of Instruction: The Empirical Foundations of Inclusion and Co-Teaching	2012	USA	Review
44	Stefanidis, Abraham; King-Sears, Margaret; Brawand, Anne	Benefits for Coteachers of Students with Disabilities: Do Contextual Factors Matter?	2019	USA	Kvantitativ metode
45	Strogilos, Vasilis; King-Sears, Margaret	Co-Teaching Is Extra Help and Fun: Perspectives on Co-Teaching from Middle School Students and Co-Teachers	2019	USA	Kvalitativ metode
46	Tarr, Jane Mary; Tsokova, Diana; Takkunen, Ulla-Maija	Insights into Inclusive Education through a Small Finnish Case Study of an Inclusive School Context	2012	UK	Kvalitativ metode
47	Tetler, Susan; Elandsson, Magnus; Lutz, Kristian; Öhman, Malin; Kotte, Elaine; Andersson, Helena; Assarson, Inger; Ohlsson, Lisbeth; Östlund, Daniel; Lang, Lena; Thimgren, Pia	Från idé till praxis vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. Forskarnas rapport 2015:2	2015	Sverige	Mixed methods
48	Thomas-Brown, Karen; Sepety, Peggy	A Veteran Special Education Teacher and a General Education Social Studies Teacher Model Co-Teaching: The CoPD Model	2011	USA	Kvalitativ metode
49	Tremblay, Philippe	Comparative Outcomes of Two Instructional Models for Students with Learning Disabilities: Inclusion with Co-Teaching and Solo-Taught Special Education	2013	Canada	Kvantitativ metode
50	Ware, Sharon	Effects of Inclusion Classrooms on Academic Achievement of Students with Learning Disabilities and Students in General Education	2016	USA	Mixed methods
51	Zobbe, Karen; Madsen, Lisbeth; Feilberg, Ane Vester; Sørensen, Heidi; Ertmann, Bo	De mange veje - følgeforskning til skoleudvikling vedrørende "Mindre specialundervisning, styrket faglighed og øget rummelighed"	2011	Danmark	Review

**Bilagstabel 2.2** Oversigt over inkluderede studier fordelt på type af mellemform og lande\*

Typer af mellemformer	Almenundervisningen tilpasses og tilføres specialpædagogiske kompetencer med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens ramme, og der tilføres ekstra midler til dette arbejde.	En elev modtager undervisning i en almenklasse, herunder i gruppe eller på hold med tilførelse af specialpædagogiske kompetencer, eller ved en kombination af undervisning i almenklasse og specialklasse eller specialskole.
Australien	0	2
Canada	1	0
Danmark	6	5
Irland	1	0
Schweiz	0	1
Sverige	2	5
UK	0	1
USA	22	6
I alt	32	20

Anm.: Bemærk, at nogle studier behandler begge hovedtyper af mellemformer.

Kilde: VIVE

**Bilagstabel 2.3** Oversigt over inkluderede studier fordelt på type af mellemform og metodisk design

Typer af mellemformer	Almenundervisningen tilpasses og tilføres specialpædagogiske kompetencer med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens ramme, og der tilføres ekstra midler til dette arbejde.	En elev modtager undervisning i en almenklasse, herunder i gruppe eller på hold med tilførelse af specialpædagogiske kompetencer, eller ved en kombination af undervisning i almenklasse og specialklasse eller specialskole.
Kvalitativ metode	8	6
Kvantitativ metode	11	4
Mixed methods	7	5
Review	9	4
I alt	35	19

Anm.: Bemærk, at nogle studier behandler begge hovedtyper af mellemformer.

Kilde: VIVE



## Bilag 3 Dokumentation for søgning

I det følgende findes dokumentation for søgning i forskningsdatabaserne, som har ført til i alt 2.291 fund efter dublettsortering. Fordelingen mellem databaserne ses i Bilagstabel 3.1.

**Bilagstabel 3.1** Databaser

Databaser	Fund overført til reworks
Netpunkt (Danbib)	128
Forskningsdatabasen	230
ORIA	40
NORA	9
Libris	49
SwePub	48
Web of Science	159
Academic Search	347
ERIC	1.746

Kilde: VIVE

Søgningen er gennemført i perioden fra d. 24. august til d. 25. november 2020. Der er gennemført flere prøvesøgninger inden den endelige søgning. Der er søgt efter studier, der er publiceret i perioden 2010-2020, og som er publiceret på dansk, norsk, svensk eller engelsk.

Derudover er der søgt på to hjemmesider, jf. Bilagstabel 3.2.

**Bilagstabel 3.2** Hjemmesider

Hjemmesider	Fund overført til reworks
Nb-ecec.org	11
Cambell Collaboration	4

Kilde: VIVE

I det følgende dokumenteres de specifikke søgninger for hver enkelt database.

## Søgedokumentation

### Netpunkt (Danbib) – 128 fund

lem=("inkluderende skole" OR grundskole\* OR folkeskole\* OR privatskole\* OR børnehaveklasse\* OR indskoling OR udskoling) AND (lem=("integreret specialundervisning" OR specialundervisning OR "specialpædagogisk bistand" OR co-teaching OR "to lærer ordning" OR "to lærer system" OR "to lærerordninger" OR "to lærerordninger" OR støttelærere OR centerklasser) OR NEST OR NEST-program\* OR NEST-klasse\* OR NEST-tilbud\* OR NÆS OR NÆS-klasse\* OR NÆS-tilbud OR Familieklasse\*)

*Afgrænset til:*

Tidsskriftartikler, E-tidsskriftartikler, bøger, e-bøger

Fagligt niveau, forskningsniveau

Periode: 2010-2020

### Forskningsdatabasen – 230 fund

**Søgt fritekst:** (((inklud\* OR inklusion) AND skole\*) OR grundskole\* OR folkeskole\* OR privatskole\* OR børnehaveklasse\* OR "0-10 klasse" OR "0-7 klasse" OR "0-3 klasse" OR "0-10 klassetrin" OR "0-7 klassetrin" OR "0-3 klassetrin") AND (mellemformer OR specialundervisning\* OR "inkluderende pædagogik" OR specialpædagog\* OR "børn med særlige behov" OR "co-teaching" OR to-lærer\* OR "specialpædagogisk støtte" OR støttelærer\* OR "specialpædagogisk bistand" OR "specialpædagogisk hjælp" OR "specialpædagogisk undervisning" OR "specialpædagogisk undervisningsforløb" OR "specialpædagogisk vejledning" OR speciallærer\* OR NEST OR "NEST program" OR "NEST-klasse" OR "NEST-klasser" OR "NEST-tilbud" OR NÆS OR "NÆS-klasse" OR "NÆS-klasser" OR "NÆS-tilbud" OR Familieklasse\* OR centerklasse\* OR "Inkluderende undervisning" OR "Inkluderende undervisningsforløb" OR "Inkluderende forløb" OR "Inkluderende læring" OR "Inkluderende læringsforløb" OR "Integreret undervisning" OR Specialskole\* OR specialklasse\* OR specialhold\* OR "særlige hold")

