

A stylized orange tree graphic with a thick trunk and several branches. The leaves are simple, teardrop-shaped outlines, all in a uniform orange color. The tree is positioned on the left side of the page, with its branches extending towards the center.

Folkhögskolan som inkluderande miljö för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Martin Hugo, Joel Hedegaard och Cecilia Bjursell

Encell rapport 1:2019

Martin Hugo, Joel Hedegaard och Cecilia Bjursell

Folkhögskolan som inkluderande miljö för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar



ENCELL

Nationellt kompetenscentrum för livslångt lärande

Rapport 1:2019

© Författarna 2019

Encell – Nationell centrum för livslångt lärande

Tryck & Distribution:

BrandFactory AB

Sammanfattning

Folkhögskolan lyfts ofta fram som ett gott exempel då det gäller utbildning riktad till personer med olika former av funktionsnedsättningar. Det här har väckt intresset för vad det är som gör att folkhögskolan lyckas med dessa deltagare. Hedegaard och Hugo har i tidigare studier funnit att personer med högfungerande autism är en grupp i behov av anpassning av utbildningssammanhanget för att det ska fungera och i den här rapporten fördjupar vi oss i hur deltagare, lärare och rektorer ser på verksamhet riktad till personer med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, främst de med diagnosen högfungerande autism. Syftet med rapporten är att beskriva hur folkhögskolan fungerar som stödjande miljö för deltagare i denna målgrupp utifrån tre perspektiv: ett deltagarperspektiv, ett lärarperspektiv och ett rektorsperspektiv. Det insamlade materialet består av: 1) 21 forskningsintervjuer med deltagare som går kurser och linjer anpassade för unga vuxna med högfungerande autism. 2) Tre fokusgruppintervjuer med lärare och övrig pedagogisk personal som arbetar med deltagare med högfungerande autism. 3) 19 telefonintervjuer med rektorer på folkhögskolor som har kurser och linjer för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Slutsatserna i rapporten kan sammanfattas i följande punkter:

Deltagarna beskriver att ...

- de trivs och känner sig trygga på folkhögskolan
- de upplever sig sedda, bekräftade och förstådda
- undervisningen är anpassad för dem och att de kan lyckas i sina studier, framträdande är upplevelsen av tydliga strukturer i undervisningen och förutsägbarhet
- folkhögskolan har förmågan att möta varje individ individuellt, vilket innebär mindre stress än i tidigare skolformer
- de genomgår en personlig utveckling under sin tid på folkhögskolan.

Lärare och övrig pedagogisk personal beskriver att ...

- kommunikativa och praktiska stödfunktioner är centrala för att stödja fokus på utbildning
- en mycket strukturerad undervisning med förutsägbarhet möjliggör att

dessa deltagare kan ta till sig innehållet

- det egna boendet är en viktig del i den personliga utvecklingen
- det ofta krävs en omställningstid för att vänja sig vid att bo själv innan det blir fart på studierna på folkhögskolan.

Rektorerna beskriver att ...

- struktur och stabilitet är nödvändigt för att utbildningen ska fungera för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar
- bemötandet av varje individ är en central del av att få utbildningen att fungera
- utveckling av både lärares och deltagares förmågor är centralt
- ett förhållningssätt som betonar ett kontinuerligt lärande i organisationen möjliggör anpassning och förändring

Sammanfattningsvis kan sägas att deltagare, lärare och rektorer på olika sätt betonar att det handlar om att förstå individens hela sammanhang för att kunna få till ett lärande som bidrar till att individen växer. Ett avgränsat fokus på klassrummet och kursinnehållet är alltså för snävt för gruppen deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och högfungerande autism. Deltagare, lärare och rektorer är också eniga om vikten av tydliga och styrande men individanpassade strukturer. Genom att det är vanligt med inackordering under studierna på folkhögskola är det möjligt att ta ett helhetsgrepp kring individernas utveckling och där bidrar all personal på folkhögskolan på olika sätt. Att ge tydlig styrning av studierna kan dock krocka med lärare och rektorers idéer om eget ansvar och självständighet i linje med folkbildningens grundprincip att det ska vara ”fritt och frivilligt”. Vi har också noterat en viss skillnad mellan att deltagarna ser socialpedagogerna som centrala och viktiga för att ta tag i studierna medan lärare och rektorer har en idé om att det behövs fler specialpedagoger. Slutligen kan vi konstatera att ett individfokus och en ansats som ser till hela människan är i linje med det som brukar beskrivas som folkbildningens unika kultur.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	3
Inledning	7
Bakgrund	9
Folkhögskolan som utbildningsform	9
Högfungerande autism.....	10
Utbildningens betydelse för inkludering.....	11
Arbetsmarknadens nålsöga	12
Metod och genomförande	15
Resultat	17
Deltagarperspektivet	17
Lärarperspektivet	24
Rektoreernas perspektiv	28
Diskussion och slutsatser	39
Deltagarcentrerad undervisning	39
Delaktighet och struktur	40
Socialpedagogik och specialpedagogik skapar tillsammans förutsättningar för lärande.....	41
Möjliga risker med folkhögskolors kurser.....	42
Övergång till arbetslivet.....	42
Referenser	45
Bilaga 1	52
Bilaga 2	54
Bilaga 3	55

Inledning

Situationen för medmänniskor med olika funktionsnedsättningar har inom flera områden försämrats i Sverige under 2000-talet (Larsson Abbad, 2007; Hendricks 2010; Krieger, et al, 2012; Roy, et al, 2015). I den här rapporten belyser vi svårigheter och möjligheter för medmänniskor med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, främst de med diagnosen högfungerande autism, att klara skolgång och att få och behålla ett arbete. Svårigheterna i skolan beror ofta på bristande anpassningar, mobbning och utanförskap (Adolfsson & Simmeborn Fleischer, 2015; Giarelli & Fisher, 2013; Simmeborn Fleischer, 2012). Svårigheterna att få och kunna behålla ett arbete grundar sig i en bristande förståelse och anpassning på arbetsplatser, men är också kopplade till en alltmer avreglerad arbetsmarknad med högre krav på effektivitet och självständighet (Ahrne, Roman & Franzén, 2013; Ericsson, 2010).

Det har tidigare uppmärksammats (Statens offentliga utredningar, 2006) att personer med funktionsnedsättningar diskrimineras på arbetsmarknaden, i utbildningssystemet, inom rättsväsendet, media, det politiska systemet och i välfärdssystemet. Frågan är om folkhögskolan med sin särart och inkluderande atmosfär kan utgöra ett gott exempel, från vilket andra instanser kan dra lärdomar och utveckla sitt arbete med inkludering av medmänniskor med olika funktionsnedsättningar? Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017) efterfrågar forskning som utgår ifrån studerande med funktionsnedsättning och deras egna erfarenheter av olika utbildningsformer. Här kan vår studie ge en del svar angående deltagares egna beskrivningar av mötet med folkhögskolan, lärares beskrivningar av undervisningen och slutligen rektorers reflektioner kring hur man kan leda en verksamhet som möjliggör inkludering av olikheter.

Syftet med den här rapporten är att beskriva hur folkhögskolan fungerar som stödjande miljö för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, främst de med diagnosen högfungerande autism. Det här gör vi genom att belysa folkhögskolan som utbildningsmiljö utifrån tre perspektiv: deltagarperspektivet, lärarperspektivet och rektorsperspektivet. Deltagarperspektivet beskriver vad unga vuxna med högfungerande autism, som går på folkhögskolan, har för erfarenheter av folkhögskolan och dess anpassade undervisning och hur de förbe-

reds inför arbetslivet. Lärarperspektivet belyser hur lärare och övrig pedagogisk personal som arbetar med deltagare med högfungerande autism beskriver sina erfarenheter av undervisning och olika arrangemang av stödfunktioner runt undervisningen. Rektorsperspektivet tar upp en mer övergripande syn på verksamheten riktad mot personer med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, inklusive de med högfungerande autism.

Frågeställningarna som besvaras i rapporten är:

- Hur beskriver deltagare med högfungerande autism sina erfarenheter av folkhögskolan?
- Vilka formella och informella lärandesituationer beskriver lärare som särskilt betydelsefulla för deltagare med högfungerande autism?
- Vilka formella och informella stödfunktioner beskriver rektorer som mest betydelsefulla för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar?

Bakgrund

Folkhögskolan sägs ha stor framgång då det gäller utbildning riktad till personer som inte passar in i det vanliga skolsystemet. En förklaring kanske går att finna i det som kallas folkbildningens särart. Nedan går vi igenom vad detta innebär och vi går även in på vad vi menar med högfungerande autism i relation till neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Den tredje delen är en generell beskrivning av utbildningssektorns möjligheter att utgöra en stödjande lärandemiljö. Den fjärde och sista delen uppmärksammar situationen på arbetsmarknaden för personer med diagnosen högfungerande autism.

Folkhögskolan som utbildningsform

Folkbildningen i Sverige präglas av en heterogen verksamhet där folkhögskolor och studieförbund utgör stommen. Trots olika inriktningar och innehåll finns det bland folkbildningens aktörer en utbredd föreställning om en gemensam värdegrund och ett sammanhållande perspektiv som präglar all verksamhet (Bjursell & Nordvall, 2016). Denna värdegrund handlar om individens livslånga lärande som sker på fri och frivillig grund utifrån en holistisk syn på människor och sammanhang. Kunskap och bildning har ett egenvärde och uppstår i samspel för att stödja människors deltagande i demokrati, nationellt och internationellt.

Folkhögskolor, som är en viktig del av folkbildningen, beskrivs ha en unik ställning inom Sveriges utbildningssystem utifrån sina sociala och meningsgivande dimensioner (Andersén, 2011; Paldanius, 2007). Det innebär att folkhögskolan ska utgå ifrån den gemensamma värdegrunden med en holistisk syn på människan och kunskap som relateras till människans hela livssituation. Personlig utveckling och individers upplevelser av meningsfullhet är centralt. Benämningen på de som studerar på folkhögskolan skiljer sig också mot övriga utbildningssystemet. På folkhögskolan benämns de som studerar som deltagare, vilket utgår från folkhögskolans princip om frihet och frivillighet där deltagarna genom mellanmänskliga möten ses som medskapare i processer som utgår från människors lika värde (Andersén, 2011). Folkhögskolan har även en lång tradition av att arrangera kurser i syfte att inkludera och verka för bildning för människor med olika behov som till exempel personer med funktionsnedsättningar, äldre och de med tidigare

skolmisslyckanden. Folkhögskolan har också under lång tid gett sfi-kurser (Kindblom, 2016).

Enligt Skogman (2015) och Nylander (2015) kännetecknas folkhögskolan av en öppenhet och tillgänglighet som underlättar studier för deltagare med funktionsnedsättningar. 2016 beslutade Folkbildningsrådets styrelse om ett nytt bidragssystem för folkhögskolan som trädde i kraft 1 juli 2017. Ett av bidragen, förstärkningsbidraget, är speciellt inriktat på pedagogiska insatser för deltagare med funktionsnedsättning (Folkbildningsrådet, 2018a). Förstärkningsbidraget utgår från ett relationellt synsätt i förhållande till funktionsnedsättningar där:

[...] dessa ses i relation till omgivningen – problem uppstår först i mötet mellan personen med funktionsnedsättning och omgivningen. Då kan olika åtgärder ses som sätt att förändra omgivningen med målet att det inte ska uppstå några problem. (a.a, s.2)

Andelen deltagare med funktionsnedsättningar på folkhögskolan har ökat under 2000-talet och den största deltagargruppen som får del av förstärkningsbidraget är idag deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Folkbildningsrådet, 2018a), inom vilken högfungerande autism ingår. Sverige har cirka 155 folkhögskolor med cirka 31 000 deltagare i långa kurser per termin och cirka 75 000 deltagare på korta kurser per år (Folkbildningsrådet, 2018b). 33 procent av deltagarna på allmänna kurser har en funktionsnedsättning, på de särskilda kurserna är motsvarande siffra 13 procent (Folkbildningsrådet, 2017). Därutöver har 34 folkhögskolor hela kurser och linjer enbart anpassade för deltagare med funktionsnedsättning och fem av dessa är inriktade mot unga vuxna med högfungerande autism (Folkbildningsrådet, 2018b).

Högfungerande autism

Högfungerande autism ingår i det som kallas neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och personer med denna diagnos tillskrivs ofta begränsningar i form av bristande social kognition (Barnhill, 2007; Fiske & Taylor, 2013; Gillberg & Ehlers, 2006; Striano & Reid, 2008) och empatisk förmåga (Bal et al., 2010; Golan, Baron-Cohen, & Hill, 2006; Golan, Baron-Cohen, Hill, & Rutherford, 2007; Wallace et al., 2011). Vidare har forskningen även uppmärksammat bristande företagsamhet och oförmåga att ta initiativ bland personer med diagnosen högfungerande autism (Low, Goddard, & Melsner, 2009; Adams & Jarrold, 2012) samt eftersatt förmåga till planering och flexibilitet (Happé & Frith, 2006). Denna forskning har dock utmanats av studier som visar att dåliga resultat på allehanda

tester kan ha att göra med svårigheter att förstå förväntningar från psykiatriker och forskare snarare än några specifika kognitiva funktionsnedsättningar (White, 2013). Det medicinska paradigmet har dock stort inflytande och följaktligen är det de nedsatta förmågorna som uppmärksammas hos personer med diagnosen högfungerande autism (Linton, 2014).