**OR**

("public schools" OR "private schools" OR "public school" OR "private school" OR "primary school" OR "secondary school" OR "primary schools" OR "secondary schools" OR pre-school\* OR preschool\* OR "0-10 level" OR "0-7 level" OR "0-3 level") AND ("special schools" OR "special education" OR "special classroom" OR pullout\* OR in-class OR out-class\* OR out-of-class\* OR "resource rooms" OR "special educational needs" OR "special classes" OR "special teams" OR "special learning" OR "special teaching" OR "inclusive education" OR "inclusive learning" OR "inclusive teaching" OR "special moderators" OR "special teachers" OR "supporting teachers" OR "team teaching" OR "co-teaching" OR "two-teacher" OR (NEST AND (program\* OR class\* OR integrat\* OR includ\* OR inclusion)) OR "family classes" OR (("across learning" OR Pull-out OR pullout OR withdrawal OR "special group" OR "special groups" OR "flexible groups" OR "special teams" OR "flexible teams")) AND (arrangement\* OR organization\* OR program\* OR strategy\* OR plan\* OR intervention\*)) OR ("special needs" AND (students OR pupils))

Afgrænset til: scientific level, educational

Periode: 2010-2020

Sprog: dansk, engelsk

### Oria – 40 fund

Emne indeholdende: ((skolen OR grunnskolen OR grunnskulen OR folkeskolen OR privatskole\* OR nærskole\* OR førskole)) AND ((mellomformer OR spesialundervisning OR "inkluderende pedagogikk" OR "inkluderende spesialpedagogikk" OR "to-lærer" OR "spesialpedagogisk støtte" OR "spesialpedagogisk bistand" OR "spesialpedagogisk hjelp" OR

"spesialpedagogisk undervisning" OR spesialpedagogikk or "spesialpedagogisk undervisningskurs" OR "spesialpedagogisk veiledning" OR NEST OR "NEST-klasse" OR "NEST-klasser" OR "NEST-tilbud" OR Familieklasse OR familieklasser OR "Inkluderende undervisning" OR "Inkluderende læring" OR "Inkluderende læringskurs" OR "Integrert undervisning" OR ((Spesialskole OR spesialskoler OR spesialklasse OR spesialklasser OR spesialhold OR "spesielle hold") AND (samarbeide OR koordinering OR inkludering OR inkluderende)))

Afgrænset på: Bøger (Trykte bøger, E-bøger, Afhandlinger, Tidsskriftartikler)

Periode: 2010-2020

#### **NORA – 9 fund** (88 studenterarbejder fratrukket)

(skole\* OR grunnskole\* OR grunnskule\* OR folkeskole\* OR privatskole\* OR nærskole\* OR førskole\*) AND (mellomformer OR spesialundervisning\* OR "inkluderende pedagogikk" OR "inkluderende spesialpedagogikk" OR to-lærer\* OR "spesialpedagogisk støtte" OR "spesialpedagogisk bistand" OR "spesialpedagogisk hjelp" OR "spesialpedagogisk undervisning" OR spesialpedagogikk or "spesialpedagogisk undervisningskurs" OR "spesialpedagogisk veiledning" OR NEST OR "NEST-klasse" OR "NEST-klasser" OR "NEST-tilbud" OR Familieklasse OR familieklasser OR "Inkluderende undervisning" OR "Inkluderende læring" OR "Inkluderende læringskurs" OR "Integrert undervisning" OR ((Spesialskole OR spesialskoler OR spesialklasse OR spesialklasser OR spesialhold OR "spesielle hold") AND (samarbeide OR koordinering OR inkludering OR inkluderende)))

OR

("public schools" OR "private schools" OR "public school" OR "private school" OR "primary school" OR "secondary school" OR "primary schools" OR "secondary schools" OR pre-school\* OR preschool\* OR "0-10 level" OR "0-7 level" OR "0-3 level") AND ("special schools" OR "special education" OR "special classroom" OR pullout\* OR in-class OR out-class\* OR out-of-class\* OR "resource rooms" OR "special educational needs" OR "special classes" OR "special teams" OR "special learning" OR "special teaching" OR "inclusive education" OR "inclusive learning" OR "inclusive teaching" OR "special moderators" OR "special teachers" OR "supporting teachers" OR "team teaching" OR "co-teaching" OR "two-teacher" OR (NEST AND (program\* OR class\* OR integrat\* OR includ\* OR inclusion)) OR "family classes" OR ("across learning" OR Pull-out OR pullout OR withdrawal OR "special group" OR "special groups" OR "flexible groups" OR "special teams" OR "flexible teams") AND (arrangement\* OR organization\* OR program\* OR strategy\* OR plan\* OR intervention\*)) OR ("special needs" AND (students OR pupils)))

#### **Libris – 49 fund**

(Ämne:grundskolan OR Ämne:skolan OR privatskola\* OR privatskolor\* OR fristående skola\* OR fristående skolor\* OR förskola\* OR förskolor\* OR 0-10 klass\* OR 0-7 klass\* OR 0-3 klass\*) AND (Ämne:spesialundervisning OR Ämne:Inkluderande utbildning OR mellanform\* OR spesialpedagogisk stöd OR inkluderande pedagogik OR co-teaching OR två-läroar\* OR tvåläroar\* OR spesialpedagogiskt stöd OR spesialpedagogisk hjälp OR spesialpedagogisk undervisning\* OR särskilda undervisning\* OR spesialpedagogisk vägledning OR NEST OR NEST-klass\* OR NEST-erbjudande\* OR NÆS OR NÆS-klass\* OR NÆS-erbjudande OR Familieklass\* OR Inkluderande läroning OR inkluderande spesialundervisning OR ((Integrerad undervisning OR supplerande undervisning) AND (pedagog\* OR spesialpedagog\* OR specialläroar\* OR mentor\* OR två-läroar\* OR tvåläroar\*)) OR ((Specialskol\* OR spesialundervisning) AND (samarbet\* OR koordin\* OR inkludering\* OR inkluderande))) AND (ÅR:2010 OR ÅR:2011 OR ÅR:2012 OR ÅR:2013 OR ÅR:2014 OR ÅR:2015 OR ÅR:2016 OR ÅR:2017 OR ÅR:2018 OR ÅR:2019 OR ÅR:2020)