En förståelse för de nedsatta förmågorna kan ge vägledning till att kunna säkerställa ett adekvat stöd för personer med diagnosen högfungerande autism. Ett fokus på individens nedsättningar under den diagnostiserande fasen kan med fördel kompletteras med ett relationellt fokus angående stödet i en utbildningskontext. Det här skrivs fram av Folkbildningsrådet (2018a) gällande förstärkningsbidraget. Även i diskrimineringslagen (Svensk författningssamling, 2008) och av Socialstyrelsen (2017) lyfts sammanhanget fram som en stark påverkansfaktor för om funktionsnedsättningen blir ett hinder eller ej. Funktionsnedsättningen ska därmed förstås som dynamisk och som att den uppstår i mötet mellan människa och omgivning, vilket medför att den senare alltså kan vara eller bli funktionshinder. En sådan utgångspunkt får konsekvenser för stödinsatser. Det är omgivningen i form av normer och attityder i samhället och den fysiska miljön som i första hand behöver anpassas i syfte att framstå som inkluderande, stödjande och icke funktionshinderande (Nirje, 1994).

Rent konkret kan detta innebära att till exempel i skol- eller arbetslivssammanhang erbjuda såväl mellanmännskligt stöd som skol- och/eller arbetsuppgifter som är väl avgränsade. I tidigare studier har möjligheten att arbeta på egen hand, att få fokusera på en sak i taget och att ha frihet att bestämma över sin tid framträtt som betydelsefullt för att nå framgång i studier för denna målgrupp (Hedegaard & Hugo, 2017a; Hugo & Hedegaard, 2017). Vad gäller att skapa förutsättningar på arbetsmarknaden har en fysiskt anpassad arbetsmiljö, struktur och tydlighet i arbetsuppgifter samt en arbetsledare/mentor som förstår individen lyfts fram som avgörande för att möjliggöra hållbara anställningar för personer som tillskrivits diagnosen högfungerande autism (Hedegaard & Hugo, 2017b; Hedegaard & Hugo, 2018).

Utbildningens betydelse för inkludering

Även om utbildning inte alltid räcker för att säkerställa en anställning (Anderson, 2008), kan den utgöra en värdefull miljö att växa och utvecklas i. Utbildning har därmed ett värde i sig själv och ska inte bara ses som en arbetsmarknadsåtgärd. I utbildning förekommer utöver ett formellt lärande kopplat till undervisningsinnehållet, även ett informellt lärande som rör exempelvis det sociala samspelet och förståelsen av omvärlden. Detta informella lärande har i tidigare forskning beskrivits som betydelsefullt för personer med högfungerande autism

då det kan innehålla värdefulla aspekter vid sidan av det undervisningsmässiga innehållet (Adolfsson & Simmeborn Fleischer, 2015; Giarelli & Fisher, 2013; Simmeborn Fleischer, 2012). Detta informella lärande kan bland annat innefatta sociala färdigheter – ett socialt lärande. Det sociala lärandet blir särskilt viktigt för personer med högfungerande autism, eftersom de tillskrivs bristande social kompetens (Barnhill, 2007; Fiske & Taylor, 2013; Gillberg & Ehlers, 2006; Happé, & Frith, 2006; Striano & Reid, 2008) och denna brist utgör ett potentiellt hinder för anställning (Attwood, 2008). Tidigare studier (Hedegaard & Hugo, 2017a; Hugo & Hedegaard, 2017) har visat det sociala lärandets betydelse och möjligheter för personer med högfungerande autism då det bland annat bidrar till att utveckla förmågorna att skapa sociala relationer och nätverk, att få mod att be om hjälp och att prata inför grupper. Det sociala lärandet kan även vara knutet till ett formellt lärande och utgöra ett eget undervisningsinnehåll vid sidan av ett mer informellt socialt lärande. Till exempel finns det tre allmänna folkhögskolelinjer som riktar sig till personer med högfungerande autism och deras syfte är att erbjuda deltagarna kursinnehåll som hjälper dem att bättre förstå sig själva, hantera vardagen och utvecklas socialt. Därutöver finns det en mer yrkesförberedande och en boendeförberedande folkhögskolelinje, som är inriktade på att deltagarna ska utveckla lämpliga färdigheter för att passa in på arbetsmarknaden och att klara av att bo själva.

Ett socialt lärande är centralt inom en specifik metod för rehabilitering/habilitering som visat sig effektiv för personer med diagnosen högfungerande autism - Supported Education (Unger, 1989; Unger, Anthony, Sciarappa & Rogers, 1991). Via metoden är ambitionen att studenters/deltagares självkänsla ska öka genom att fokusera på just det informella och sociala lärandet (Bengs, Borg & Liljeholm, 2013; Waghorn, Still, Chant & Whiteford, 2004). Genom tidigare forskning har metoden visat sig leda till ökad självkänsla och självförtroende samt bättre studieresultat (Kidd, Kaur Bajwa, McKenzie, Ganguli, & Haji Khamneh, 2012; Kidd et al., 2014; Manthey, Goscha, & Rapp, 2014; Stoneman & Lysaght, 2010). Även om inte alla utbildningar som riktar sig mot personer med funktionsnedsättningar arbetar helt i enlighet med Supported Education, har det visat sig att de kan ha tydliga rehabiliterande och habiliterande effekter (Hedegaard & Hugo, 2017a; Hugo & Hedegaard, 2017).

Arbetsmarknadens nålsöga

Arbetsmarknaden i Sverige har sedan 1990-talet genomgått en avregleringsprocess som har lett till ökade krav vad gäller kompetens, arbetstakt och inte minst effektivitet (Ericsson, 2010). Därigenom har organisationer och företag slimmats, vilket har inneburit att utsatta och marginaliserade grupper har fått det ännu svårare än tidigare att komma in på arbetsmarknaden (Ahrne, Roman & Franzén,

2013). Assarson (2012) och Bergmo Prvulovic (2015) beskriver förändringarna på arbetsmarknaden i termer av en ansvarsförskjutning från arbetsgivaren till arbetstagaren, där det tydligt blivit den senares ansvar att utveckla färdigheter och kompetenser i syfte att bli anställningsbar. En grupp som drabbats av dessa arbetsmarknadsförändringar är personer med högfungerande autism, vilket resulterat i att gruppen generellt sett både har svårt att få ett arbete och att behålla det (Larsson Abbad 2007; Hendricks, 2010; Krieger, Kinébanian, Prodinger & Heigl, 2012; Roy, Prox-Vagedes, Ohlmeier & Dillo, 2015). Det saknas utförlig arbetsmarknadsstatistik kring just den här gruppen, men 2006 uppskattades det att 10–15 procent var i någon form av arbete (Andersson, 2006). Trots att dessa individer kan ha relevant utbildning och önskvärd kompetens så räcker inte detta för att betraktas som anställningsbar (Andersson, 2008). Myndigheten för delaktighet (2014) poängterar därför vikten av att arbetsplatser utformar sin fysiska och psykosociala arbetsmiljö på ett sådant sätt att personer med funktionsnedsättningar inte blir exkluderade. Genom offentlig finansiering har fler och fler arbetsgivare börjat intressera sig för att kombinera individens behov av arbete med marknadens behov av produkter eller tjänster och samhällets behov av rehabiliterings-tjänster och nya arbetstillfällen. Corporate Social Responsibility (CSR), socialt företagande, socialt entreprenörskap och samhällsentreprenörskap är alla exempel på initiativ som växt fram där offentliga medel samfinansierar verksamheter som förenar dessa tre behov (Nordisk Ministerråd, 2015).

Därutöver finns det även särskilda metoder och modeller inom arbetslivsinriktad rehabilitering som försöker att kombinera arbete med rehabilitering. En vanlig och populär metod är Supported Employment (Marshall et al., 2014; Wehman et al., 1991) som är en övergripande metod där tanken är att rehabiliteringen (eller habiliteringen) sker *genom* arbete snarare än *inför* ett arbete. Ambitionen är att dessa arbeten ska vara på den reguljära arbetsmarknaden. En specifik modell inom Supported Employment som visat sig lämplig för personer med högfungerande autism är Individual Placement and Support (Bond, Drake & Campbell, 2016; Giarelli & Fisher, 2013; Mueser, Campbell & Drake, 2011; Nygren et al., 2013). Modellen har visat sig underlätta övergången till en hållbar anställning (Hefferman & Pilkington, 2011; Hoffmann, Jäckel, Glauser, Mueser & Kupper, 2014) och generera samhällsekonomiska fördelar genom minskade vårdbehov (Hoffmann et al., 2014). I likhet med Supported Education inom utbildningsområdet, är en grundförutsättning med Supported Employment att det finns mellanmänniskt stöd och en etablerad samverkan mellan arbetsgivaren/utbildningsanordnaren och hälso- och sjukvården, försäkringskassan, arbetsförmedlingen och övriga organisationer/instanser som ger stöd åt målgruppen (Drake, Bond & Becker, 2012; Waghorn, Still, Chant & Whiteford, 2004). I Sverige har det dock funnits en tradition av att upprätta specifika arbeten åt grupper med särskilda behov, vilket

har medverkat till att det har varit svårt att uppnå fullgott stöd på den reguljära arbetsmarknaden (Nygren, Markström, Svensson, Hansson, & Sandlund, 2011). Med slimmade och effektivitetshungrande organisationer och företag framstår det således som en utmaning att inkludera personer med högfungerande autism.

För att underlätta inträdet på arbetsmarknaden för denna grupp är det viktigt med kort- och långsiktiga reformer och en översyn av olika subventionerade anställningsformer, men även att arbeta med företagsklimat och aktivt bekämpa diskriminering (Jansson, 2010). Det finns en särskild strategi för genomförande av funktionshinderspolitiken i Sverige. Däri understryks att sysselsättningsgraden för personer med funktionsnedsättning ska öka och att matchningen mellan arbetssökande och lediga arbeten ska förbättras (Socialdepartementet, 2011). Som ett led i att förbättra matchningen mellan arbetssökande och lediga arbeten behöver de arbetssökande ha rätt kvalifikationer för de tilltänkta arbetena. Kvalifikationskraven gäller både formell kompetens såsom adekvat utbildning, och informell kompetens, som exempelvis social kompetens och samarbetsförmåga. För personer med högfungerande autism kan kraven på såväl formell som informell kompetens vara svåra att leva upp till. För det första är avhoppet från gymnasieskolorna fler bland dessa individer än genomsnittet (Statistiska Centralbyrån, 2017), och för det andra tillskrivs ofta personer med högfungerande autism bristande sociala förmågor (Barnhill, 2007; Fiske & Taylor, 2013; Gillberg & Ehlers, 2006; Happé, & Frith, 2002; Striano & Reid, 2008). Vid sidan av att erbjuda deltagare möjlighet att utveckla den formella kompetens som krävs för ett visst yrke, behöver alltså även de sociala förmågorna utvecklas. Folkhögskolan har således en viktig roll att fylla med sina speciella kurser och linjer för personer med högfungerande autism och neuropsykiatriska funktionsnedsättning i stort, både vad gäller att skapa förutsättningar för denna grupp att klara av sina studier och även att, i olika grad, förbereda dem för kommande arbetsliv.

Metod och genomförande

Målet med studien var att undersöka hur folkhögskolor arbetar för att skapa en inkluderande miljö för personer med högfungerande autism. För att fånga flera dimensioner valde vi att ta med tre perspektiv: deltagare, lärare och rektorer. Inledningsvis identifierade vi förekomsten av folkhögskolor som har kurser och linjer för personer med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, 34 stycken identifierades, varav fem hade specifika inriktningar för deltagare med högfungerande autism.

Datainsamlingen med deltagare och lärare har genomförts vid tre av de fem folkhögskolorna som har anpassade kurser och linjer för deltagare med högfungerande autism under hösten 2017. De tre folkhögskolorna hade flera olika inriktningar för deltagare med högfungerande autism i sina kurser och linjer. Det var allmän linje anpassad för deltagare med högfungerande autism, deltagare med högfungerande autism som gick på ”vanlig” allmän linje samt deltagare som gick särskilda linjer med inriktning mot boende, arbetsliv och social kompetens. Totalt ingår fem olika linjer i studien. Alla 34 folkhögskolor som identifierats kontaktades för intervjuer med rektorerna och det resulterade i 19 intervjuer.

För att fånga deltagarperspektivet genomfördes 21 forskningsintervjuer med deltagare från de fem linjerna. Gemensamt för de 21 deltagarna är att alla har diagnosen högfungerande autism och att de är *unga vuxna*, 18–28 år. 16 av deltagarna är män och 5 är kvinnor. Intervjuerna med deltagarna varade mellan 21 och 80 minuter. Enskilda intervjuer var nödvändiga med tanke på personernas diagnos, speciellt med tanke på struktur och svårighet att förstå sociala sammanhang. De personliga intervjuerna var halvstrukturerade livsvärldsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Det innebär att en intervjuguide (se bilaga 1) med möjliga områden att samtala om under intervjuerna har använts, men att intervjuerna har varit relativt öppna, vilket har medfört att respondenternas berättelser delvis har fått styra vad intervjuerna har handlat om.

Lärarperspektivet framkom i tre fokusgruppintervjuer med lärare och socialpedagoger från samma folkhögskolor som deltagarna som intervjuades. Vid de tre fokusgruppintervjuerna deltog 5, 4 respektive 2 respondenter och de varade mellan 67 och 72 minuter. Metoden fokusgruppintervju (Halkier, 2010; Wibeck,

2010) används inom forskning och utvärderingar i mindre grupper när syftet är att fånga och förstå en grups gemensamma erfarenheter av ett specifikt sammanhang som de ingår i. Samtalen leddes av forskarna med hjälp av en semistrukturerad intervjuguide (se bilaga 2). Fördelen med fokusgruppintervjuerna är att de bidrar till interaktion i gruppen där både kollektiva och individuella erfarenheter blir representerade.