## **SWEPUB – 48 fund**

(Ämne:grundskolan OR Ämne:skolan OR privatskola\* OR privatskolor\* OR fristående skola\* OR fristående skolor\* OR förskola\* OR förskolor\* OR 0-10 klass\* OR 0-7 klass\* OR 0-3 klass\*) AND (Ämne:specialundervisning OR Ämne:Inkluderande utbildning OR mellanform\* OR specialpedagogisk stöd OR inkluderande pedagogik OR co-teaching OR två-läroar\* OR tvåläroar\* OR specialpedagogiskt stöd OR specialpedagogisk hjälp OR specialpedagogisk undervisning\* OR särskilda undervisning\* OR specialpedagogisk vägledning OR NEST OR NEST-klass\* OR NEST-erbjudande\* OR NÆS OR NÆS-klass\* OR NÆS-erbjudande OR Familieklass\* OR Inkluderande läroning OR inkluderande specialundervisning OR ((Integrerad undervisning OR supplerande undervisning) AND (pedagog\* OR specialpedagog\* OR specialläroar\* OR mentor\* OR två-läroar\* OR tvåläroar\*)) OR ((Specialskol\* OR specialundervisning) AND (samarbet\* OR koordin\* OR inkludering\* OR inkluderande))) AND (ÅR:2010 OR ÅR:2011 OR ÅR:2012 OR ÅR:2013 OR ÅR:2014 OR ÅR:2015 OR ÅR:2016 OR ÅR:2017 OR ÅR:2018 OR ÅR:2019 OR ÅR:2020)

OR

("public schools" OR "private schools" OR "public school" OR "private school" OR "primary school" OR "secondary school" OR "primary schools" OR "secondary schools" OR pre-school\* OR preschool\* OR "0-10 level" OR "0-7 level" OR "0-3 level") AND ("special schools" OR "special education" OR "special classroom" OR pullout\* OR in-class OR out-class\* OR out-of-class\* OR "resource rooms" OR "special educational needs" OR "special classes" OR "special teams" OR "special learning" OR "special teaching" OR "inclusive education" OR "inclusive learning" OR "inclusive teaching" OR "special moderators" OR "special teachers" OR "supporting teachers" OR "team teaching" OR "co-teaching" OR "two-teacher" OR (NEST AND (program\* OR class\* OR integrat\* OR includ\* OR inclusion)) OR "family classes" OR (("across learning" OR Pull-out OR pullout OR withdrawal OR "special group" OR "special groups" OR "flexible groups" OR "special teams" OR "flexible teams")) AND (arrangement\* OR organization\* OR program\* OR strategy\* OR plan\* OR intervention\*) OR ("special needs" AND (students OR pupils))) AND (ÅR:2010 OR ÅR:2011 OR ÅR:2012 OR ÅR:2013 OR ÅR:2014 OR ÅR:2015 OR ÅR:2016 OR ÅR:2017 OR ÅR:2018 OR ÅR:2019 OR ÅR:2020)

## **Web of Science – 159 fund**

TI=("charter schools" OR "public schools" OR "private schools" OR "public school" OR "private school" OR "primary school" OR "secondary school" OR "primary schools" OR "secondary schools" OR pre-school\* OR preschool\* OR "urban schools" OR highschool\* OR high-school\* OR "high school" OR "high Schools" OR "mainstream school" OR "mainstream schools" OR "0-10 level" OR "0-7 level" OR "0-3 level") AND TI=("special schools" OR "special education" OR "special classroom" OR pullout\* OR in-class OR out-class\* OR out-of-class\* OR "resource room" OR "resource rooms" OR "resource class" OR "Resource classrooms" OR "Resource classes" OR "special educational needs" OR "special classes" OR "special teams" OR "special learning" OR "special teaching" OR "inclusive education" OR "inclusive learning" OR "inclusive teaching" OR "inclusive school" OR "inclusive schools" OR "special moderators" OR "special teachers" OR "supporting teachers" OR "team teaching" OR "co-teaching" OR "two-teacher" OR (NEST AND (program\* OR class\* OR integrat\* OR includ\* OR inclusion)) OR "family classes" OR (("across learning" OR Pull-out OR pullout OR withdrawal OR "special group" OR "special groups" OR "flexible groups" OR "special teams" OR "flexible teams")) AND (arrangement\* OR organization\* OR program\* OR strategy\* OR plan\* OR intervention\*)) OR ("special needs" AND (students OR pupils))) AND LANGUAGE: (English OR Danish OR Norwegian OR Swedish) AND DOCUMENT TYPES: (Article OR Bibliography OR Book OR Book Chapter OR Early Access OR Review)

Timespan: 2010-2020. Indexes: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, ESCI.

### Academic search – 347 fund

#	Query	Limiters/Expanders	Results
S1	SU ("public schools" OR "private schools" OR "public school" OR "private school" OR "primary school" OR "secondary school" OR "primary schools" OR "secondary schools" OR pre-school* OR pre-school* OR "urban schools" OR highschool* OR high-school* OR "high school" OR "high Schools" OR "mainstream school" OR "mainstream schools" OR "charter schools" OR "0-10 level" OR "0-7 level" OR "0-3 level") AND SU ("special schools" OR "special education" OR "special classrooms" OR "special educational needs" OR "special classes" OR "special teams" OR "special learning" OR "special teaching") AND (pullout* OR in-class OR out-class* OR out-of-class* OR "resource room" OR "resource rooms" OR "resource class" OR "Resource classrooms" OR "Resource classes" OR "inclusive education" OR "inclusive learning" OR "inclusive teaching" OR "inclusive school" OR "inclusive schools" OR "special moderators" OR "special teachers" OR "supporting teachers" OR "team teaching" OR "co-teaching" OR "two-teacher" OR (NEST AND (program* OR class* OR integrat* OR includ* OR inclusion)) OR "family classes" OR ("across learning" OR Pull-out OR pullout OR withdrawal OR "special group" OR "special groups" OR "flexible groups" OR "special teams" OR "flexible teams") AND (arrangement* OR organization* OR program* OR strategy* OR plan* OR intervention*)) OR ("special needs" AND (students OR pupils))	Limiters - Published Date: 20100101-20201131; Publication Type: Periodical, Book, Primary Source Document, Educational Report; Document Type: Article, Book Chapter, Case Study, Report; Language: English, Norwegian	347