Rektorsperspektivet fångades genom telefonintervjuer med rektor eller skolchef vid 19 av de 34 folkhögskolor som har kurser och linjer för personer med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Eftersom de flesta hade rollen som rektor kallas gruppen rektorer i resultatdelen. Av de kontaktade valde 8 kvinnor och 11 män att delta i en telefonintervju. Intervjuerna genomfördes av en disputerad forskarasistent utifrån ett strukturerat intervjuunderlag (se bilaga 3). Anledningen att övriga tackade nej till intervju var främst att de var nya på jobbet, att de inte hade tid eller att de var enkät-trötta. Några svarade varken på mail eller telefon och blev av den anledningen inte intervjuade. Av de 19 intervjuade var det 7 som sa att de har, har haft eller ska ha kurser specifikt riktade till deltagargruppen med diagnosen högfungerande autism. Övriga hade kurser för andra funktionsnedsättningar samt att de i sina allmänna kurser har personer med funktionsnedsättningar bland deltagarna. Intervjuerna med de 19 rektorerna hade hög intern samstämmighet genom att svaren var i linje med varandra. Det enda som verkade skilja sig mellan rektorerna var hur stor erfarenhet de hade av att arbeta med utbildning riktad mot personer med funktionsnedsättning och om man hade större erfarenhet kunde man ge utförligare och mer detaljerade svar men i övrigt var svaren i linje med varandra.

Samtliga intervjuer, personliga intervjuer, fokusgruppsamtal och telefonintervjuer, transkriberades och en kvalitativ innehållsanalys (Krippendorff, 2004) genomfördes, vilken ligger till grund för de teman som växte fram och som presenteras i resultatdelen.

Resultat

Resultatet presenteras utifrån de tre perspektiven i rapporten: deltagarperspektivet, lärarperspektivet och rektorsperspektivet. Vi har valt att inleda med att presentera deltagarperspektivet, sedan lärarperspektivet och sedan rektorsperspektivet. Det här är i linje med det resultat som framkom på olika sätt i alla tre delstudier – nämligen att sätta deltagarna i första rummet. Deltagarna beskriver detta genom att berätta att de blir sedda och bemötta på ett sätt som de inte blivit tidigare. Lärare och rektorer beskriver detta som en anpassning till individen för att få undervisningen och verksamheten att fungera.

Deltagarperspektivet

19 av de 21 deltagarna berättar att de trivs med att studera på folkhögskolan och en tredjedel har vid intervjutillfället studerat där längre än två år. De två deltagare som inte uppger att de trivs är uppgivna och berättar att de inte trivs med någonting, att de har mått dåligt under en lång tid och att det inte har med vistelsen på folkhögskolan att göra.

Framträdande i deltagarnas beskrivningar av mötet med folkhögskolan är att de upplever sig sedda, bekräftade och förstådda både av personalen och av de andra deltagarna. Alla deltagare beskriver folkhögskolan som en trygg och omhändertagande miljö där de inte upplevt några kränkningar eller känt sig socialt utsatta. Flera av deltagarna beskriver också en upplevelse av att för första gången i utbildningssystemet möta en undervisning som är anpassad för dem och att de kan lyckas i sina studier. Deltagarna beskriver att de känner sig mindre stressade i sina studier än tidigare tack vare folkhögskolans förmåga att möta varje individ och att tempot upplevs som lägre. Att för första gången i livet flytta hemifrån och ha ett eget boende på folkhögskolan framträder som ett lika viktigt lärande som själva studierna för många av deltagarna. Flera av deltagarna beskriver att vistelsen på folkhögskolan har inneburit en personlig utveckling med stärkt självförtroende och bättre självkänedom. Här följer exempel på deltagarnas beskrivningar av mötet med folkhögskolan.

En trygg och omhändertagande miljö

Deltagarna beskriver folkhögskolan som en trygg och omhändertagande miljö:

Det känns som att alla är väldigt öppna för varandras behov... väldigt intresserade av varandra...jag känner mig trygg med alla...det är liksom inte så att man känner sig utanför eller att någon är taskig och det har inte typ varit några konflikter alls i klassen. Det har varit en väldigt lugn stämning. (D4)

Folkhögskolemiljön beskrivs ofta med ordet gemenskap, att alla är som en stor familj där deltagarna upplever att de befinner sig i ett sammanhang som kännetecknas av förståelse och att bry sig om varandra:

Känns skönt på något sätt...som att jag kände alla redan efter första veckan. Det känns som en gemenskap på något sätt. Och jag har förståelse för andras svårigheter och andra har förståelse för mina svårigheter. Så jag vågar vara mer öppen. För mig är det väldigt positivt. (D8)

Det är den bästa skolan jag någonsin har gått på. [...] För jag bor här till att börja med. Jag har väldigt nära till alla lektioner jag går på. Sen är det sånt sammanhang man blir med i när man bor här. Det blir som en enda familj. (D17)

Framträdande i intervjuerna är att vistelsen på folkhögskolan har bidragit till en personlig utveckling med stärkt självförtroende och bättre självkänedom. Deltagarna berättar om hur detta har påverkat dem positivt:

Min sociala förmåga har förbättrats jättemycket sen jag började...ett exempel är väl att mitt datorspelade har sjunkit ganska rejält. Innan jag började här var jag väldigt tillbakadragen...pratade inte med andra jämnåriga förutom med folk på nätet. Nu är jag mycket mer social och pratar. (D13)

Det har betytt väldigt mycket...har lärt känna mig själv på ett sätt som jag inte kunnat tidigare. (D2)

När jag kom hit...det var på ett helt annat sätt. Det här är mitt tredje år nu och jag känner att jag vuxit som människa...det går mycket bättre nu. (D18)

Att ha eget boende på folkhögskolan är ett lika viktigt lärande som själva studierna

De flesta av de intervjuade deltagarna bor på folkhögskolan. För nästan alla är det första gången i livet som de har ett eget boende. Detta beskrivs vara ett stort steg i deras liv:

Det har varit en stor omställning...jag har tagit mig tid med att flytta hemifrån...det här är ju första gången jag flyttar ifrån föräldrarna...det har varit en stor omställning. (D7)

Det känns bra...men i början var det väldigt nervöst för att man var på ett nytt ställe och skulle sova...men det blev bra sen. (D11)

En av deltagarna beskriver en frihetskänsla av att äntligen komma hemifrån:

Det var väldigt skönt att komma bort från föräldrarna. Jätteskönt, att komma bort från det här rummet jag har bott i hela mitt liv där jag har jättemycket dåliga minnen och allt annat möjligt skit. Så skönt! [...] Det var så bra, jag kände mig så fri. (D17)

Att lära sig att bo själv och sköta hushållssysslor beskrivs som ett viktigt lärande:

Jag lagar mat och tvättar kläder och så vidare...är självregen liksom. Jag antar att det är viktigt. (skratt) (D3)

Det går helt okej...men det är inte superlätt att hålla ordning...det kommer inte naturligt... så jag får jobba lite extra på det. (D5)

Nu är jag bättre på att steka kött...det har varit en svår grej för mig innan för jag vet inte när jag ska sluta. (D17)

Bra stödfunktioner på folkhögskolan

Alla deltagare upplever att folkhögskolan erbjuder bra stödfunktioner. Viktiga stödfunktioner som beskrivs är till exempel socialpedagoger, boendestödjare och personliga assistenter. En av deltagarna berättar:

De kommer och påminner mig om verkligheten...jag är inte heller särskilt duktig på det här med matlagning så det behöver jag mycket hjälp med och det stödet finns här. (D10)

Mest framträdande vad gäller stödbehov är att få hjälp med dygnsrytmen, att komma upp på morgonen och att passa tider. Flera deltagare berättar att undervisning i sig aldrig har varit något problem för dem. Istället är det närvaron som har varit svår att få till och därmed missar man lektioner. Så här beskriver tre av

deltagarna hur de får hjälp med detta på folkhögskolan:

De ringer som fan...jagar mig...en lärare ringde nu typ fem minuter innan jag kom hit. (D8)

Det största problemet jag har det är att stiga upp på morgnarna och lägga mig på kvällarna och det får jag hjälp med. (D9)

Det största stödet jag behöver i mina studier det är att jag kommer iväg till lektionerna. Det är det största problemet jag haft genom hela min skolgång. Att komma i tid och att faktiskt gå iväg till lektionerna. För jag har aldrig mått bra i skolan förrän jag kom hit. När jag väl kommer in här då börjar jag ju arbeta...det har jag inget problem med...det är bara att ta sig hit på morgonen...men bara jag tar mig hit så funkar det. [...] Förut om jag vaknade försent då vågade jag inte gå till lektionerna för jag ville inte att alla skulle titta på mig. Jag mådde så jävla dåligt av det. [...] Jag har ju en som skickar meddelanden till mig nu...om den är över nio så får jag ett meddelande om det. (D17)

Lärare som ser, bekräftar och förstår individen

Samtliga deltagare berättar om goda och täta mellanmänskliga relationer med sina lärare på folkhögskolan. Mest framträdande är att de upplever sig förstådda av sina lärare på folkhögskolan:

Lärarna är trevliga och jag känner mig accepterad och förstådd [...] Vi har bra relation med varandra...vi kanske inte snackar så jättemycket med varandra men vi accepterar varandra och erkänner varandra...ingen är utfrysad eller attackerad på något sätt. Vi förstår varandra...kanske inte håller med varandra men förstår. (D6)

Upplevelsen av en annan lärar-elevrelation än den de mött i tidigare utbildningsformer beskrivs av många av deltagarna:

Jag tycker att de bryr sig mycket...förut har det varit typ i gymnasiet att lärarna bara brytt sig om sitt ämne...här tycker jag att de bryr sig om en mycket mer [...] De är också mer personliga här på folkhögskolan och då tycker jag att blir det lättare. Det känns bättre då. (D18)

Att lärarna förstår dem innebär också enligt deltagarna att de kan förklara på ett sätt så att deltagarna förstår:

Det är väldigt kunniga lärare...studierna är anpassade efter diagnoser [...] Väldigt trevliga lärare och de är förstående för om jag till exempel inte förstår någonting så kan dom förklara på ett sätt som gör så att man förstår. (D2)

Individanpassad undervisning med struktur och förutsägbarhet

Undervisningen upplevs anpassad efter deltagarnas behov och förutsättningar. De flesta har anpassade studiescheman där de läser ett fåtal ämnen i taget och där de får möjlighet att avsluta en uppgift innan de påbörjar en ny. Mest framträdande är att en mycket tydlig struktur, med avgränsade och tydligt formulerade uppgifter, är viktig för deltagarna för att studierna ska fungera:

När jag gick i vanlig skola kunde jag ibland ha svårt att komma igång med uppgifter...men här så tycker jag instruktionerna är tydliga...att jag förstår uppgiften direkt. (D4)

När det fungerar bäst för mig...det är när... ”det är det här vi ska göra”...alltså att det är en tydlig uppgift och det är tydligt upplagt vad uppgiften är och hur mycket. Jag gillar inte att få typ nedräkningstidsgräns...för det stressar upp mig. Jag vill ha ett tydligt slut. [...] Det känns som ett väldigt tydligt upplägg och det är väldigt positivt för mig. (D5)

En annan tydlig struktur i undervisningen som är viktig för många av deltagarna är vid diskussioner. Här får alla komma till tals i tur och ordning och deltagarna vet när det är deras tur och kan förbereda sig på detta:

Jag känner mig bekväm med att man tar turordning...det är lärarna ganska bra på...så alla kan säga vad de tycker och tänker liksom. Jag har ju alltid haft lite svårt att vara den som får fram mina åsikter. (D7)

Förutsägbarhet är mycket viktigt för de flesta av deltagarna. Att få veta innan exakt vad som ska hända under en lektion, under hela skoldagen och under veckan innebär minskad stress och oro för oförutsedda händelser:

På måndagar första timmen då förklarar de vad som händer under veckan och vad man ska tänka på...ibland så finns det aktiviteter efter skolan som de påpekar [...] Det är ganska skönt att veta vad som händer under veckan...ganska skönt att veta att det kommer hända. Om vi inte hade veckoplanering då hade man blivit ganska stressad. Det är ganska skönt att ha en veckoplanering istället för att bli chockerad varje gång... oj nu händer det

någoting nytt idag...oj nu igen och nu en gång till. Då blir man stressad på grund av det [...] och varje lektion som vi har här så lägger de upp hur det kommer se ut under lektionen [...] det är väldigt bra tycker jag. Sen efter två timmar då kommer maten. Man får också reda på matlistan...vad det är för mat. Då vet man lite...ah men jag kan kaka den här maten idag. Sen så kan man börja fokusera på att äta kvällsmaten. (D16)

Praktik och kontakter med arbetsliv och omgivande samhälle

Utvecklingen av de sociala förmågorna och att ge deltagarna verktyg för att hantera och förstå sin diagnos och dess konsekvenser är viktiga i samtliga besökta utbildningar. På den yrkesförberedande utbildningen är också ett större fokus riktad mot att hantera arbetslivet, dess förväntningar och krav. Deltagarnas upplevelser av hur folkhögskolan arbetar med att förbereda dem för arbetslivet och omgivande samhälle varierar. Dels för att de går på olika utbildningar med olika mål och inriktningar, dels för att de är olika motiverade för att vistas utanför folkhögskolans trygga miljö. Så här berättar två av deltagarna om hur de tränar på att fungera ute i samhället:

Vi åker ut på utflykter tillsammans till olika ställen och syftet med det tror jag är för att man ska bli mer social...alltså kunna komma ut bland folk och ändå känna att man är trygg. Sen får man åka och bowla och simma och då är man bland folk. (D11)

En gång i veckan så brukar vi göra studiebesök på olika företag. (D18)

Flera av deltagarna berättar om hur de tillsammans förbereder sig för arbetslivet i olika kurser på folkhögskolan:

Det hjälper oss ut i arbetslivet...för jag har svårt att komma in i arbetslivet [...] De hjälper till...vi praktiserar och vi pratar om typ arbeten och hur det är att jobba. (D1)

Vi lär oss om vad Asperger innebär och förbereder oss inför arbetslivet. Trots att jag antagligen inte kommer arbeta riktigt på ett antal år. (D3)

Några berättar om att de förbereder sig för praktik som ska ske under utbildningen:

Vi ska få en praktik i fem veckor. Och då får man vara med och hitta något som man själv vill jobba med. Jag kan få vara på ett

ställe där jag får jobba med människor. [...] Och det känns bra för man är förberedd och inte bara kastas ut och man kan få handledning i början. (D4)

Vi kommer ha fem veckor praktik på våren. Vi kommer bland annat träna på arbetsintervjuer så vi blir vana vid vad för sorts frågor som ställs och vi kommer göra CV och allt möjligt för att göra oss redo för att ta ett arbete. (D5)

Deltagarnas erfarenheter från tidigare skolgång och arbete

I intervjuerna framträder att ungefär hälften av deltagarna har haft en problematisk skolgång medan hälften av deltagarna uppger att de fick bra stöd i grundskolan. Cirka två tredjedelar av deltagarna uppger att de har klarat kunskapskraven i grundskolan och blivit behöriga för nationella program. Hälften av deltagarna uppger att de har varit socialt utsatta av sina klasskamrater under större delen av sin tidigare skolgång, åtta av dessa uppger att de kontinuerligt varit utsatta för mobbning:

Jag kämpade mig igenom kränkningar varje dag för att jag ville komma in på gymnasiet. Hade jag inte haft det att se fram emot då hade jag aldrig orkat...det är nog därför många som inte har några drömmar och mål inte klarar av grundskolan när den inte fungerar. Jag hade också väldigt bra umgänge privat...jag hade vänner och sånt. Och då kunde jag liksom överleva varje dag fast jag skulle aldrig göra om det kan jag säga. (D4)

Hela skolan ända från ettan till nian har jag varit mobbad...dom mobbade mig för de var rädda för mig...för jag slog ner dom...de flesta här har faktiskt haft sånt i skolan...det är för jävligt. (D8)

Det var nog den tiden som var hemskast för mig...jag hade inte så jättemånga vänner och var väldigt utstött...var väldigt mobbad för den jag var som person och hur jag ser ut. Det var rätt så grov mobbning...de sprang efter mig...skulle ta mina glasögon...skulle kränka mig [...] under min uppväxt i grundskolan så var det väldigt tufft för att många var på mig för den jag var (D11)

Deltagarna har nästan ingen arbetslivserfarenhet. Till exempel är det bara ett fåtal av deltagarna som har haft arbete längre än tre månader. Ungefär hälften av deltagarna har haft sommarjobb och/eller ströjobb kortare än tre månader. Att fungera på en arbetsplats eller att gå på universitetet framträder som betydligt svårare än att fungera i grundskolan eller på gymnasiet. Fyra av deltagarna började på universitetet efter gymnasiet, men alla fyra avbröt sina studier och sökte sig till

folkhögskolan. Så här berättar några av deltagarna om sina erfarenheter:

[Jobbet] kändes inte så anpassat efter mig. Det var mycket eget ansvar och man fick hitta lösningar på mycket problem och det där var ju jättejobbigt för mig [...] Det var ju kul på ett sätt men jag visste ju inte vad jag skulle göra...vissa dagar fanns det inte så mycket att göra...då fick jag dammsuga och såna där grejer...städa...en sån uppgift...städa liksom...då vet jag inte hur VD:n vill ha det liksom. [...] Jag vill gärna kunna ha mera rutinbundet. (D7)

Lite stressfaktor faktiskt...men jag har ju jobbat på kyrkogården. Det gick inte så bra för mig...det var väldigt fritt med tiderna och det var ju kanske inte det bästa...det var definitivt inte bra. (D17)

Det var för mycket självstudier...och dålig anknytning. (D5)

Jag pluggade på universitetet ... men det gick inte ... jag hängde inte med i början och tappar man lite i början är det svårt att ta igen [...] det är stressande med att ha för mycket ansvar. [...] Det var mycket mera press eller stress på universitetet...ja tempot. (D7)

Under intervjuerna framstår det som att det saknas stödfunktioner i arbetslivet och vid universitet i jämförelse med grundskolan och gymnasiet.

Hur ser deltagarna på framtiden?

De flesta av deltagarna beskriver en mycket oviss framtidsbild med få visioner om vare sig någon lämplig utbildning eller något specifikt arbete de önskade att ägna sig åt. De vet inte vad de vill göra efter folkhögskolan och har ofta dåligt självförtroende angående vad de skulle kunna klara i arbetslivet. Ytterst få av deltagarna har en klar bild av vad de vill göra med sina liv efter folkhögskolan. I den mån det finns tydligare framtidsbilder, uppbars dessa främst av deltagarna som går den yrkesinriktade folkhögskolelinjen. Dessa deltagare har kommit en bit längre i sin process mot att fundera ut möjliga och önskvärda framtidsscenarion.

Lärarperspektivet

Analysen av personalens erfarenheter av att arbeta med deltagare med högfungerande autism resulterade i fyra teman: omställningstid, kommunikativa och praktiska stödfunktioner, motivering för och tydlighet i undervisningen samt arbetsträning och kravhöjning.

Omställningstid

Utmärkande vid fokusgruppintervjuerna med personalen var de många beskrivningarna om vikten av att deltagarna får tid på sig. Det gäller tid för att vänja sig vid att studera, ha regelbundna tider och ha krav på sig men också tid för att bygga upp självförtroende och självkänsla. Startsträckan är ofta lång för dessa deltagare på grund av deras tidigare livssituation med isolering och samhälleligt utanförskap samt tunga erfarenheter från tidigare skolgång. De behöver därför tid att ställa om – en omställningstid, där varsamhet och följsamhet är centralt. Utbildningen blir då en miljö där deltagarna ges möjlighet att succesivt bygga upp sig själva och sina förmågor. Vid en fokusgruppintervju uttrycktes följande om skolans/utbildningens funktion vad gäller att skapa en trygg miljö för deltagarna där de sedan kan utveckla sina förmågor och sin kompetens:

Nu har man yttre ramar och att det är förutsägbart...då kan man ju också vara flexibel. Och alla människor...man vill ju liksom att det händer nånting...då krävs det att det finns den där friheten som man kan röra sig inom. (Folkhögskola 1)

En trygg miljö beskrivs således som en grundförutsättning för utveckling och lärande. På grund av deltagarnas tidigare erfarenheter kan det vara flera komponenter som måste till för att skapa denna trygga miljö. Traditionella grundförutsättningar för lärande, såsom exempelvis lugn och ro, behöver kompletteras med en insikt om behovet av omställningstid. Det är alltså inte bara tryggheten i miljön som måste utvecklas med hjälp av olika anpassningar utan parallellt med detta måste även deltagarnas känsla av inre trygghet prioriteras. Detta görs förstås med hjälp av anpassningar i miljön men det handlar också om att hitta en rimlig kravnivå vad gäller förväntningar på deltagarnas formella och informella lärande.

Kommunikativa och praktiska stödfunktioner

De stödfunktioner som personalen främst lyfte fram var samtalsstöd och hjälp med praktiska angelägenheter. Samtalsstödet beskrevs som det viktigaste och som något vanligt förekommande. En del deltagare använde professionellt samtalsstöd i form av psykolog eller kurator medan en större andel pratade med lärare, mentorer och/eller socialpedagoger. Framför allt behovet av en närvarande vuxen med förmåga att skapa goda och tillitsfulla relationer till deltagarna beskrevs som viktigt, inte minst med tanke på den omställningstid som de flesta av deltagarna är i behov av. Det blir också viktigt att kunna läsa av deltagarna och veta när det är rimligt att höja respektive sänka kravnivån, eftersom deltagarna själva inte alltid har så lätt att kommunicera sina behov och önskemål. Följande uttalande om samtalsstöd uttrycktes vid en fokusgruppintervju:

Men sedan är det jätteviktigt att de har stöd i kommunikationen till oss lärare...eller till assistenter. Att någon person...det kan vara en mentor eller nån...hjälper till att skapa en god relation till lärarna. Det är jätteviktigt. Och hitta former för kommunikation... för det kanske inte är så att man kan prata...vi har kört massa olika...att man får skriva dagbok varje vecka...eller man får maila... eller prata... om kommunikation blir svår så är det en jätteviktig stödfunktion. (Folkhögskola 2)

Oavsett om samtalsstödet ges av psykolog/kurator, lärare eller mentorer och/eller socialpedagoger, utgör det en central del för att deltagarna ska kunna få sina individuella behov tillgodosedda. Vad gäller det mer handgripliga praktiska stödet, kunde det röra sig om väckning på morgonen, att deltagarna kommer i säng i rimlig tid på kvällarna och agera en slags informell ledsagare när deltagarna ska besöka nya och okända sociala miljöer. Denna praktiska stödfunktion var det främst socialpedagogerna som utförde. Gemensamt för personalen var dock att det var dessa behov som de såg att deltagarna behövde mest stöd för. Så småningom kommer deltagarna inte att ha socialpedagoger eller liknande stödfunktioner tillgängliga på samma sätt och då gäller det att likväl komma iväg till skolan eller arbetet.

Motivering för och tydlighet i undervisningen

Under fokusgruppintervjuerna framträdde en komplex bild av vad det innebär att undervisa deltagare med högfungerande autism. De av personalen som tidigare hade erfarenhet av att arbeta/undervisa vid ”traditionella” skolor uppfattade inte att skillnaderna var så stora när de nu undervisade deltagare med diagnosen högfungerande autism. Den mest markanta skillnaden som framträdde var uppfattningen att deltagarna med högfungerande autism var i större behov av att förstå syftet med ett undervisningsinslag och studiesociala aktiviteter. Därmed behövdes det läggas ner mer tid på att motivera olika utbildningsaktiviteter:

[...] allting måste vara en röd tråd...det går inte att göra något moment som inte fyller en funktion och som jag inte kan motivera... ”vad ska jag göra, och varför, och hur länge, och med vem” ...är det inte klart...då är det bättre att inte göra nåt...Och det har vi märkt...att vi ska lägga till ämnen på andra kurser... och ”nu ska vi göra något roligt” ...det blir alltid fel. (Folkhögskola 1)

Detta behov av att förstå syftet med undervisningsinslag kopplades till deltagarnas ofta genuina och specialinriktade intresse. Inom vissa delar av ett ämne kunde

deltagarna vara så kunniga att utmaningen för lärarna låg i att hitta tillräckligt stimulerande uppgifter/arbeten för dem i syfte att behålla motivationen. Inom andra delar av ett ämne kunde kunskapsluckorna var väldigt påtagliga. Detta sammantaget innebar att lärarna ofta fick pendla mellan nivåer inom ramarna för ett och samma ämne. Då blev det också väldigt viktigt att kontinuerligt koppla den nya och relativt obekanta kunskapen till den befintliga gedigna kunskapen där intresset och motivationen låg hos deltagarna.

Arbetsträning och kravhöjning

Det var stora skillnader mellan de fem utbildningarna vad det gäller att förbereda deltagarna inför arbetslivet i och med att tre av dem är allmänna utbildningar, en är boendeinriktad och endast en är yrkesförberedande. Vid den yrkesförberedande folkhögskoleutbildningen fanns det vissa etablerade kontaktnät i det omgivande samhället och goda möjligheter till praktik där deltagarna hade chansen att visa upp sina förmågor för potentiella arbetsgivare och inte minst för sig själva. Därutöver handlade mycket av förberedelsearbetet om att göra deltagarna uppmärksamma på de krav, bland annat sociala krav, som ett arbete medför. Genom att fokusera på det sociala lärandet, hamnade förberedelserna vid den yrkesförberedande utbildningen nära syftet med de allmänna utbildningarna. Härvidlag uttryckte personalen vid samtliga utbildningar att det var en stor utmaning att ställa relevanta och rimliga krav utan att riskera att de skulle uppfattas som oppnåbara av deltagarna. Ambitionen som beskrevs var en succesiv nedtrappning av det stöd som deltagarna får, för att gradvis göra deltagarna mer självständiga och ansvarsställande:

[...] planen måste ju ändå vara att till syvende och sist ska man komma hit...klara att komma hit själv. För jag kan ju tänka mig att den dagen när de slutar här...går vidare till ett jobb eller någon annan utbildning...då finns inte jag där och hämtar dem. Och då måste de ju greja det själv...så någonstans tycker jag ändå att de verktygen vi måste ge dem när de är här...3 till 4 år...en av bitarna måste ju vara att vi har gett dem verktygen själva. Vi försöker jobba mycket med rutiner...när går man och lägger sig på kvällen...de bitarna...för att orka upp imorgon...och vad är det som gör att man inte orkar upp på morgonen. Är det att man gått och lagt sig för sent...eller har man inte sovit...mycket sådant samtal har vi ju med dem. (Folkhögskola 3)

Att arbeta in fungerande rutiner och få en fungerande dygnsrytm är något som deltagarna behöver kunna hantera på egen hand för att underlätta ett inträde på arbetsmarknaden. Samtidigt var personalen medvetna om att deltagarna de facto

har en diagnos som i många fall försvårar utvecklingen av självständighet. Går det att utmana deltagarna inom någonting som de faktiskt inte klarar av? Oavsett svaret på frågan var personalen överens om att liknande, om än inte lika omfattande, stödfunktioner på arbetsplatser var nödvändiga för en stor del av deltagarna om framtida anställningar ska kunna bli hållbara.

Rektorernas perspektiv

I analysen av rektorernas svar framträdde tre olika områden som ingår i rektorernas ledarskap: de förutsättningar som organisationen erbjuder för att utbildningen ska fungera, utveckling av lärares och deltagares förmågor samt vikten av ett förhållningssätt som betonar ett kontinuerligt lärande i organisationen. Nedan presenteras förutsättningar, förmågor och förhållningssätt utförligare.

Förutsättningar

Då rektorer talar om de förutsättningar som organisationen erbjuder för att utbildningen ska fungera så återkommer följande teman i de flesta intervjuer: att erbjuda struktur och stabilitet, att anpassa innehållet i kurser och utbildningar, att se över personalsammansättningen samt att erbjuda kompetensutveckling.

Struktur och stabilitet

Då det gäller att skapa förutsättningar är några nyckelord återkommande – det ska vara ett lugnt tempo, en genomtänkt och trygg social miljö samt en mycket tydlig struktur. Utgångspunkten är att deltagarna med funktionsnedsättning har hamnat snett på olika sätt i utbildningssystemet tidigare. De har haft hög frånvaro och har upplevt misslyckanden av olika slag under grundskola eller under gymnasieskolan. Det kan ha varit mobbning, både från kamrater och från lärare.

Det är väldigt tråkiga skolhistorier. När man kommer till oss så har man oftast gått genom en grundskola där man har misslyckats. Man har provat på gymnasiestudier och man har misslyckats. Det är en lång resa att göra även om man har den intellektuella kapaciteten. Det kan vara att man haft depressioner, ja. Mycket tråkigheter. De är liksom trasiga. (R17)

Folkhögskolans grundidé är att möta varje individs behov och för den här gruppen innebär det att kombinera livskunskap med skolgång, samtidigt som det i grund och botten handlar om utbildning: ”Vi har ju försökt jobba med boendestöd och fritidsaktivitet, men vi vill vara skola i första hand som prioritet” (R4). Det räcker inte att enbart erbjuda utbildning till denna grupp som har stora behov av struktur och stabilitet och rektorerna försöker se till att personens helhet ska fungera, skola, boende och fritid. Det är vanligt med internatboende på folkhögskolor

vilket möjliggör ett tydligare helhetsgrepp runt hela livssituationen. Det här sättet att arbeta innebär hög personaltäthet, något som fördjupas nedan i avsnittet om personalsammansättning. Samtidigt har verksamheten inte obegränsat med resurser och en av rektorerna ger exempel på hur man kan arbeta ekonomiskt och effektivt med resurser genom att lägga mycket tid i början av utbildningen.

Alltså insatsen behöver vara kvalitativ hög men inte i timtid så mycket. Det varierar från individ till individ. Är vi noga i början kan vi komma ganska långt med ett samtal om 20 minuter varje vecka under 2 månaders tid för att en person ska finna sin plats och hitta sin väg vidare. Men då är det personer med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som har möjlighet att förstå sin funktionsvariation och också förklara och berätta för sin omgivning hur det funkar och inte funkar. Om man har gjort det är grupprocessen och jobben satta och då kan man må gott utav att få vara sig själva och koppla av. (R2)

De inledande samtalen ger vägledning för att förstå individen men även för att sätta samman grupper för att få en blandning på studerande och att veta vilka som behöver extra stöd: ”Då kan vi lägga upp en plan och vårt resursteam kan fördela sig mellan de studerande utifrån vilka grupper de finns i. Så att vi täcker in alla på ett bra sätt” (R11). På allmän linje är mötet mellan de som har upplevelser av misslyckanden och de som är motiverade och strukturerade individer viktigt: ”Att man har en grupp som är blandad, och även åldersintegrering har en viss betydelse, att man inte bara samlar unga utan också de som är äldre. Så det är heterogeniteten som är eftersträvansvärd” (R14). Samtidigt är grupperna ofta ganska små för att skapa trygghet och fokus på individens behov.

I tre av de här grupperna är de 12 deltagare medan i musikgruppen är de 10 deltagare Så det är väldigt resurskrävande men det är en förutsättning för att det ska fungera med undervisning. (R1)

I klassrummet, men även utanför, ska det finnas tydliga rutiner och deltagarna ska veta vad de kommer att möta så att de kan förbereda sig för detta. ”Framförallt handlar det om att det är ett väldigt inrutat liv. Det är väldigt förutsägbart. Det är en stark struktur i botten” (R7).

Det finns tydliga rutiner; måndag till fredag. Man går genom veckan och allt det praktiska. Det är väldigt mycket inrutat under dagen för dem. Sen har vi enskilda bra vilorum och vi har också möjlighet att de kan få äta i lugn och ro i matsalen. Många är ju väldigt ljudkänsliga, de har svårt med ljud och liknande. (R10)

Trots att folkhögskolan kan erbjuda dessa förutsättningar kan det vara problem med närvaron. Det kan böttna i tidigare erfarenheter från till exempel stora gymnasieskolor där man kunnat försvinna i mängden eller det kan handla om att det har varit enklare att dra sig undan i avskildhet utan att någon i vuxenvärlden har reagerat eller agerat.

Så även om de ofta har högre närvaro här så är det fortfarande i många fall väldigt låg. De kanske hade 20 procent närvaro på gymnasieskolan och kanske har 60 procent här. Plus att de lever på energidrycker, socker. Det är också någonting som vi har blivit väldigt medvetna om. Det är ju det. Det är en väldigt tungt start. Det är svårt att hålla sig på väg mot målet om man säger så. Har man ett mål och känner att man kommer igång så är det fortfarande svårt att hålla sig på banan. (R16)

Att möta upp och stödja de individer som inte passade in i den vanliga skolans ram handlar inte bara om att erbjuda utbildning i riktning mot ett framtida yrkesliv utan det handlar lika mycket om att kunna erbjuda tillgänglig utbildning för samhällets medborgare. Därmed blir det en demokratifråga.

Det handlar om en tillgänglighetsanpassning. Det är inte brist på inlärningsförmåga, det är inte brist på intelligens, utan det är en tillgänglighetsfråga och därmed en demokratifråga. Så vi jobbar ganska mycket att alla ska ha samma förutsättningar. (R14)

I och med att individer är olika är det viktigt att utbildningssystemet erbjuder olika vägar framåt så att alla kan ha förutsättningar att ta del av och tillgodogöra sig den utbildning som samhället erbjuder.

Anpassat utbildningsinnehåll

Betoningen på struktur och trygghet återkommer i hur själva utbildningen utformas. Det handlar om anpassning i hastighet och upplägg jämfört med hur ämnen presenteras på gymnasiet och det här kombineras med individuell och social träning. Genom att många folkhögskolor erbjuder folkhögskola och boendestöd i ett paket (R4) så kan hela livssituationen integreras för individens utveckling.

Många av dem bor på skolan och då handlar det om att få ett fungerande dygn. Det är bra att börja där alla andra börjar. Sova när det finns tid till det och inte sova när det är dag. Det blir allt vanligare med samma problematik, det är för stor dysfunktionalitet och den finns också bland icke-diagnostiserade ungdomar som har gått i skolan och kommer hit. (R14)

Om man har en diagnos kan man få ersättning för boende som annars ska bekostas av deltagaren själv. En rektor påpekade att det här är problematiskt eftersom vissa inte har möjlighet att ta del av internatboendet med de fördelar som det ger för individer med funktionsnedsättning. Det som kännetecknar många av deltagarna är att de inte har haft kompisar: ”de är inte vana att vara ute, de har varit väldigt isolerade” (R13). Genom att bo på folkhögskolans internat flyttar deltagarna hemifrån och ”en vanlig målsättning är att lära sig leva med sin diagnos, både för att kunna klara sig i ett hushåll men också för att söka sig vidare till nya studier” (R3). Livskunskapen integreras i utbildningen och kurser.

Kursen för högfungerande autism handlar mycket om självkännedom, vardagskunskap. Att ta ett steg vidare i livet. Många har ju fastnat någonstans. Det är vår bild av det. Så det är en kurs som handlar mycket om vardagskunskap helt enkelt: handla, laga mat, tvätta, umgås socialt på sina villkor. (R12)

När nya kunskaper inkluderas sker det hela tiden med tanke på att folkhögskolan är en pedagogisk arena: ”Vi är ingen vårdinrättning. Vi är inget behandlingshem. Vi är en folkhögskola” (R4). Rektorererna från folkhögskolorna är måna om att bygga på folkbildningens tradition samt att utgöra ett alternativ till den vanliga skolan: ”Vi behöver vara ett alternativ till den vanliga skolan med mindre grupper, en annan pedagogik. Annars funkar det inte och vi blir en vanlig skola med för stora grupper och högre studietakt. Vi måste ha en lägre studietakt; vi måste ha mindre grupper; vi måste ha mer resurser för att det ska bli bra, att de studerande ska lyckas att nå sina mål” (R11). Förutom att erbjuda ett lugnt tempo och en fast struktur så krävs en tydlig styrning i mötet med deltagarna. Det här kan upplevas frustrerande för både rektorer och lärare eftersom de å ena sidan vill uppmuntra till delaktighet och självständighet, medan de å andra sidan vill möta deltagarnas behov av en fast hand som tydligt visar riktningen.

Valsituation, alltså när man måste välja någonting, då är det väldigt många av deltagarna som blir stressade och vill att man ska säga 'nu gör vi så här'. Att hålla den öppenheten, att vi ska ju inte kliva i den vuxna personens integritet eller börja bestämma saker för en vuxen människa och börja bestämma saker för en person som är kapabel att bestämma själv. Det är svårt men vi hittar vägar och metoder hela tiden. Men i andra grupper måste vi styra med hela handen och säga att det här är obligatoriskt annars kommer inte vissa utan stannar hemma. (R7)

Att införa olika varianter av livskunskap i kurser är ett sätt att arbeta med utbild-

ningsinnehållet. Ett annat sätt att anpassa utbildningsinnehållet till personer med funktionsnedsättningar är att arbeta med ämnen på nya sätt.

Vi har ju ordinarie lärare som har varit inne i den här kursen och haft vardagsekonomi i stället för matematik. Man har haft samhällsorientering istället för samhällskunskap. Man har haft svenska språket. Man har haft ämnen men samtidigt så har ju det varit tematiskt anpassat till den individuella utvecklingen. (R3)

För att främja inkludering i skolmiljön arbetar vissa folkhögskolor tematiskt med schemabrytande aktiviteter och gemensamma temadagar (R11). Det här gör man för att undvika att man fastnar i stereotyper eller gamla strukturer. Sedan kan det vara utmanande att få med personer i olika aktiviteter just på grund av deras funktionsnedsättningar: ”Det är ju liksom många resor eller stora kliv för många att gå in och sätta sig i en aula på en gemensam temadag. Man tycker att det är jobbigt socialt när man har högfungerande autism och en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Men det är ett viktigt perspektiv” (R12). För deltagarna resulterar det här i upplevelser av att ”bli behandlad som en vuxen, med respekt, och att man har fått tid och blivit sedd” (R11).

Personalsammansättning

Alla intervjuade rektorer (R1-R19) arbetar med förhöjd lärartäthet och resursteam som stöder i klassrummet, men även utanför, när det finns någon eller några med behov av stöd. Den största insatsen är vanligen en lärarresurs och det kan handla om att samlas i mindre grupper eller att två lärare arbetar tillsammans. Lärarassistenter/elevarassistenter är också en vanlig resurs i klassrummet.

Man dubblar allting i personalen, så man har antingen en pedagog plus en lärarassistent eller två pedagoger. Man är aldrig själv i en undervisningssituation. Det är alltid dubblat. Och sen är det assistenter som jobbar som boendestödare som är med på morgonen men också när det är praktiska ämnen som textil, kök, idrott: där är också assistenterna med och bistår pedagogen. Och sen efter skolan så är det stödpersoner som finns i boendet. De hjälper till med personlig hygien, städning och se till att de kommer med på aktiviteter, skriver läxor och åker till central ort och handlar och går på aktiviteter. (R1)

I ett resursteam kan det ingå till exempel deltagarassistent/elevarassistent, fritidsledare/fritidspedagoger, handledare, internmentor/boendestöd, kurator, pedagogiska assistenter, socialpedagog, specialpedagog/speciallärare, studie- och yrkesvägledare, stödpersoner/kontaktpersoner. Några har en IT-pedagog som arbetar

med anpassningar av datorer och programvara till elever som har funktionsnedsättningar. En rektor nämnde att folkhögskolans allmänna servicefunktioner ska ses som en del i resursteamet, så som kök, städ, vaktmästeri. De som arbetar med detta kan vara ett viktigt stöd för gruppen med funktionsnedsättningar och hjälpa till med vardagskunskap, till exempel om städning inte fungerar i internatet där de bor kan de tipsa och coacha. På en folkhögskola har de två assistenter och en lärare som har Asperger vilket har varit givande eftersom de har egna erfarenheter som de kan utgå från: ”Så det är positivt att ha den mixen i personalgruppen som har egen diagnos med sådana som inte har det” (R10). Bland deltagarna är det vanligt med stöd utifrån också. Det kan vara kontakt med psykolog, terapeut eller BUP, barn-och ungdomspsykiatri. Det här stödet sker inom ramen för den kommunala verksamheten. För att finansiera personalstöd och ökade lärarresurser kan en folkhögskola få förstärkningsbidrag från Folkbildningsrådet samt att de kan söka resurser för stödpersoner från Specialpedagogiska myndigheten (SPSM).

Kompetensutveckling

Hittills har satsningar på kompetensutveckling av personal främst skett inom kurser riktade mot olika deltagargrupper och utifrån personalens egna behov och intressen. Genom att problemet med funktionsnedsättning ökar ser dock några av rektorerna ett behov av att satsa strategiskt på kompetensutveckling för att möta nya krav och anpassning i och runt utbildningarna.