### ERIC – 1746 fund

#	Query	Limiters/Expanders	Results
S22	S20 NOT S21		1,746
S21	(((((ZG "afghanistan") or (ZG "africa") or (ZG "albania") or (ZG "algeria") or (ZG "american samoa") or (ZG "angola") or (ZG "anguilla")) or ((ZG "armenia") or (ZG "aruba") or (ZG "asia") or (ZG "azerbaijan") or (ZG "bahamas") or (ZG "bahrain") or (ZG "bangladesh") or (ZG "barbados") or (ZG "belarus"))) or ((ZG "belize") or (ZG "benin") or (ZG "bermuda") or (ZG "bolivia") or (ZG "bosnia and herzegovina") or (ZG "bosnia and herzegovina (sarajevo)") or (ZG "botswana") or (ZG "brazil") or (ZG "brunei") or (ZG "bulgaria") or (ZG "burkina faso") or (ZG "burma") or (ZG "burundi"))) or ((ZG "cambodia") or (ZG "cameroon") or (ZG "chile") or (ZG "chile (santiago))) or ((ZG "chile (santiago)") or (ZG "china") or (ZG "china (guangzhou)") or (ZG "china (shanghai)") or (ZG "colombia") or (ZG "colombia (bogota)") or (ZG "congo") or (ZG "costa rica"))) or ((ZG "costa rica") or (ZG "cote d'ivoire") or (ZG "croatia") or (ZG "cuba") or (ZG "cyprus") or (ZG "czech republic") or (ZG "czechoslovakia") or (ZG "dominica") or (ZG "dominican republic") or (ZG "egypt") or (ZG "el salvador") or (ZG "ethiopia"))) or ((ZG "ethiopia"))) or ((ZG "gambia") or (ZG "ghana") or (ZG "guam") or (ZG "guatemala") or (ZG "guyana") or (ZG "haiti"))) or ((ZG "haiti") or (ZG "honduras") or (ZG "hong kong") or (ZG "hungary (budapest)") or (ZG "india") or (ZG "indonesia"))) or ((ZG "indonesia") or (ZG "indonesia (jakarta)") or (ZG "iran") or (ZG "iran (tehran)") or (ZG "iraq") or (ZG "jamaica") or (ZG "japan"))) or ((ZG "jordan") or (ZG "kazakhstan") or (ZG "kenya") or (ZG "kenya (nairobi)") or (ZG "kosovo") or (ZG "kuwait") or (ZG "kyrgyzstan") or (ZG "laos"))) or ((ZG "lebanon") or (ZG "lesotho") or (ZG "liberia") or (ZG "libya") or (ZG "macedonia") or (ZG "madagascar") or (ZG "malawi") or (ZG "malaysia") or (ZG "malaysia (kuala lumpur)") or (ZG "maldives"))) or ((ZG "mali") or (ZG "mauritania") or (ZG "mauritius") or (ZG "mexico") or (ZG "mexico (mexico city))) or ((ZG "mongolia") or (ZG "montenegro") or (ZG "morocco") or (ZG "mozambique") or (ZG "namibia") or (ZG "nepal"))) or ((ZG "nicaragua") or (ZG "nigeria") or (ZG "nigeria (lagos))) or ((ZG "oman") or (ZG "pakistan") or (ZG "pakistan (karachi)") or (ZG "palestine") or (ZG "papua new guinea") or (ZG "paraguay")) or ((ZG "peru") or (ZG "philippines") or (ZG "philippines (manila)") or (ZG "poland") or (ZG "puerto rico") or (ZG "qatar") or (ZG		133,265

#	Query	Limiters/Expanders	Results
	"rhodesia") or (ZG "romania") or (ZG "russia") or (ZG "russia (moscow)") or (ZG "rwanda")))) or ((ZG "saint lucia") or (ZG "saint vincent and the grenadines") or (ZG "samoa") or (ZG "saudi arabia") or (ZG "senegal") or (ZG "serbia") or (ZG "sierra leone") or (ZG "singapore") or (ZG "slovakia") or (ZG "slovenia") or (ZG "solomon islands") or (ZG "somalia") or (ZG "south africa") or (ZG "south africa (cape town)") or (ZG "south africa (durban)") or (ZG "south africa (johannesburg)") or (ZG "south america")))) or ((ZG "south america") or (ZG "south korea") or (ZG "south korea (seoul)") or (ZG "sri lanka") or (ZG "sudan") or (ZG "swaziland") or (ZG "syria") or (ZG "taiwan")))) or ((ZG "taiwan") or (ZG "taiwan (taipei)") or (ZG "tajikistan") or (ZG "tanzania")))) or ((ZG "thailand") or (ZG "thailand (bangkok)") or (ZG "timor-leste") or (ZG "togo") or (ZG "tonga") or (ZG "trinidad and tobago") or (ZG "tunisia") or (ZG "turkey") or (ZG "turkey (ankara)") or (ZG "turkey (istanbul)") or (ZG "turkmenistan") or (ZG "uganda") or (ZG "ukraine") or (ZG "united arab emirates") or (ZG "united arab emirates (abu dhabi)")))) or ((ZG "uruguay") or (ZG "ussr") or (ZG "uzbekistan") or (ZG "vanuatu") or (ZG "venezuela") or (ZG "vietnam") or (ZG "virgin islands")))) or ((ZG "yemen") or (ZG "yugoslavia") or (ZG "zambia") or (ZG "zimbabwe"))		
S20	S9 AND S19	Limiters - Peer Reviewed; Date Published: 20100101-20200831; Publication Type: Books, Collected Works - General, Dissertations/Theses - Doctoral Dissertations, Journal Articles, Reports (All); Language: Danish, English, Swedish	1,822
S19	S10 OR S11 OR S12 OR S13 OR S14 OR S15 OR S16 OR S17 OR S18		114,966
S18	(DE "Technology integration" OR "DE Assistive Technology OR DE "Academic Accommodations (Disabilities)") AND (DE "Disabilities" OR DE "Adventitious Impairments" OR DE "Attention Deficit Disorders" OR DE "Autism" OR DE "Behavior Disorders" OR DE "Communication Disorders" OR DE "Congenital Impairments" OR DE "Developmental Disabilities" OR DE "Diseases" OR DE "Hearing Impairments" OR DE "Injuries" OR DE "Intellectual Disability" OR DE "Language Impairments" OR DE "Learning Disabilities" OR DE "Mental Disorders" OR DE "Mild Disabilities" OR DE "Multiple Disabilities" OR DE "Perceptual Impairments" OR DE "Physical Disabilities" OR DE "Severe Disabilities" OR DE "Special Health Problems" OR DE "Speech Impairments" OR DE "Visual Impairments")		12,273
S17	DE "Team Teaching" OR DE "Teacher Collaboration" OR DE "Cooperative Learning" OR DE "Cooperative Planning" OR DE "Cooperative Programs" OR DE "Educational Cooperation" OR DE "Intercollegiate Cooperation" OR DE "Partnerships in Education"		61,746
S16	(Pull-out OR pullout or withdrawal or special group* or flexible group* or special team* or flexible team*) N2 (arrangement* OR organization* OR program* or strategy* or plan* or intervention* or support*) OR (partial N2 (inclusion or mainstream education)) OR differentiated learning environment* OR resource class*		5,741
S15	((((3 OR three) N1 tier*) OR (3-tier* OR three-tier*) N1 (model*)) OR (multi-tier* N3 model*))		777
S14	across learning N4 (arrangement* OR organization* OR program* or strategy* or plan* or intervention*)		209
S13	(Peers OR peer) N3 mediation		783
S12	nest AND (program* OR integrat* OR includ* OR inclusion OR resource class* OR resource room*)		159