Vi jobbar med hela kollegiet därför att det är väldigt mycket mer problematik idag än det har varit tidigare, även på andra linjer, bland de andra sökande. Det finns en större och utbredd dysfunktionalitet. Det är inte säkert att det neuropsykiatrisk. Det kan vara social betygat eller något annat självmedicinerat. Problemen ökar. (R14)

En av folkhögskolorna hade gjort en satsning på utbildning i specialpedagogik för hela personalen men det var mer än tio år sedan. Det vanligaste är att personer eller grupper tar tillfället i akt att gå på fortbildning om intressanta och relevanta tillfällen erbjuds eller så bjuder man in gästföreläsare till folkhögskolan. Det finns inte stor efterfrågan på kompetensutveckling generellt men om det dyker upp något som är direkt kopplat till ett problem eller en situation som lärarna står i vill de gärna veta mer. Specialpedagogiska skolmyndigheten erbjuder fortbildning och det kan ske insatser via region eller landsting. Några av rektorerna nämnde i intervjun att de själva hade relevant högskoleutbildning och en håller själv i en intern uppstart där det finns ett fokus på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Det finns även nätverk för olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar inom

folkbildningen där det sker ett erfarenhetsutbyte mellan folkhögskolor. Kopplat till dessa nätverk talar rektorerna även om att det finns ett behov av att strategiskt lyfta och jobba med frågorna framgent, både resursmässigt och kompetensmässigt. Ett sätt att löpande vidareutveckla personalens kompetens är att arbeta med handledning. Det kan ske på olika sätt men exempelvis kan en psykolog eller beteendevetare fungera som handledare. Det har blivit vanligare att lärare på folkhögskola har en akademisk bakgrund men fortbildning är viktigt även för andra resurspersoner på skolan. Det kan handla om att de lär sig metoder eller en teknik som kan vara till hjälp för att möta individer som lider av psykisk ohälsa: ”Vi behöver utbilda all personal, inte bara de som kommer i kontakt med våra studerande, utan även kökspersonal, vaktmästare och administrativ. De behöver få större kunskap och förståelse för hur människor fungerar” (R11).

Förmågor

I intervjuerna nämns några kommentarer om lärarnas förmågor men ännu mer handlar om deltagarnas förmågor.

Rektorerna menar att det redan finns god kunskap via formell utbildning och detta kompletteras av att flera folkhögskolor vid det här laget har lång erfarenhet av att arbeta med funktionsnedsättningar av olika slag. Rektorerna själva engagerar sig också i fortbildning inom området. En rektor lyfter fram att själva folkhögskolepedagogiken, där det handlar om att se individen, ger en bra ingång för att möta den här gruppen.

Hela lärarkollektivet är väl förtrogen med att anpassa lärandet efter den gruppen vi har. Det har ju att göra med folkhögskolepedagogikens grund: att vi inte styrs av läroplaner från staten som alla andra skolfolkmiljöer utan vi formar vår läroplan och kursplan tillsammans med deltagarna under tiden som studierna pågår, vilket gör att vi anpassar verksamhetens utformning inte dagligen men väldigt ofta. (R2)

Arbetsättet som finns inom folkhögskolevärlden utgör en bra grund för att identifiera behov hos de individer som kommer till folkhögskolan, framför allt för att se vilka förmågor de har och hur dessa kan användas för att komma framåt i utbildningen.

I intervjuerna ställdes frågor kring utbildning riktad till personer med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, med fokus på högfungerande autism, men flera rektorer valde att inte särskilja en diagnos från en annan: ”Kursdeltagarna säger vi här för att vi betraktar dem som vilka människor som helst men som dock behöver stöd, ungefär som en människa med nedsatt syn behöver glasögon” (R5). Flera av rektorerna tyckte att det var problematiskt att kategorisera

människor och värjde sig till viss del mot begreppet funktionsnedsättning, eller funktionsvariation som det kallas på en del folkhögskolor: ”Min styrelse vill att jag säger funktionsvariation” (R2). Dels upplever rektorerna att det är komplext vad det ska kallas, dels är det komplext eftersom folk med samma diagnos kan vara väldigt olika.

Hur det än är, vilken funktionsvariation eller funktionsnedsättning individen än har, så brukar vi ta hänsyn till att 'ok, du har den här typen av diagnos men hur fungerar det för dig?'. För variationen inom en diagnos och mellan individer är så stor så att diagnosen i sig säger för lite. Och då pratar vi med individen och då får vi ofta till ett bra samtal med individen som säger 'För mig är det svårt med de här situationerna'. Och då svara vi 'ok, då ska vi stötta dig i hur du hanterar situationerna eller undviker situationerna'. (R2)

Det viktiga är att gå bortom diagnosen¹ och försöka förstå hur man kan anpassa verksamheten så att individen kan tillgodogöra sig lärande på bästa sätt. Ett flertal rektorer påpekar att det inte är något fel på intelligensen, utan att det är andra saker som har utgjort hinder för skolgången.

Sen insåg vi ganska fort att många har studiebegåvning. Men de har inte kunnat plocka fram det under sin gymnasietid därför att de inte har haft rätt förutsättningar. (R7)

En sak som kan vara svår för deltagarna är att koncentrera sig på något. En annan är att de inte har haft möjlighet att lära sig vissa saker, som till exempel hantering av digitala tjänster: ”Hur gör man när man bokar? Hur gör man när man lägger upp ett konto? Det är väldigt mycket som ska skötas utifrån den digitala plattformen idag. Det gäller inte bara de här individerna men de här blir ju extra sårbara eftersom de är reserverade inför sådant som verkar krångligt och nytt” (R13). Deltagare med funktionsnedsättning kan söka kurser som är inriktade på just sådant de har problem med, men många söker också allmän kurs. Då kan det vara svårare för folkhögskolan att identifiera vilka förmågor deltagarna har och vilka de behöver utveckla. Alla deltagare intervjuas före kursstart och där får de frågan om de har någon form av funktionsnedsättning eller funktionsvariation. Enligt rektorerna är det dock bara cirka hälften som anger att de har det, den andra hälften uppdagas efter några veckor eller någon månad.

¹ Några av de definitioner som ändå nämns i intervjuerna är AST [autismspektrumtillstånd], Asperger, ADHD, ADD, lättare utvecklingsstörning, förvärvad hjärnskada, döva eller hörselskadade, socialfobi, psykiska ohälsa, Downs syndrom, afasi, Tourette, DAMP.

Jag tror att några är oroliga för att de inte ska bli antagna om de berättar. De får inte starta om de berättar om det här. Andra har kanske inte riktigt accepterat att den diagnos de har fått verkligen gäller dem och håller en distans till det här. Så de upplever inte att det är 'jag'. Några skäms för att de tycker att det är en dålig sak. Några kanske inte riktigt tänker på det för att det är en så vardaglig bit. (R2)

En av rektorerna reflekterar kring vad diagnosen gör med individer: ”Jag tycker att diagnoser, olika typer av bokstavskombinationer som man använder som etikett och klistrar på människor, de är inte helt okontroversiella. Det är svårdefinierade saker och det är lätt att vi skapar begränsningar för människor. Om man får reda på att man är en ADD-människa då är det lätt att man blir stämplad på ett visst vis. Gränserna mellan oss människor är inte så knivskarpa men de kan bli det när man använder sådana begrepp. Det är mina privata funderingar” (R5). En annan rektor har åsikten att det till stora delar är ett socialt problem, inte ett individproblem: ”Jag skulle säga att det är otroligt mycket socialt. Det är min personliga uppfattning men utifrån de här kurserna så är det mycket mer ett socialt problem än vad det är ett individuellt problem. Med socialt menar jag att det är mycket mer en del av var man kommer ifrån, vad man har för hemförhållanden, relationer, vilka kompisgäng man tillhör. Idag är vi besatta av att det ska vara ett individproblem men jag tror att det är helt fel. Det tycker jag är en av lärdomarna som man kan dra. Det handlar om så otroligt mycket mer än bara den enskilda individen. Det är också en sådan sak som vi kan se ganska tydligt. Vad de har för kontaktnät och vad de rör sig i för kretsar” (R16).

En tredje av rektorerna menar att det finns en existentiell förvirring idag: ”När jag växte upp var strävan att man skulle etablera sig, att man skulle ha ett hem, bil och så där. De bilderna finns inte och det uppstår en sorts existentiell ohälsa. Man vet inte riktigt vilken riktning man ska röra sig. Pengar för dagen, det är väl bra. Men man har liksom inte någon tydlig riktning eller någon målsättning för sitt eget liv” (R17).

Förhållningssätt

Det finns en lång tradition inom folkbildningsvärlden av att utgå från individerna samtidigt som individen ses som en del i ett kulturellt och socialt sammanhang. En av rektorerna påpekar att detta är i linje med skollagen: ”Och där står att alla ska ges möjligheter utifrån sina förutsättningar att lyckas. Att man inte väntar på en diagnos utan att man går in och tittar på vad behöver den här individen för stöd för att klara detta och sedan göra anpassningar som inte bara går ut på att sätta dem i ett eget rum” (R17). För att detta ska kunna realiseras krävs att alla

involverade individer, lärare såväl som deltagare, har ett lärande förhållningssätt. En annan dimension som framkommer i intervjuerna är att det finns en grundläggande respekt i mötet med deltagarna.

Ett ständigt lärande

Folkhögskolans pedagogik bygger, utöver individanpassning, på att man lär tillsammans och att man ser sig som deltagare i en process. Det här ger utrymme för erfarenhetsbaserat lärande: ”Folkhögskolan är ju mycket ’Learning by doing’. Man lär sig tillsammans” (R10). En av rektorerna ger exempel på hur de har arbetat med en kurs under åren för att anpassa både innehåll och kursnamn till de förändringar som de upplever sker bland deltagarna över tid. När diagnoserna först började dyka upp försökte de anpassa kurser och när vissa delar inte fungerade så vidareutvecklade de kursen för att ta bort vissa moment och ta in nya. Bland annat tog man i ett skede in ett moment med praktik men det fungerade inte för deltagarna med ADHD vid det tillfället så då la man i nästa skede mycket mer vikt på att skapa struktur: ”Man testar en ny modell ett par år och så upptäcker man att verkligheten ser annorlunda ut eller målgruppen ser annorlunda ut. Det är ett ständigt lärande” (R6). En rektor som har arbetat under en längre tid i folkhögskolevärlden och med olika grupper av deltagare säger att det går att hitta en väg där man kan utvecklas i samtliga fall: ”Men man kan inte förutsätta att den ena är lik den andra. Man får hela tiden pröva sina metoder och det som var möjligt för en är inte alls möjligt för den andra” (R7).

Bemötande av deltagarna

När rektorerna får frågan i slutet av intervjuerna om det är något de själva tycker är viktigt så återkommer flertalet till vikten av att bemöta deltagarna som individer och vara lyhörda för deras behov.

Man har haft en tendens att kategorisera funktionsnedsättningarna. Har man Asperger är man så. Har man ADHD är man så eller ADD är det så. Det som är intressant tycker jag, och min erfarenhet är att se bakom det här, att se individen. Den här gruppen är inte annorlunda mot andra grupper. Människor som inte har funktionsnedsättning är inte en enhetlig grupp utan där är vi också väldigt olika och det är precis samma sak med människor som lider av funktionsnedsättning. Att inom det här spektrumet finns det stora variationer utifrån ett mänskligt perspektiv. Och det tycker jag är en viktig lärdom: att inte gruppera folk och säga generella påståenden. (R1)

Vi kan nästan skita i diagnosen och fråga ’ok, vad har du bekym-

mer med och på vilket sätt vill du arbeta med det?'. Ställer du den frågan blir det mer intressant än att prata om diagnosen i sig för att inom en diagnos finns det en stor variation. (R2)

Det är klart att man lär sig ju lite grann av varje individ, hur man ska bemöta varje individ, men vi försöker också att inte generalisera individerna som en diagnos utan vi ser till individen. Ofta är det individerna som kommer och säger 'jag har ADHD, jag har det här och den här diagnosen' och vi försöker att inte lägga så stor vikt vid det utan titta på vad har den här individen för behov. (R8)

Alltså hur viktigt det är att möta varje individ så individuellt som möjligt. Det finns inga generella lösningar. Man måste se vad var och en verkligen behöver, och vad vi kan göra. Det som fungerar på en, oavsett om det är samma diagnos, fungerar inte på en annan. Så det handlar om mycket, mycket lyhördhet, stämna av, samtal, och ibland låta personen få bara vara. (R13)

Jo, jag tycker att det som är fascinerande, spännande och roligt är att många av de här människorna är otroligt spännande och roliga. De har så otroliga förmågor egentligen. Det är det som jag själv tycker är kanske mest intressant. När man sätter sig och pratar med vissa av de absolut struligaste och knepigaste så förstår man att det finns hur mycket som helst där. Men man förstår också att det finns himla mycket som stör. Det är det jag tycker är det mest intressant och engagerande också. Min syn på det är att det finns så mycket att hämta hos de här personerna. Det är så lätt att tappa bort det. Det är så lätt att missa det. Det blir lätt så att de betraktas som problem. Det spär ytterligare på den sociala biten – det är ingen som mår särskilt bra av att vara ett problem. (R16)

Alltså det viktigaste egentligen är att du inte kan dra alla över en kam. Du kan läsa en utredning och se att den här personen har den eller den diagnosen, men det finns ingen som har en diagnos 'by the book' utan det är individer, de är människor i första hand. (R17)

Jag skulle sammanfatta det med att det inte är något enkelt arbete men det är oerhört meningsfullt att fylla ett behov. (R4)

Diskussion och slutsatser

Den övergripande frågan i denna rapport är på vilket sätt folkhögskolan fungerar som stödjande miljö för deltagare med diagnosen högsfungerande autism. I detta avsnitt går vi igenom några av de drag som var gemensamma för alla tre perspektiv. Vi diskuterar även möjliga risker med det sätt som man har valt att arbeta på.

Framträdande i vårt resultat är att deltagarna upplever sin studietid på folkhögskolan som mycket positiv. I resultatet beskriver deltagarna att de trivs på folkhögskolan och känner sig trygga. De upplever sig sedda, bekräftade och förstådda av lärarna och övrig pedagogisk personal. De beskriver att undervisningen är anpassad för dem och att de kan lyckas i sina studier. Ett genomgående drag i alla tre perspektiv var behovet av tydliga strukturer och förutsägbarhet. Folkhögskolan beskrivs ha förmågan att möta varje individ individuellt, vilket innebär mindre stress än i tidigare skolformer. Stödfunktioner utanför den konkreta undervisningen beskrivs också som viktiga av deltagarna. Många av deltagarna beskriver en personlig utveckling under sin tid på folkhögskolan. Nedan följer tre aspekter som kan förklara varför deltagarna är så samstämmigt positiva och upplever att studierna på folkhögskolan fungerar för dem.