#	Query	Limiters/Expanders	Results
S11	((special or shared) N2 (learning or education* or classroom* or class* or needs)) N6 (program* or strategy* or plan or intervention* or support* or empower*)		14,091
S10	(DE "Regular and Special Education Relationship" OR DE "Special Programs" OR DE "Individualized Education Programs" OR DE "Resource Room Programs" OR DE "Grouping (Instructional Purposes)" OR DE "Individualized instruction")		27,573
S9	S7 OR S8		22,349
S8	DE "Inclusive schools" OR DE "Inclusion" OR DE "Mainstreaming" OR SU ((inclusive N1 (class* OR classroom* OR school* OR education)) OR DE "Regular and Special Education Relationship" OR DE "Resource Room Programs"		22,349
S7	S3 AND S6		4,688
S6	S4 OR S5		68,386
S5	((special or shared) N2 (learning or education* or classroom* or class*)) OR (special educational N1 needs) OR (special needs N3 (students or pupils or children))		66,669
S4	DE "Special Education" OR DE "Adapted Physical Education" OR DE "Special Educational Needs" OR DE "Special Classes" OR DE "Special Needs Students" OR DE "Special Education Teachers" OR DE "Special Schools"		37,497
S3	S1 AND S2		8,041
S2	DE "Inclusion" OR DE "Mainstreaming"		17,162
S1	DE "Schools" OR DE "Bilingual Schools" OR DE "Boarding Schools" OR DE "Community Schools" OR DE "Day Schools" OR DE "Elementary Schools" OR DE "Folk Schools" OR DE "Free Schools" OR DE "International Schools" OR DE "Middle Schools" OR DE "Montessori Schools" OR DE "Private Schools" OR DE "Public Schools" OR DE "Regional Schools" OR DE "Secondary Schools" OR DE "Summer Schools" OR DE "Year Round Schools" OR TI school* OR SU school*		528,791

## Bilag 4 Spørgeskema

Nedenfor ses det spørgeskema, der er sendt til landets skolechefer. Praktiske oplysninger samt oplysninger vedrørende databehandling er udeladt.

### Introtekst

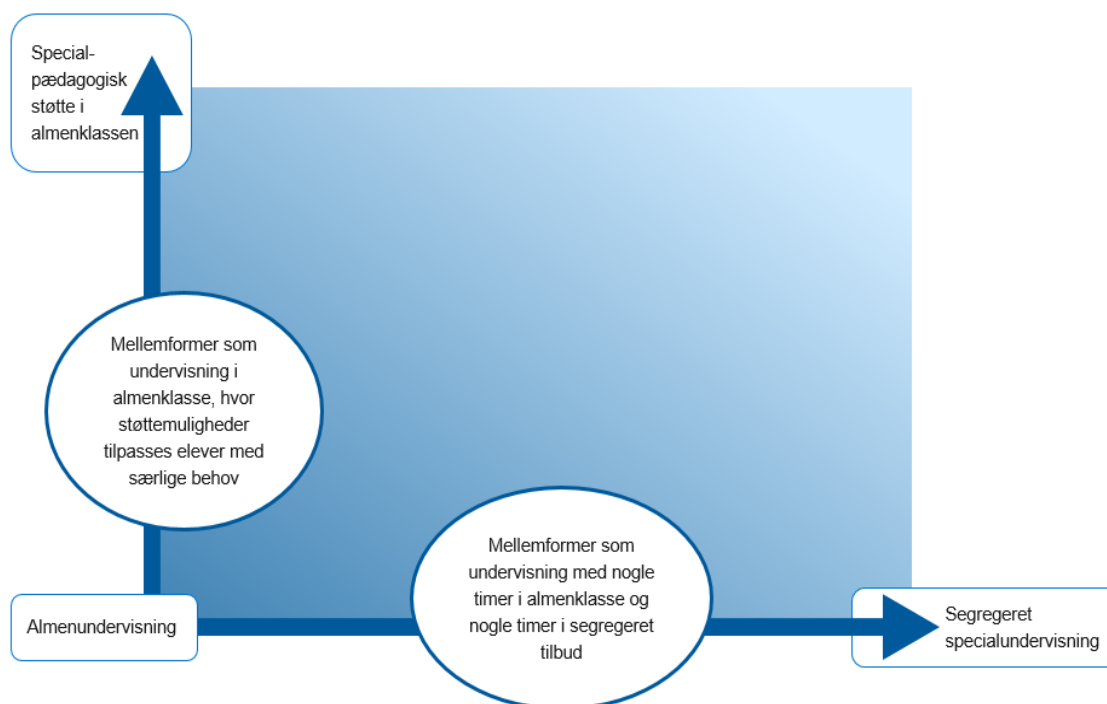
Tak, fordi du vil deltage i VIVEs kortlægning af mellemformer på grundskoleområdet. Undersøgelsen gennemføres for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

I undersøgelsen definerer vi mellemformer som organisering af undervisning, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning, **dvs. støtte i mindst 9 timer ugentligt**.

VIVEs foreløbige undersøgelser peger i retning af, at mange kommuner i disse år arbejder med etableringen af mellemformer, og at dette hovedsageligt foregår på to måder:

Mellemformer organiseres som fleksible muligheder for, at almenkoleelever med behov for specialundervisning kan modtage specialundervisning i en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole, samtidig med, at de beholder deres tilknytning til almenklassen og deltager i undervisning her et antal timer ugentligt. Se den vandrette x-akse i figuren herunder.

Mellemformer organiseres i almenklasser, der tilføres ressourcer og/eller specialpædagogiske kompetencer (fx medarbejdere med erfaring fra specialklasser eller -skoler, efteruddannelse omhandlende specialpædagogiske tilgange m.m.), hvilket muliggør en højere grad af tilpasning til elever med behov for specialundervisning, fx gennem særlige støttemuligheder og organiseringer samt reduktion af klassestørrelse. Se den lodrette y-akse i figuren herunder.



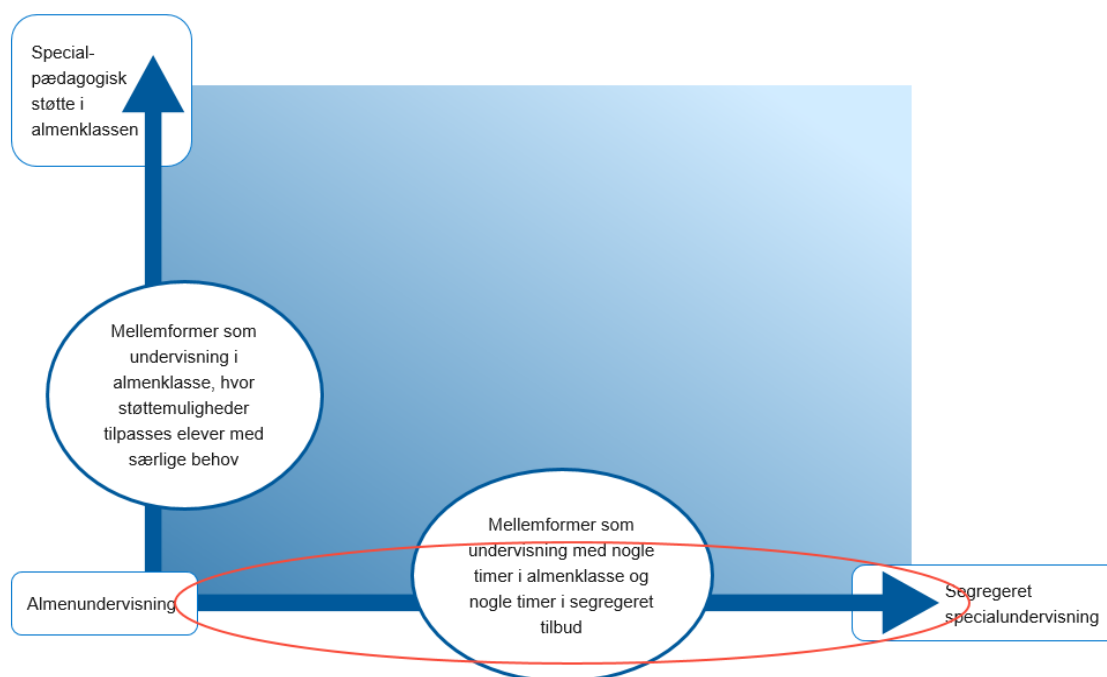


Spørgsmålene i spørgeskemaet vedrører almenundervisning på kommunale grundskoler samt specialundervisning, som er en del af den kommunale tilbudsstruktur, dvs. specialundervisning på skoler, som kommunerne kan visitere til og kan tænke ind i organisationen af specialundervisningen i kommunen. Det indbefatter specialundervisning på kommunens grundskoler, specialklasser, specialskoler og ungdomsskoler, på regionalt ejede og privatejede specialskoler og på interne skoler, der findes på enten kommunale eller private sociale tilbud.

## Spørgsmål

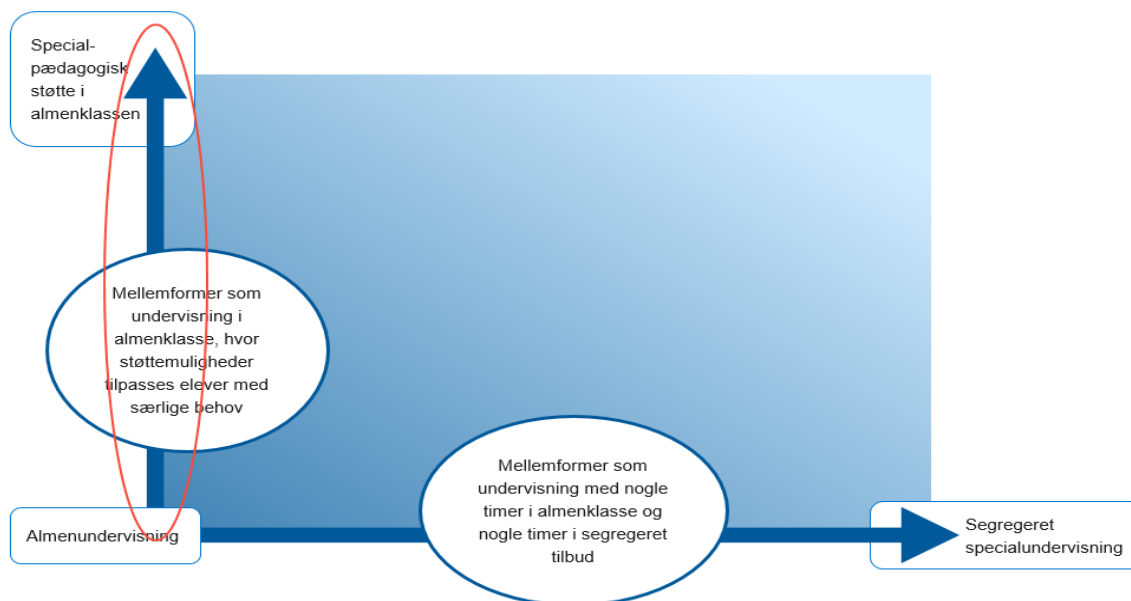
**Arbejder jeres kommune med en eller flere af følgende organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning til elever med behov for støtte i mindst ni timer ugentligt? (Muligt at angive flere svar)**