Deltagarcentrerad undervisning

Resultatet visar att i folkhögskolans kurser och linjer för deltagare med högsfungerande autism utgår undervisningen mer utifrån deltagaren än utifrån ämnesinnehållet. Det centrala i undervisningen är ett deltagande som fokuserar på den lärande individen, inte på ämnet. Detta kan kopplas till folkhögskolans värdegrund och dess sociala och meningsgivande dimensioner som utgår ifrån en holistisk syn där kunskap relateras till människans hela livssituation (Andersén, 2011; Bjursell & Nordvall, 2016; Paldanius, 2007). Framträdande i deltagarnas beskrivningar av undervisningen på folkhögskolan är lärare som ser, bekräftar och förstår individen. Att undervisningen är deltagarcentrerad innebär också att deltagarna har möjlighet att arbeta i sin egen takt och inte är stressade av samma krav på en måluppfyllelse per tidsenhet som i grund- och gymnasieskolans kurser. Detta innebär samtidigt att det ofta tar längre tid att genomföra olika kurser. Vid fokusgruppintervjuerna poängterades vikten av att deltagarna får tid på sig att vänja

sig vid att studera, vänja sig vid att bo själva, ha regelbundna tider, men också ha tid för att bygga upp självförtroende och självkänsla. De behöver därför tid att ställa om – en omställningstid, innan det är fart på studierna. Att folkhögskolan har förmågan att möta varje individ individuellt och ge dem denna omställningstid innebär enligt deltagarna mindre stress än i tidigare skolformer. Rektorererna uppgav sig stödja detta sätt att arbeta men påpekade att det är ett resurskrävande sätt att arbeta. En viktig förutsättning är en personal som lägger stort engagemang i verksamheten. Rektorererna påpekar också att det faktiskt kan spara resurser på längre sikt om man sätter in lite mer tid i början av kurser för att verkligen förstå individen och skapa en gemensam plattform för utbildningen. Samtidigt är diagnoserna ett sätt att hantera resurser, både i kommunerna och på folkhögskolorna. I dagsläget finns det tilläggsresurser att söka för personer med diagnoser men man kan ställa sig frågan hur det skulle fungera utan dessa extra resurser. Diagnosen blir en slags valuta som kan ge individen tillgång till ett mer omfattande stöd och det är också en slags valuta som ger utbildningsarrangörer extra medel. Dessa extra medel går visserligen till utbildningsstöd eller socialt stöd men vad betyder detta för individer utan diagnos men med svårigheter att ta till sig utbildning? Den här frågan ser vi som viktig att diskutera i framtida arbeten.

Delaktighet och struktur

Vi kan se i vårt intervju-material att undervisningen på folkhögskolan sker i linje med principen att folkbildning ska baseras på frihet och frivillighet där deltagarna genom mellanmänskliga möten ses som medskapare i processer som utgår ifrån människors lika värde. Detta visar sig genom att deltagarna i hög utsträckning blir lyssnade på och får vara med i planeringen av innehållet i undervisningen vilket betyder att deltagarna själva har valt inriktning på studierna i form av kurser och linjer. Det här kan vara en förklaring till de positiva upplevelser som vi fått rapporterade i intervjuerna genom att det sker en initial urvalsprocess som resulterar i att de deltagare som trivs stannar kvar på folkhögskolan och om det fanns deltagare som hade mindre positiva erfarenheter så är de förmodligen inte kvar i studier vid tidpunkten då vi genomförde våra intervjuer och finns alltså inte representerade i studien.

En annan viktig aspekt av deltagarnas upplevelse av delaktighet och gemenskap är att de flesta bor på folkhögskolan och att de då träffas både i och utanför undervisningen. På folkhögskolan äter ofta deltagarna frukost och lunch tillsammans med både deltagare från andra linjer, lärare, övrig pedagogisk personal och rektorer. Denna gemenskap är unik för folkhögskolan och bidrar till upplevelser av delaktighet, samhörighet och gemenskap. Det kanske också har betydelse att deltagarna som vi intervjuat är äldre än när de gick på grund- och gymnasieskolan men detta återstår att undersöka närmare i framtida studier. En förutsättning som

nämns i alla tre perspektiv är att det krävs struktur och tydlighet för att kunna skapa en bra gemenskap där individerna känner till förväntningar och sociala regler. Deltagare, lärare och rektorer betonar på olika sätt att det handlar om att förstå individens hela sammanhang för att kunna få till ett lärande som bidrar till att individen växer. Ett avgränsat fokus på klassrummet och innehållet är alltså för snävt för gruppen individer med högfungerande autism. Deltagare, lärare och rektorer är också eniga om vikten av tydliga och styrande men individanpassade strukturer. Genom att det är vanligt med inackordering under studierna på folkhögskola är det möjligt att ta ett helhetsgrepp kring individernas utveckling och där bidrar all personal på folkhögskolan på olika sätt. Det här kan dock krocka med lärare och rektors idéer om eget ansvar och självständighet i linje med folkbildningens grundprincip att det ska vara ”fritt och frivilligt”.

Socialpedagogik och specialpedagogik skapar tillsammans förutsättningar för lärande

Enligt Skogman (2015) och Nylander (2015) kännetecknas folkhögskolan av en öppenhet och tillgänglighet som underlättar studier för deltagare med funktionsnedsättningar. Detta stämmer med resultatet från vår studie där undervisningen beskrivs som tillgänglig och anpassad till deltagarna. Den tydligaste anpassningen handlar om struktur och tydlighet. Framträdande i våra intervjuer är också att folkhögskolan i stor utsträckning lever upp till intentionen med förstärkningsbidraget angående ett relationellt synsätt där åtgärder mycket handlar om att förändra omgivningen för att föregripa att problem uppstår (Folkbildningsrådet, 2018; Nirje, 2003). De anpassningar som görs sker dels i undervisningen, dels i stödfunktioner utanför klassrummet som möjliggör undervisning. De anpassningar som görs i undervisningen kan beskrivas som att de sker utifrån en specialpedagogisk ansats och det stöd som ges utanför undervisningen kan beskrivas som att det utgår från en socialpedagogisk ansats. Vi kan se att ämneslärarna på de anpassade linjer och kurser vi besökt har en hög specialpedagogisk kompetens där deltagarna upplever sig förstådda av lärarna. Utöver detta är det också vanligt att en specialpedagog eller speciallärare finns tillgänglig för individuellt stöd i skolarbetet. Det socialpedagogiska stödet på folkhögskolan finns representerat i form av bland annat socialpedagoger och boendestödjare. Socialpedagogerna deltar också ofta i delar av undervisningen och blir en brygga mellan boende, fritid och studier. En svårighet för många av deltagarna är att komma upp på morgonen och att ha en normal dygnsrytm. Detta beskriver de att de får hjälp med av socialpedagogerna och boendestödjarna.

Vi har i materialet noterat en viss skillnad mellan att deltagarna ser socialpedagogerna som centrala och viktiga för att få vardagen att fungera. Det här är i sig en förutsättning för att de ska kunna ta till sig innehållet i utbildningen. Utifrån

lärare och rektorers perspektiv framträder en idé om att det behövs fler specialpedagoger för att bemöta denna grupp studerande. Till detta kan vi lägga folkbildningens värdegrund som en ytterligare dimension i helheten. Utifrån den holistiska ansats som folkbildningen står för blir det viktigt att inte betona hierarkier och ansvarsfördelning utan istället se på relationerna mellan olika yrkeskategorier och hur de sammanflätade i symbios kan ge deltagarna bra förutsättningar för lärande.

Möjliga risker med folkhögskolors kurser

Vi kan skönja en risk för en slags institutionalisering i vårt insamlade material. Livet och studierna beskrivs fungera på folkhögskolan och en mängd stödfunktioner, som till exempel socialpedagog, boendestödjare, kurator, assistent, psykolog och studie- och yrkesvägledare, finns lättillgängliga på plats där deltagarna bor. Det är så smidigt, trevligt och omhändertagande på folkhögskolan att många stannar kvar där både tre, fyra, fem och sex år. Men många av deltagarna behöver successivt träna på att klara av sociala krav som de flesta ställer på medmänniskor utanför folkhögskolan, i arbetslivet eller i universitetsstudier. Sådana sociala krav som många har svårt att leva upp till är till exempel att vakna på morgonen, kunna passa tider och att själv kunna ta sig till undervisningen. Det är inte rimligt att efter flera år på folkhögskolan fortfarande vara beroende av att socialpedagoger och lärare kontinuerligt ”jagar deltagarna” för att de ska komma i tid till undervisningen. Detta är förmodligen ett orimligt krav att ställa på arbetsgivare och universitetslärare i framtiden. Personalen vid samtliga utbildningar vi besökte uttryckte att det var en stor utmaning att ställa relevanta och rimliga krav på deltagarna som successivt höjs, utan att riskera att de skulle uppfattas som ouppnåbara av deltagarna. Ambitionen som beskrevs var en nedtrappning av det stöd som deltagarna får, för att gradvis göra deltagarna mer självständiga och ansvarskännande. Samtidigt tillskrivs deltagarna de facto en diagnos som i många fall innebär begränsningar i utvecklingen av självständighet. Hur kan folkhögskolan bli bättre på att utifrån deltagarnas begränsningar utmana dem inom områden som de faktiskt inte klarar av nu, men som de skulle kunna lära sig?

Övergång till arbetslivet

Folkhögskolans fokus på de sociala och meningsgivande dimensionerna (Andersén, 2011) och uppdraget att bidra till samhällets demokratiska utveckling (Bjursell & Nordvall, 2016) medverkar till att diskussionen om anställningsbarhet hamnar i bakgrunden. Genom sina olika yrkesutbildningar, etableringskurser och ännu tydligare, regeringsuppdraget om yrkeskurser inom bristyrken (Folkbildningsrådet, 2017), finns det dock parallellt arbetsmarknadstillvända inslag på folkhögskolan. Av de fem linjerna som är inkluderade i den här studien är

det endast en av dem som är yrkesinriktad. Som nämndes i resultatdelen var det främst i intervjuerna med deltagarna vid den yrkesinriktade linjen som det förelåg tankar och idéer om ett liv bortom folkhögskolan. Därmed framstår det som att en majoritet av de intervjuade har en lång väg att vandra innan en övergång till arbetslivet är realistiskt. Som deltagarna i denna studie själva uppger så har de liten eller ingen erfarenhet av arbetslivet; Många har aldrig haft ett arbete eller har slutat efter några dagar. Personer med diagnosen autism blir ofta stressade när de inte kan förutsäga vad som ska hända eller när arbetstempot är för högt. Här krävs stora anpassningar i form av arbeten som inte kräver så hög effektivitet, anpassade arbetstider och kortare arbetsdagar. Därutöver är det få av de unga vuxna med högfungerande autism som ingår i våra studier som klarar av, oavsett formell kompetens, att marknadsföra sig själva ute på arbetsmarknaden. De behöver hjälp med att etablera nya kontakter, att söka jobb, skriva cv och att få visa vad de faktiskt kan. Relativt många behöver också någon som följer med dem och stöttar dem på vägen ut i arbetslivet. En konsekvens av att ta funktionsnedsättningar på allvar är att både privat och offentlig sektor erbjuder fler anpassade anställningar med lägre krav på tempo och effektivitet än vad som finns att tillgå i dagsläget. Förhoppningsvis fortsätter intresset för socialt företagande, socialt entreprenörskap och samhällsentreprenörskap (Nordisk Ministerråd, 2015) att öka som ett svar på dessa behov.

Slutsatser

Utifrån de tre perspektiven på folkhögskolan som inkluderande miljö för personer med högfungerande autism är en slutsats att det handlar om att förstå individens hela sammanhang för att kunna få till ett lärande som bidrar till att individen växer personligt och socialt och har möjlighet att ta till sig utbildningens innehåll. Ett avgränsat fokus på klassrummet och innehållet är alltså för snävt för gruppen individer med högfungerande autism. Deltagarna var nöjda med studierna på folkhögskola och rektorerna betonade att fokus inte ska vara på diagnosen utan på individen – att ägna varje individ uppmärksamhet för att förstå vad som fungerar för just den medmänniskan. Deltagare, lärare och rektorer var eniga om vikten av tydliga och styrande men individanpassade strukturer.

Referenser

Adams, N. C., & Jarrold, C. (2012). Inhibition in autism: Children with autism have difficulty inhibiting irrelevant distractors but not prepotent responses. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1052–1063.

Adolfsson, M. & Simmeborn Fleischer, A. (2015). Applying the ICF to identify requirements for students with Asperger syndrome in higher education. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(3), 190–202.

Ahrne, G., Roman, C. & Franzén, M. (2013). *Det sociala landskapet: en sociologisk beskrivning av Sverige från 1950-talet till början av 2000-talet*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Andersén, A. (2011). *Ett särskilt perspektiv på högre studie? Folkhögskoledeltagares sociala representationer om högskola och universitet*. Jönköping: Jönköping University.

Andersson, T. (2006). *Asperger syndrom och liknande autisttillstånd hos vuxna: en grundbok*. Göteborg: Ander utbildning och förlag.

Andersson, T. (2008). *Asperger, ADHD och arbete*. Göteborg: Andet utbildning och förlag.

Assarson, I. (2012). Bildbar – men inte anställningsbar. *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Thomas Barow & Daniel Östlund (red.). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Attwood, T. (2008). *Den kompletta guiden till Aspergers syndrom*. Lund: Studentlitteratur.

Bal, E., Harden, E., Lamb, D., Van Hecke, A.V., Denver, J.W., & Porges, S.W. (2010). Emotion recognition in children with autism spectrum disorders: Rela-

tions to eye gaze and autonomic state. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(3), 358–370.

Barnhill, G. P. (2007). Outcomes in Adults with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 116 - 126.