- (1)  Enkeltelever modtager støtte i form af solundervisning uden for almenklassen, kombineret med undervisning i almenklassen
- (2)  Særlige gruppedannelser på minimum to elever på almenskolen kombineret med undervisning i almenklassen
- (3)  Samarbejder mellem specialklasser og almenklasser, hvor elever modtager undervisning i specialklasser kombineret med undervisning i almenklasser
- (4)  Samarbejder mellem specialskole og almenskole, hvor elever modtager undervisning på specialskole kombineret med undervisning i almenklasser
- (5)  Andre organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning, angiv hvilke \_\_\_\_
- (6)  Nej, vi arbejder ikke med nogen af ovennævnte organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning



**Arbejder jeres kommune med en eller flere af følgende organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning, hvor almenundervisningen tilrettelægges med henblik på at tilgodese elever med behov for støtte i mindst ni timer ugentligt? (Muligt at angive flere svar)**

- (1)  Der gives specialpædagogisk bistand til en eller flere elever i den almindelige undervisning i almenklassen fx ved at en medarbejder med specialpædagogiske kompetencer er fast med i undervisningen i almenklassen i en længere periode i form af tolærer-/pædagogordning eller co-teaching
- (2)  Skoler med særligt tilførte midler tilpasser organisering, elevantal og/eller pædagogik i en eller flere almenklasser, så de i højere grad kan imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov (i lighed med fx NEST-klasser)
- (3)  Andre undervisningsformer, hvor almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og der tilføres midler med henblik på at tilpasse rammerne til i højere grad at imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov, angiv hvilke \_\_\_\_\_
- (4)  Nej, vi arbejder ikke med nogen af ovennævnte organiseringer, hvor almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og hvor der tilføres midler med henblik på at tilpasse rammerne til i højere grad at imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov



**Beskriv gerne kort, hvordan jeres kommune konkret kombinerer almenundervisning og specialundervisning**

---



---



---



---



---



---

**I hvilken grad anvendes organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning i disse situationer?**

	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
I tilfælde, hvor elever har et behov for særlig støtte, der vurderes at være relativt kortvarigt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
I tilfælde, hvor elever har behov for særlig støtte, der vurderes at være relativt langvarigt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
I forbindelse med tilbageførsel af elever fra specialklasse eller specialskole til almenskole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

**Angiv gerne andre tilfælde:**

---

---

---

---

---

---

**Hvad er baggrunden for kommunens arbejde med de angivne organiseringer? (Angiv de tre væsentligste grunde)**

- (1)  Vi ønsker at udvikle almenskolens kapacitet til at forebygge behovet for segregeret specialundervisning
- (2)  Vi ønsker at understøtte den faglige sparring mellem almenundervisning og specialundervisning
- (3)  Vi ønsker at udvikle støtteformer, hvor eleverne bevarer tilknytningen til almenskolen (fx med henblik på, at de bevarer tilknytning til deres jævnaldrende kammerater og klassen samt fortsat spejler sig i almenområdet)
- (4)  Vi ønsker at udvikle støtteformer, som er fleksible, og hvor elever hurtigt kan visiteres ind i og ud af tilbuddet igen
- (5)  Vi ønsker at udvikle mindre indgribende støtteformer, som kan målrettes mindre og mere forbigående behov for særlig støtte hos elever
- (6)  Vi ønsker at udvikle tilbud til elever, der ikke trives og udvikler sig tilstrækkeligt i hverken specialtilbud eller almene tilbud
- (7)  Vi ønsker at finde mindre omkostningstunge alternativer til at visitere elever til specialtilbud
- (8)  Andet, angiv gerne hvad: \_\_\_\_\_

**Hvem efterspørger konkret de angivne organiseringer? (Muligt at angive flere svar)**

- (1)  Kommunalbestyrelsen
- (2)  Skoleforvaltningen
- (3)  Skoleledere på almenskoler
- (4)  Skoleledere på specialeskoler
- (5)  PPR
- (6)  Lærere
- (7)  Forældre
- (8)  Elever
- (9)  Andre, angiv gerne hvem: \_\_\_\_\_

**Hvilke typer af særlige behov skal de angivne organiseringer især imødekomme?  
(Angiv de tre væsentligste behov)**

- (1)  Behov for mere overskueligt undervisningsmiljø med færre elever
- (2)  Behov for undervisningsmiljø med få, kendte voksne
- (3)  Behov for undervisningsmiljø, hvor medarbejderne har specifikke specialpædagogiske kompetencer
- (4)  Behov for undervisningsmiljø med særlig fysisk indretning
- (5)  Behov for undervisningsmiljø med særlige hjælpemidler
- (6)  Behov for undervisningsmiljø med tværfaglig støtte (fx fysioterapeuter, familiebehandlere osv.)
- (7)  Andet, angiv gerne hvad: \_\_\_\_\_

**Arbejder I med mellemformer, som I oplever som særligt vellykkede? Beskriv gerne**

---

---

---

---

---

---

**I hvor stor en andel af kommunens almenskoler arbejder man med organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning?**

- (1)  Anvendes på 75-100 pct. af kommunens almenskoler
- (2)  Anvendes på 50-74 pct. af kommunens almenskoler
- (3)  Anvendes på 25-49 pct. af kommunens almenskoler
- (4)  Anvendes på 0-24 pct. af kommunens almenskoler
- (5)  Ved ikke

**Har I planer om at udbrede disse organiseringer yderligere i kommunen?**

- (1)  I meget høj grad
- (2)  I høj grad
- (3)  I nogen grad
- (4)  I mindre grad
- (5)  Slet ikke
- (6)  Ved ikke

**Hvor stor en andel af kommunens elever, som har behov for specialundervisning, modtager et undervisningstilbud, som kombinerer almen- og specialundervisning?**

- (1)  Cirka 75-100 pct.
- (2)  Cirka 50-74 pct.
- (3)  Cirka 25-49 pct.
- (4)  Cirka 0-24 pct..
- (5)  Ved ikke

**Hvem står for at etablere undervisningstilbud, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning i jeres kommune? (Muligt at angive flere svar)**

- (1)  Almenskolen
- (2)  Specialskolen
- (3)  Skoleforvaltningen
- (4)  PPR
- (5)  Samarbejde mellem nogle af ovenstående, angiv hvem: \_\_\_\_\_
- (6)  Andre, angiv hvem: \_\_\_\_\_