Bengs, A-K., Borg, G. & Liljeholm, U. (2013). *Studieinriktad rehabilitering - Supported Education ur tre perspektiv*. Stockholm: FoU-Södertörn.

Bergmo Prvulovic, I. (2015). *Social Representations of Career and Career Guidance in the Changing World of Working Life*. Jönköping: Jönköping University.

Bjursell, C. & Nordvall, H. (2016). Inledning. I Folkbildningsrådet (2016). *Folkbildningens frihet och värde: metaperspektiv på folkhögskolor och studieförbund*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Bond, G. R., Drake, R. E., & Campbell, K. (2016). Effectiveness of individual placement and support supported employment for young adults. *Early Intervention in Psychiatry*, 10(4), 300–307.

Drake, R. E., Bond, G. R. & Becker, D. R. (2012). *Individual Placement and Support: An Evidence-Based Approach to Supported Employment*. New York: Oxford University Press.

Ericsson, B. (2010). *Att leda en frisk och framgångsrik organisation*. Stockholm: Natur & Kultur.

Fiske, S., & Taylor, S. (2013). *Social cognition: From brains to culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Folkbildningsrådet (2017). *Folkbildningsrådets samlade bedömning - Folkbildningens betydelse för samhället 2017*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Folkbildningsrådet (2018a). *Folkhögskolans förstärkningsbidrag – En fördjupad analys 2017*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Folkbildningsrådet (2018b). Om folkhögskolan. <http://www.folkbildningsradet.se/om-folkhogskolan/> Hämtad den 13 november 2018.

Giarelli, E. & Fisher, K. (2013). Transition to community by adolescents with Asperger syndrome: Staying afloat in a sea change. *Disability and Health Journal*, 6(3), 227-235.

Gillberg, C. & Ehlers, S. (2006). *Asperger Syndrome: An Overview*. London: National Autistic Society.

Golan, O., Baron-Cohen, S., & Hill, J. (2006). The Cambridge mindreading (CAM) face-voice battery: Testing complex emotion recognition in adults with and without Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(2), 169–183.

Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5–25.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Stockholm: Liber.

Hedegaard, J. & Hugo, M. (2017a). Social dimensions of learning - The experience of young adult students with Asperger syndrome at a supported IT education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 256-268.

Hedegaard, J. & Hugo, M. (2017b). Funktionsdugliga arbetsplatser för personer med Funktionsnedsättning i H. Ahl, I. Bergmo Prvulovic & K. Kilhammar (Red.), *Hr - Att ta tillvara mänskliga resurser* (sid. 219–235). Lund: Studentlitteratur.

Hedegaard, J. & Hugo, M. (2018). Functional workplaces for people with disabilities in H. Ahl, I. Bergmo Prvulovic & K. Kilhammar (Eds.), *Human Resource Management – A Nordic perspective* (p. 214–232). Oxford: Routledge.

Heffernan, J. & Pilkington, P. (2011). Supported employment for persons with mental illness: systematic review of the effectiveness of individual placement and support in the UK. *Journal of Mental Health*, 20(4), 368-380.

Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorder: Challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2), 125–134.

Hoffmann, H., Jäckel, D., Glauser, S., Mueser, K. T. & Kupper, Z. (2014). Long-Term Effectiveness of Supported Employment: 5-Year Follow-Up of a Randomi-

zed Controlled Trial. *The American Journal of Psychiatry*, 171(11), 1183-1190.

Hugo, M. & Hedegaard, J. (2017). Education as habilitation: Empirical examples from an adjusted education in Sweden for students with high-functioning autism. *Andragogic Perspectives*, 23(3), 71–87.

Jansson, L. (2010). *Handikappolitiken – en björntjänst i all välmening. Hur fel fokus i sysselsättningspolitiken minskar tillgängligheten till arbetsmarknaden*. Stockholm: Svenskt Näringsliv.

Kidd, S. A., Kaur Bajwa, J., McKenzie, K., Ganguli, R. & Khamneh, B. H. (2012). Cognitive remediation for individuals with psychosis in a supported education setting: a pilot study. *Rehabilitation Research and Practice*, 2012, 715176–715176.

Kidd, S. A., Kaur, J., Virdee, G., George, T. P., McKenzie, K. & Herman, Y. (2014). Cognitive remediation for individuals with psychosis in a supported education setting: a randomized controlled trial. *Schizophrenia Research*, 157(1–3), 90–98.

Krieger, B., Kinébanian, A., Proding, B. & Heigl, F. (2012). Becoming a member of the work force: perceptions of adults with Asperger Syndrome. *Work (Reading, Mass.)*, 43(2), 141–157.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson Abbad, G. (2007). *“Aspergern, det är jag” - En intervjustudie om att leva med Asperger Syndrom*. Linköping: Linköpings Universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Linton, F. K. (2014). Clinical Diagnoses Exacerbate Stigma and Improve Self-Discovery According to People With Autism. *Social Work in Mental Health*, 12(4), 330-342.

Low, J., Goddard, E. & Melser, J. (2009). Generativity and imagination in autism spectrum disorder: Evidence from individual differences in children's impossible entity drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 425–444.

Manthey, T. J., Goscha, R. & Rapp, C. (2014). Barriers to Supported Education Implementation: Implications for Administrators and Policy Makers. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(3), 245-251.

Marshall, T., Goldberg, R. W., Braude, L., Dougherty, R. H., Daniels, A. S., Ghose, S. S., Preethy, G. & Delphin-Rittmon, M. E. (2014). Supported employment: assessing the evidence. *Psychiatric Services*, 65(1), 16-23.

Mueser, K. T., Campbell, K. & Drake, R. E. (2011). The Effectiveness of Supported Employment in People with Dual Disorders. *Journal of Dual Diagnosis*, 7(1-2), 90-102.

Myndigheten för delaktighet. (2014). *Hur är läget 2014? Uppföljning av funktionshinderspolicen*. Stockholm: Myndigheten för delaktighet.

Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19-23.

Nordisk Ministerråd. (2015). *Socialt entreprenørskap og sosial innovasjon. Kartlegging av innsatser for socialt entreprenørskap og sosial innovasjon i Norden*. Köpenhamn: Nordisk Minsterråd.

Nygren, U., Markström, U., Svensson, B., Hansson, L. & Sandlund, M. (2011). *Individual placement and support – a model to get employed for people with mental illness – the first Swedish report of outcomes*. Scandinavian Journal of Caring Sciences, 25(3), 591-598.

Nygren, U., Markström, U., Bernspång, B., Svensson, B., Hansson, L. & Sandlund, M. (2013). Predictors of vocational outcomes using individual placement and support for people with mental illness. *Work (Reading, Mass.)*, 45(1), 31-39.

Nylander, E., Bernhard, D., Rahm, L. & Andersson, P. (2015). *oLika TillsammansS: En kartläggning av folkhögskolors lärmiljöer för deltagare med funktionsnedsättning*. Linköping: Linköping University Press.

Paldanius, S. (2007). *En folkhögskolemässig anda i förändring: En studie av folkhögskoleanda och måssighet i folkhögskolans praktik*. Linköping: Linköpings universitet.

Roy, M., Prox-Vagedes, V., Ohlmeier, M. D. & Dillo, W. (2015). Beyond childhood: Psychiatric comorbidities and social background of adults with Asperger syndrome. *Psychiatria Danubina*, 27(1), 50–59.

Simmeborn Fleischer, A. (2012). Support to students with Asperger syndrome in higher education - the perspectives of three relatives and three coordinators. *International Journal of Rehabilitation Research*, 35(1), 54–61.

Skogman, E. (2015). *Att studera som vuxen med funktionsnedsättning. En fördjupad studie av studerandes erfarenheter*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Socialdepartementet. (2011). *En strategi för genomförande av funktionshinderspolitiken 2011–2016*. Stockholm: Socialdepartementet.

Socialstyrelsen. (2017). *Insatser och stöd till personer med funktionsnedsättning - Lägesrapport 2017*. Stockholm: Socialstyrelsen.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2017). *Villkor för utbildning - Kartläggning av nuläge för barn, elever och vuxenstuderande med funktionsnedsättning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Statens offentliga utredningar. (2006). *Integrationens svarta bok - Agenda för jämlikhet och social sammanhållning. Slutbetänkande av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering* (Vol. 2006:79). Stockholm: Justitiedepartementet.

Statistiska Centralbyrån. (2017). *Unga utanför? Så har det gått på arbetsmarknaden för 90-talister utan fullföljd gymnasieutbildning*. Örebro: Statistiska Centralbyrån.

Stoneman, J. & Lysaght, R. (2010). Supported education: a means for enhancing employability for adults with mental illness. *Work (Reading, Mass.)*, 36(2), 257–259.

Striano, T. & Reid, V. (Eds.). (2008). *Social cognition: Development, neuroscience and autism*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Svensk författningssamling (2008). *Diskrimineringslag* (Vol. 2008:567). Stockholm: Socialdepartementet.

Unger, K. V. (1989). Psychiatric Rehabilitation Through Education: Rethinking the Context. In M. D. Farkas & W. A. Anthony (Eds), *The Johns Hopkins series in contemporary medicine and public health. Psychiatric Rehabilitation Programs: Putting Theory into Practice* (p. 132–161). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Unger, K. V., Anthony, W. A., Sciarappa, K. & Rogers, S. E. (1991). A Supported Education Program for Young Adults with Long-term Mental Illness. *Hospital and Community Psychiatry*, 42(8), 838–842.

Waghorn, G., Still, M., Chant, D. & Whiteford, H. (2004). Specialised Supported Education for Australians with Psychotic Disorders. *Australian Journal of Social Issues*, 39(4), s. 443-458.

Wallace, G.L., Case, L. K., Harms, M.B., Silvers, J.A., Kenworthy, L. & Martin, A. (2011). Diminished sensitivity to sad facial expressions in high functioning autism spectrum disorders is associated with symptomatology and adaptive functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1475–1486.

Wehman, P. H., W. Grant Revell, W. G., Kregel, J., Kreutzer, J. S., Callahan, M. & Banks, D. (1991). Supported employment: An alternative model for vocational rehabilitation of persons with severe neurologic, psychiatric, or physical disability. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 72(2), 101-105.

White, S. J. (2013). The triple I hypothesis: Taking another's perspective on executive dysfunction in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 114–121.

Wibeck, V. (2010). *Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervjuguide med deltagare på folkhögskolan

Nu

- Berätta om hur du upplever det att gå på Folkhögskolan?
 - *Studierna – vilka kurser – anpassningar – vad fungerar – vad fungerar inte?
 - *Hur ser en vanlig vecka ut på Folkhögskolan?
 - *Bemötande – Från lärare – Övriga deltagare
 - *Stödfunktioner? Vad finns? Vad behöver du för att det ska fungera?
 - *Jämförelse mellan att studera på Folkhögskola och tidigare studier?
 - *Varför började du på Folkhögskola? Motivation? Personligt syfte med att studera?
 - *Vad har tiden på Folkhögskolan betytt för dig?

Då

- Berätta om din grundskoletid?
 - *Skolform?
 - *Trivsel?
 - *Motivation för skolarbete?
 - *Relationer med elever och lärare?
 - *Måluppfyllelse?
 - *Vilka anpassningar och stödfunktioner var viktiga för dig i grundskolan?
Alt: Vad hade du behövt för stöd och anpassningar för att det skulle fungera?
- Berätta om din gymnasietid?
 - *Skolform?
 - *Gymnasieval – program?

*Trivsel?

*Motivation för skolarbete?

*Relationer med elever och lärare?

*Måluppfyllelse?

*Vilka anpassningar och stödfunktioner var viktiga för dig på gymnasiet?

Alt: Vad hade du behövt för stöd och anpassningar för att det skulle fungera?

*Jämför din tid i grundskolan och tiden på gymnasiet? Ev. Vad var mest avgörande för att det gick bättre/sämre för dig under denna tid?

- Har du arbetat innan du började på Folkhögskolan?

*Berätta om de jobb du har haft?

*Hur fungerade det för dig på dina arbetsplatser?

*Vad hade behövts för att det skulle fungera bättre för dig?

Framtiden

- Hur tänker du om framtiden?

*Studier

*Arbete

*Social situation?

*Vad tror du att du gör om 5 år?

Avslutningsfråga: Ge några tips till lärare som ska undervisa medmänniskor med högfungerande autism/asperger

Bilaga 2

- Intervjuguide – fokusgrupp med lärare på folkhögskolan
- Berätta kort om era erfarenheter av att undervisa deltagare med asperger
- Ni har kurser riktade till medmänniskor med asperger, hur har ni tänkt?
- Hur skiljer sig undervisning i jämförelse med undervisning med andra deltagare?
- Organisation – Kurser – Kursupplägg?
- Era erfarenheter? - Vad fungerar? - Vad fungerar inte?
- Vilka stödfunktioner och anpassningar upplever ni är viktigast för dessa deltagare?
- Hur klarar deltagarna sina studier?
- Hur arbetar ni med omgivande samhälle, arbetsförmedling och arbetsplatser?
- Hur ser deltagarnas möjlighet ut för att få ett arbete eller att fortsätta studera efter Folkhögskolan?
- Hur kan ni medverka till att underlätta för den här deltagargruppen att komma ut i arbete eller att fortsätta studera?

Bilaga 3

Intervjuguide – Folkhögskolerektorer

- Har ni kurser som är riktade specifikt till personer med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning?
- Hur länge har ni haft dessa kurser?
- Hur många individer går på kurserna?
- Hur kom det sig att ni erbjuder dessa kurser?
- Har ni olika kurser/inriktningar beroende på vilken typ av funktionsnedsättning individen har?
- Har ni kurser som är riktade till personer med högfungerande autism specifikt?
- Vad kännetecknar dessa kurser?
- Vilka lärdomar har ni gjort i arbetet med utbildning för personer med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning?
- Har du några övriga kommentarer kopplat till detta område?