**Hvem er involveret i visitation til de ovenfor nævnte organiseringsformer? (Muligt at angive flere svar)**

- (1)  Den enkelte skoleleder på almenskolen
- (2)  Et fast centralt visitationsudvalg
- (3)  PPR
- (4)  Andre, angiv gerne hvem: \_\_\_\_\_

**Hvem finansierer, når elever visiteres til organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning? (Muligt at angive flere svar)**

- (1)  Almenskolen
- (2)  En central pulje administreret i forvaltningen
- (3)  En fast kombination af almenskolen og forvaltningen (fx fast segregeringstakst)
- (4)  Andet/andre, angiv gerne hvad/hvem: \_\_\_\_\_

**Hvem står i øvrigt for finansieringen, når elever visiteres til specialundervisning i jeres kommune? (Muligt at angive flere svar)**

- (1)  Almenskolen
- (2)  En central pulje administreret i forvaltningen
- (3)  En fast kombination af almenskolen og forvaltningen (fx fast segregerings-takst)
- (4)  Andet/andre, angiv gerne hvad/hvem: \_\_\_\_\_

**Hvem står for finansieringen, når elever visiteres til specialundervisning i jeres kommune? (Muligt at angive flere svar)**

- (1)  Almenskolen
- (2)  En central pulje administreret i forvaltningen
- (3)  En fast kombination af almenskolen og forvaltningen (fx fast segregerings-takst)
- (4)  Andet/andre, angiv gerne hvad/hvem: \_\_\_\_\_

**Opgør jeres kommune udgifter til organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning?**

- (1)  Ja
- (2)  Nej
- (3)  Ved ikke

**Angiv gerne et overslag over udgiften pr. elev pr. år for den organiseringsform, hvor enkeltelever modtager støtte i form af soloundervisning uden for almenklassen kombineret med undervisning i almenklassen.**

**(Hvis ikke det er muligt, tryk blot på næste nederst på siden)**

---

---

---

---

---

---

**Angiv gerne et overslag over udgiften pr. elev pr. år for den organiseringsform, hvor særlige gruppedannelser på minimum to elever på almenskolen er kombineret med undervisning i almenklassen.**

**(Hvis ikke det er muligt, tryk blot på næste nederst på siden)**

---

---

---

---

---

---

**Angiv gerne et overslag over udgiften pr. elev pr. år for samarbejder mellem specialklasser og almenklasser, hvor elever modtager undervisning i specialklasser kombineret med undervisning i almenklasser.**

**(Hvis ikke det er muligt, tryk blot på næste nederst på siden)**

---

---

---

---

---

---

**Angiv gerne et overslag over udgiften pr. elev pr. år for samarbejder mellem specialskole og almenskole, hvor elever modtager undervisning på specialskole kombineret med undervisning i almenklasse.**

**(Hvis ikke det er muligt, tryk blot på næste nederst på siden)**

---

---

---

---

---

---

**Angiv gerne et overslag over udgiften pr. elev pr. år for andre angivne organiseringsformer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning.**

**(Hvis ikke det er muligt, tryk blot på næste nederst på siden)**

---

---

---

---

---

---

**Angiv gerne et overslag over udgiften pr. elev pr. år for den organiseringsform, hvor der gives specialpædagogisk bistand til en eller flere elever i den almindelige undervisning i almenklassen fx ved at en medarbejder med specialpædagogiske kompetencer er fast med i undervisningen i almenklassen i en længere periode i form af to-lærerordning eller co-teaching.**

**(Hvis ikke det er muligt, tryk blot på næste nederst på siden)**

---

---

---

---

---

---

**Angiv gerne et overslag over udgiften pr. elev pr. år for den organiseringsform, hvor skoler med særligt tilførte midler tilpasser organisering, elevantal og/eller pædagogik i en eller flere almenklasser, så de i højere grad kan imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov (i lighed med fx NEST-klasser).**

**(Hvis ikke det er muligt, tryk blot på næste nederst på siden)**

---

---

---

---

---

---

**Angiv gerne et overslag over udgiften pr. elev pr. år for andre angivne undervisningsformer, hvor almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper og der tilføres midler med henblik på at tilpasse rammerne til i højere grad at imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov.**

**(Hvis ikke det er muligt, tryk blot på næste nederst på siden)**

---

---

---

---

---

---

**I hvilken grad er organiseringer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning, også kombineret med sociale indsatser til barn eller familie, tildelt efter serviceloven?**

- (1)  I meget høj grad
- (2)  I høj grad
- (3)  I nogen grad
- (5)  I mindre grad
- (6)  Slet ikke
- (7)  Ved ikke

**I hvilken grad synes du, at det lykkes at koordinere specialpædagogisk støtte og sociale indsatser i de ovennævnte organiseringer i de tilfælde, hvor det er relevant?**

- (1)  I meget høj grad
- (2)  I høj grad
- (3)  I nogen grad
- (5)  I mindre grad
- (6)  Slet ikke
- (7)  Ved ikke



### Uddyb gerne dit svar

---

---

---

---

---

---

### Oplever I lovgivningsmæssige barrierer for at arbejde med organiseringer, der kombinerer almen- og specialundervisning?

- (1)  Ja  
(2)  Nej  
(3)  Ved ikke

### Angiv gerne, hvilke lovgivningsmæssige barrierer I oplever, der er for at arbejde med organiseringer, der kombinerer almen- og specialundervisning

---

---

---

---

---

---

Spørgsmålene har indtil nu handlet om organiseringsformer, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning til elever med behov for støtte mindst ni timer ugentligt. Vi vil gerne vide, om en eller flere af disse former også anvendes til elever med behov for støtte under ni timer ugentligt.

### Arbejder jeres kommune med en eller flere af følgende organiseringer, hvor almenundervisningen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og der tilføres midler med henblik på at tilgodese elever med behov for støtte under ni timer ugentligt?

- (1)  Skoler med særligt tilførte midler tilpasser organisering, elevantal og/eller pædagogik i en eller flere almenklasser, så de i højere grad kan imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov (i lighed med fx NEST-klasser)
- (2)  Medarbejder med specialpædagogiske kompetencer er fast med i undervisningen i almenklasse i en længere periode i form af tolærer-/pædagogordning eller co-teaching
- (3)  Andre undervisningsformer, hvor undervisningen i almenkolen tilrettelægges efter specialpædagogiske principper, og der tilføres midler med henblik på at tilpasse rammerne til i højere grad at imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov, angiv hvilke \_\_\_\_\_
- (4)  Nej

**VIVÉ**

DET NATIONALE FORSKNINGS-  
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD