



HÁSKÓLI ÍSLANDS

MA ritgerð í Náms- og starfsráðgjöf

„Engir tveir eru eins“

-Ráðgjöf fyrir einhverf ungmenni á leið í framhaldsskóla-

Sigríður Helga Jónasdóttir

Leiðbeinandi: Soffía Valdimarsdóttir lektor við Félagsfræði-,
mannfræði- og þjóðfræðideild

Júní 2024

FÉLAGSFRÆÐI-, MANNFRÆÐI- OG ÞJÓÐFRÆÐIDEILD

„Engir tveir eru eins“

- Ráðgjöf fyrir einhverf ungmenni á leið í framhaldsskóla -

Sigríður Helga Jónasdóttir

Lokaverkefni til MA-gráðu í Náms- og starfsráðgjöf

Leiðbeinandi: Soffía Valdimarsdóttir

Félagsfræði-, mannfræði- og þjóðfræðideild

Félagsvísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2024

„Engir tveir eru eins: Ráðgjöf fyrir einhverf ungmenni á leið í framhaldsskóla“

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til MA prófs við Félagsfræði-, mannfræði- og þjóðfræðideild, Félagsvísindasvið Háskóla Íslands.

© 2024 Sigríður Helga Jónasdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Reykjavík, 2024

Formáli

Þessi rannsókn er 30 ECTS eininga lokaverkefni til meistaraþrófs í náms- og starfsráðgjöf við Félagsfræði, mannfræði- og þjóðfræðideild Háskóla Íslands. Markmið lokaverkefnisins var að safna upplýsingum um reynslu náms- og starfsráðgjafa af því hvaða aðferðir eru líklegar til árangurs í náms- og starfsráðgjöf með ungmennum á einhverfurófi á þeim krossgötum sem eru á milli grunn- og framhaldsskólagöngu. Rannsóknin var unnin með eigindlegri rannsóknaraðferð.

Meginástæður fyrir vali á viðfangsefni eru tvær. Í fyrsta lagi er ég móðir barns á einhverfurófi og málefnið því hjartfólgið. Í öðru lagi er reynsla mín af starfi með grunnskólabörnum á einhverfurófi. Í því starfi hef ég fengið að kynnast börnunum og orðið þess áskynja að nemendur á einhverfurófi hafa ólíkar þarfir en óeinhverfir og að það er ekki alltaf skýrt hvernig eigi að nálgast þá.

Rannsókn þessi var unnin undir handleiðslu Soffíu Valdimarsdóttur, lektors við Félagsfræði-, mannfræði- og þjóðfræðideild Háskóla Íslands, og færi ég henni miklar þakkir fyrir góða leiðsögn og gagnlegar ábendingar. Viðmælendum mínum þakka ég einnig fyrir að gefa sér tíma til að aðstoða mig, því án þeirra hefði rannsóknin ekki orðið að veruleika. Að lokum vil ég þakka börnunum mínum fyrir þolinmæðina og manninum mínum kærlega fyrir allan þann stuðning sem hann hefur sýnt mér.

Útdráttur

Markmið verkefnisins var að safna upplýsingum um reynslu náms- og starfsráðgjafa í grunn- og framhaldsskólum af því hvaða aðferðir eru líklegar til árangurs í náms- og starfsráðgjöf með ungmennum á einhverfurófi. Með þessu móti var hægt að varpa ljósi á þá þjónustu sem náms- og starfsráðgjafar veita ungmennum á einhverfurófi í félagsfærniþjálfun, við einstaklingsmiðun náms og við undirbúning vegna yfirfærslu á milli skólastiga. Rannsóknin var unnin með eigindlegri rannsóknaraðferð og byggist á viðtölum við átta starfandi náms- og starfsráðgjafa í grunn- og framhaldsskólum.

Náms- og starfsráðgjafarnir sem tóku þátt í þessari rannsókn telja að aðferðir sem gætu nýst í náms- og starfsráðgjöf með hópnum almennt og við skil á milli grunn- og framhaldsskólagöngu séu: atvinnutengt nám, reglulegt utanumhald náms- og starfsráðgjafa og einstaklingsmiðuð nálgun. Þar að auki telja þeir að ungmenni á einhverfurófi þarfnist undirbúnings við skil á milli grunn- og framhaldsskóla, þjálfunar í félagsfærni og einstaklingsmiðaðar nálgunar. Í atvinnutengdu námi fær einstaklingurinn tækifæri til að læra að byggja upp félagslegar tengingar í starfi þar sem lögð er áhersla á viðeigandi hegðun á vinnustað. Þar myndi einstaklingurinn fá tækifæri til að læra af mistökum í öruggu umhverfi, án þess að eiga alvarlegar afleiðingar á hættu. Í reglulegu utanumhaldi fær einstaklingurinn tækifæri til að mynda tengsl við ráðgjafa sem er hæfur til að leiðbeina honum um félagsleg viðmið og mannleg samskipti. Vonast er til að náms- og starfsráðgjafar geti nýtt þær aðferðir sem fram koma í niðurstöðum í vinnu sinni með ungmennum á einhverfurófi almennt og þegar ungmennin standa frammi fyrir skilum á milli grunn- og framhaldsskóla.

Abstract

The aim of this study was to gather information about the experiences of career counselors in primary and secondary schools regarding methods that are likely to be successful in working with autistic youth. Additionally, the goal was to understand which methods the participants believe work effectively with autistic young people, shedding light on the services provided by career counselors to individuals on the autism spectrum. Specifically, the study focused on social skills training, individualized learning, and preparation for transitioning between school levels.

The study employed a qualitative research method, conducting interviews with eight working career counselors in primary and secondary schools. The findings of the study suggest a particular emphasis on three key aspects, in the work of study and career counselors with individuals on the autism spectrum, with social skills being the primary focus. It was revealed that a combination of workplace training, education, and regular supervision by career advisors is vital. Workplace training offers individuals the opportunity to develop social connections in a work environment, emphasizing the acquisition of appropriate workplace behavior without the risk of severe consequences, like job loss. Through regular counseling sessions, individuals can establish a rapport with a qualified counselor who can provide guidance on social norms and interpersonal communication. This research aims to provide valuable methods for career counselors to utilize when working with young people on the autism spectrum, especially during the transition between primary and secondary school levels.

Efnisyfirlit

Formáli	5
Útdráttur	6
Abstract	7
1 Inngangur	10
1.1 Almennt um einhverfu.....	11
1.2 Menntun fyrir alla.....	14
1.3 Starfspróun ungmenna á einhverfurófi.....	17
1.4 Áhugahvöt.....	19
1.5 Möguleg úrræði í ráðgjöf með einhverfum	24
1.6 Markmið og rannsóknarspurningar	30
2 Aðferð	31
2.1 Þátttakendur	31
2.2 Framkvæmd rannsóknar	32
2.3 Úrvinnsla gagna	32
2.4 Siðferðisleg álitamál	33
3 Niðurstöður	34
3.1 Félagsfærni.....	34
3.1.1 Kvíði í samskiptum	34
3.1.2 Utanveltu í jafningjahópnum	37
3.2 Einstaklingsmiðuð nálgun	39
3.2.1 Árangursríkar aðferðir	39
3.2.2 Áhugahvöt/Sértækur áhugi.....	41
3.3 Undirbúningur fyrir framhaldsskóla.....	44
3.3.1 Tækifæri til að prófa framhaldsskóla	44
4 Umræða	49
4.1 Helstu úrræði til að styrkja félagsfærni.....	50

4.2	Aðlögun	52
4.3	Einstaklingsmiðun	55
5	Lokaorð	57
	<i>Heimildaskrá</i>	60

1 Inngangur

Samfara aukinni greiningartíðni á einhverfu hefur orðið breyting á samsetningu hópsins. Börnin standa almennt betur vitsmunalega en áður, greiningar þeirra eru vægari og læknisfræðilegir kvillar sjaldgæfari (Evald Sæmundsen, e.d.). Þrátt fyrir betri stöðu standa getumeiri ungmenni frammi fyrir mörgum áskorunum vegna fötlunar sinnar, m.a. erfiðleikum í félagslegum samskiptum og kvíða. Mikilvægi þess að auka skilning á þörfum einstaklinga með breytileikan verður því seint ofmetið (Adreon og Durocher, 2007). Einhverfa er taugafræðilegur breytileiki en einstaklingar með breytileikann tilheyra hópi sem lifir með taugabreytileika (Jellett og Muggleton, 2021; Rutherford og Johnston, 2022). Þegar talað er um einhverfu er yfirleitt talað um röskun og byggist umræðan á greiningum. Hér verður fjallað um einhverfu út frá fyrrnefndri kenningu um taugabreytileika (e. neurodiversity paradigm).

Í samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks (2009) segir í 25. gr. um menntun, að aðildarríkin eigi að koma á menntakerfi á öllum skólastigum, án aðgreiningar, sem miðar að því að gera fötluðu fólki kleift að vera virkir þátttakendur í frjálsu þjóðfélagi. Hér á landi eiga því öll börn lögbundin rétt til skóla án aðgreiningar (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Enn fremur eiga allir nemendur rétt á náms- og starfsráðgjöf við hæfi (lög um grunnskóla nr. 91/2008; lög framhaldsskóla nr. 92/2008). Þó nemendum á einhverfurófi standi náms- og starfsráðgjöf til boða jafnt öðrum nemendum er lítið um rannsóknir er varða sérþarfir þeirra í náms- og starfsvali og þörf er á þekkingu á viðeigandi nálgunum fagaðila innan skólakerfisins til að mæta þörfum hópsins. Að því leyti hefur rannsókn á borð við þessa fræðilegt og hagnýtt gildi á sviði náms- og starfsráðgjafar.

Eftir að grunnskólagöngu sleppir hafa einhverfir almennt færri valmöguleika en jafnaldrar þeirra, bæði í námsvali og atvinnumöguleikum. Margir standa sig vel í almennum bekk en aðrir fara á starfsbraut (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008). Starfsbrautir þjóða ekki upp á sömu möguleika og almennar brautir, því fara einhverf ungmenni oft ólíka leið í skólakerfinu og atvinnuþátttaka þeirra verður því ekki sú sama og býðst óeinhverfum. Samkvæmt erlendri rannsókn hafa einhverfir lakari

samfélagsþátttöku eftir nám og flestir vinna á vernduðum vinnustöðum fyrir fatlaða (Wehman o.fl., 2014).

Ég kýs að nota hugtakið ungmenni á einhverfurófi yfir þann hóp sem hér er til rannsóknar vegna þess að hugtakið lýsir hópnum betur en börn á einhverfurófi. Enda þótt einstaklingar á leið í framhaldskóla flokkist í lagalegum skilning sem börn eru þau farin að nálgast það að teljast fullorðin.

1.1 Almennt um einhverfu

Í eftirfarandi kafla má finna almennar upplýsingar um einhverfu, hvernig hún er skilgreind sem fötlun, læknisfræðilegt og félagslegt sjónarhorn á fötlun, kenningu um taugabreytileika, algengar fylgiraskanir hennar og hvernig einkenni einhverfu geta verið hamlandi í starfsþróun og náms- og starfsvali.

Einhverfa er skilgreind sem fötlun í íslenskum lögum, því ber að hafa lög og reglugerðir um málefni fatlaðra í huga þegar fjalla á um eða rannsaka einhverfa. Skilgreining á fötlun samkvæmt lögum um þjónustu við fatlað fólk með langvarandi stuðningsþarfir er eftirfarandi:

Afleiðing skerðinga og hindrana af ýmsum toga sem verða til í samspili fólks með skerðingar og umhverfis og viðhorfa sem hindra fulla og árangursríka samfélagsþátttöku til jafns við aðra. Skerðingar hlutaðeigandi einstaklings eru langvarandi og hindranirnar til þess fallnar að viðkomandi verði mismunað vegna líkamlegrar, geðrænnar eða vitsmunalegrar skerðingar eða skertrar skynjunar (lög um þjónustu við fatlað fólk með langvarandi stuðningsþarfir nr. 38/2018).

Skilgreining á fötluðu fólki:

Fólk með langvarandi líkamlega, geðræna eða vitsmunalega skerðingu eða skerta skynjun sem verður fyrir ýmiss konar hindrunum sem geta komið í veg fyrir fulla og árangursríka samfélagsþátttöku til jafns við aðra ef aðstoðar nýtur ekki við (lög um þjónustu við fatlað fólk með langvarandi stuðningsþarfir nr. 38/2018).

Af þessu má sjá, að teknu tilliti til greiningarskilmerkja einhverfu, að einhverfir tilheyra hópi fatlaðra. Nánari upplýsingar um greiningarskilmerki koma síðar.

Fötlun er skilgreind út frá nokkrum sjónarhornum (Rannveig Traustadóttir, 2006; Johnstone, 2011; Oliver, 1990.) Læknisfræðin tekur mið af vísindum og sjónarhorn hennar

á fötlun byggist á því (Rannveig Traustadóttir, 2006; Brynhildur G. Flóvenz, 2004; Parsons 1909). Læknisfræðin tekur ekki mið af samfélagslegum þáttum sem geta haft fatlandi áhrif á einstaklinginn heldur miðar að því að fötlunin sé fólgin í einstaklingnum (Brynhildur G. Flóvenz, 2004). Rannveig Traustadóttir (2006) heldur því fram að hefðbundinn skilningur gangi út frá því að fötlun sé óæskilegur þáttur mannlegs breytileika og fötlun feli í sér einstaklingsbundna takmörkun á færni og getu. Samkvæmt þessum skilningi er lausnin fólgin í læknisfræðilegri íhlutun og endurhæfingu. Þetta hefur leitt af sér félagslega útskúfun og hindrað fatlaða til samfélagsþátttöku. Þá snúast flest úrræði um að halda fötluðum sér.

Félagsleg líkön skýra fötlun þannig að fatlaðir séu eðlilegur hluti af öllum samfélögum og að samfélagslegar hindranir valdi fötluninni (Fabian og Liesener, 2005; Rannveig Traustadóttir, 2003). Þetta er endurskilgreining á fötlun en samkvæmt henni eru félagslegu hindranirnar settar af hinum ófatlaða meirihluta. Hindranirnar eru til dæmis erfiðara aðgengi, neikvæð viðhorf og fordómar (Brynhildur G. Flóvenz, 2004; Rannveig Traustadóttir, 2003).

Með breytingum á lögum sem sett voru árið 2011 var lögfest að taka beri mið af félagslegum skilningi (lög um þjónustu við fatlað fólk með langvarandi stuðningsþarfir nr. 38/2018). Lagabreytingin byggist á samningi Sameinuðu þjóðanna frá 2009, en þar kemur fram að hugtakið fötlun er breytingum háð og að rekja megi fötlun til víxlverkunar á milli einstaklingsbundinnar skerðingar og viðhorfstengdra umhverfishindanna (Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks, 2009). Þar sem samfélagið getur virkað fatlandi fyrir einhverfa þarf að vinna að leiðum til að minnka þau áhrif. Til að svo megi verða þarf að veita einstaklingum þjónustu sem er sniðin að þörfum þeirra, meðal annars í náms- og starfsráðgjöf. Þetta er í samhengi við kenninguna um einhverfu sem breytileika fremur en röskun.

Einhverfa er taugafræðilegur breytileiki og er talað um einhverfuróf (Jellett og Muggleton, 2021; Rutherford og Johnston, 2022). Umræðan í samfélaginu er miðuð við greiningar og talað er um röskun þegar kemur að einhverfum, á meðan kenningin um taugabreytileika (e. neurodiversity paradigm) fjallar um einstaklinginn (Baron-Cohen, 2017; Jellett og Muggleton, 2021; Rutherford og Johnston, 2022). Helstu einkenni einhverfurófs eru:

- Frávik í félagslegu samspili og tjáskiptum.
- Óvenjuleg og árátukennd hegðun.
- Einkenni koma fram í æsku.
- Einkenni valda verulegri hömlun í daglegu lífi.
- Einkenni einhverfurófs er ekki hægt að skýra betur með annarri greiningu en einhverfugreining getur þó verið gerð samhliða annarri greiningu, þ.e. ADHD, námsörðugleikum eða greindarskerðingu (American Psychiatric Association, 2013).

Samkvæmt kenningunni er ekki þörf á að laga einstaklingana, heldur frekar að laga samfélagið og umhverfið að þeim, sem og leggja áherslu á samspil einstaklingsins og umhverfis (Baron-Cohen, 2017; Jellett og Muggleton, 2021; Rutherford og Johnston, 2022).

Þar sem einhverfir eru líklegir til að eiga erfitt með að lesa í félagslegar aðstæður og samskipti, er mikið um skólaforðun. Samvinna við foreldra og aukinn skilningur með sjónrænum vísbendingum og einföldu skipulagi er góð leið til að mæta þörfum út frá breytileika. Aukinheldur er mikilsvert að einstaklingar fái að læra eftir þeim leiðum sem henta þeim en sumir einhverfir hafa ákveðna styrkleika eins og að muna texta eða læra myndrænt (Bölte, 2021).

Ein helsta áskorunin fyrir einhverfa í framhaldsskólum er á sviði félagslegra samskipta. Þessi áskorun getur batnað með auknum þroska en einkennið hverfur yfirleitt ekki (Howlin, Mawhood og Rutter, 2000). Vel mótuð athyglisfærni er nauðsynleg fyrir hæfni í samskiptum (Rubin og Lennon, 2004). Færni í að hefja og halda uppi samræðum krefst þess að ræðumaður sé næmur fyrir félagslegu samhengi, hagsmunum annarra og að hann geri sér grein fyrir hvort viðmælandinn hafi fyrri vitneskju um umræðuefnið (Zager og Alpern, 2010). Áskoranir á borð við þessar eru stórt áhyggjuefni þegar ungmenni færast á framhaldsskólastig því gert er ráð fyrir að einstaklingurinn sé hæfur til að eiga skilvirk samskipti við jafningja og kennara án stöðugs eftirlits (Zager og Alpern, 2010).

Einn algengasti sjúkdómurinn sem greinist samhliða einhverfu er kvíðaröskun (Ozsivadjian, Knott og Magiati, 2012; White o.fl., 2009). Í hópi einhverfra nemenda í Noregi voru 42% með kvíðaröskun (Gjevik o.fl., 2011) og ensk rannsókn leiddi í ljós að 29% einhverfra nemenda þar voru með kvíðaröskun (Simonoff et al., 2008). Einhverfir eiga við margar tegundir kvíðaraskana að stríða. Einn þeirra er kjörþögli (e. selective mutism). Kjörþögli hefur alvarlegar afleiðingar á námsárangur og önnur svið lífsins, m.a. við að

mynda náin tengsl utan fjölskyldunnar eða að verða sér úti um vinnu (American Psychiatric Association, 2013). Aðrar kvíðaraskanir eru sértæk fælni (e. specific phobia), aðskilnaðarkvíði (e. separation anxiety disorder) og félagskvíði (e. social anxiety disorder) sem er ótti við félagsleg samskipti (American Psychiatric Association, 2013).

Sjá má greiningu á samskiptafærni einhverfra ungmenna í rannsóknum Brinton, Robinson og Fujiki (2004) þar sem þátttakendur áttu í erfiðleikum með að halda sig við umræðuefnið, víkka samtalið út með nýjum, viðeigandi eða fullnægjandi upplýsingum og bregðast við óorðuðum vísbendingum. Bellon-Harn og Harn (2006) tóku eftir því að samskiptahæfni var mismunandi eftir samhengi og við hvern var rætt. Niðurstöðurnar voru að einnig mátti sjá mismun á milli einstakra þátttakenda en það gefur til kynna að þörf sé fyrir áherslu á einstaklingsmiðuð markmið (Zager og Alpern, 2010).

Fullorðnir með einhverfugreiningu eiga oft í samskiptaörðugleikum. Samkvæmt niðurstöðum rannsóknar Muller, Schuler, Burton og Yates (2003) er einhverfu fólki oftast sagt upp vegna félagslegra erfiðleika og samskiptaörðugleika en vegna lélegrar frammistöðu í starfi. Þetta gefur til kynna að þörf sé á meiri þjálfun í samskiptafærni til handa einhverfum ungmennum.

1.2 Menntun fyrir alla

Náms- og starfsráðgjöfum ber að þekkja lög og reglur um réttindi allra ráðþega (Fabian og Liesener, 2005). Hér verður farið yfir lög og reglur sem gilda í íslensku skólakerfi að því leyti sem viðkemur viðfangsefni rannsóknarinnar. Fyrst verður farið yfir lög og reglur um náms- og starfsráðgjöf og lög um málefni fatlaðs fólks, síðan lög um skóla án aðgreiningar og síðast verður farið yfir þau ákvæði farsældarlaganna sem eiga við.

Alþjóðlegar og íslenskar siðareglur náms- og starfsráðgjafa kveða á um að náms- og starfsráðgjafar þekki lög og reglur varðandi réttindi þeirra sem neyta þjónustunnar (Félag náms og starfsráðgjafa, 2010). Samkvæmt lögum um málefni fatlaðs fólks skal tekið mið af þeim alþjóðlegu skuldbindingum sem íslensk stjórnvöld hafa gengist undir, sér í lagi samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks (2009). Stjórnvöld skulu tryggja að heildarsamtök og aðildarfélög fatlaðra séu höfð með í ráðum þegar ákvarðanir eru teknar um málefni þeirra (lög um breytingu á lögum nr. 59/1992).

Allir hafa rétt á ráðgjöf samkvæmt lögum en í 13. grein laga um grunnskóla (nr. 91/2008) segir meðal annars: „Nemendur eiga rétt á að njóta náms- og starfsráðgjafar í grunnskóla af aðilum sem uppfylla skilyrði laga um náms- og starfsráðgjafa.“

Í samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks (2009) segir, í 25. gr. um menntun, að aðildarríkin eigi að koma á menntakerfi án aðgreiningar, á öllum skólastigum, sem miðar að því að gera fötluðum kleift að vera virkir þátttakendur í þjóðfélaginu. Á Íslandi eiga öll börn lögbundin rétt til skóla án aðgreiningar (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013 og lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Skilgreining á skóla án aðgreiningar:

Með skóla án aðgreiningar er átt við grunnskóla í heimabyggð eða nærumhverfi nemenda þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda í almennu skólastarfi með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi (reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010, 2. gr.).

Menntun náms- og starfsráðgjafa þarf að fylgja regluverkinu. Sjá má í skýrslu Menntavísindastofnunar Háskóla Íslands (2014), sem Mennta- og menningarmálaráðuneytið fól stofnuninni að vinna, að samkvæmt lögum er ætlun löggjafans skýr og í samræmi við alþjóðasamþykktir. Hins vegar þegar kemur að lagasetningu er varðar gæði menntunar og framkvæmd hennar sem byggir á hæfni starfsfólks, innra starfi og samvirkni við önnur kerfi, má sjá að lagaumhverfið styður ekki nægilega vel við skóla án aðgreiningar (Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014).

Eftir grunnskólagöngu geta ófatlaðir sótt um það framhaldsskólanám sem þeir óska eftir og þeir hafa aftur val að framhaldsskóla loknum. Fatlaðir hafa ekki endilega sama val. Enda er einhverfa misjafnlega fatlandi á milli einstaklinga, margir standa sig vel í almennum bekk en aðrir þurfa að stunda námið á starfsbraut (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008).

Í lögum um framhaldsskóla (nr. 92/2008) er tekið fram að fatlaðir einstaklingar geti stundað nám með ófötluðum eins og mögulegt er en það er einnig heimilt að stofna sérnámsbrautir sem eru ætlaðar fötluðum. Í námskrá frá árinu 2005, sem er ætluð öllum árunum fjórum sem starfsbrautarnemum stendur til boða, segir að gert sé ráð fyrir að á þriðja og fjórða ári geti nemendur stundað starfstengt nám og að þeir eigi rétt á starfsnámi í samræmi við áhuga og getu (Menntamálaráðuneytið, 2005).

Guðrún V. Stefánsdóttir og Vilborg Jóhannsdóttir (2011) tóku saman nokkrar íslenskar rannsóknir sem hafa verið gerðar á menntun ungmenna á starfsnámsbrautum en rannsóknirnar benda til að læknisfræðilegur skilningur á fötlun stýri náminu að mestu og skerðingar ungmennanna ráði miklu um hvað er í boði. En fremur má sjá að fáir komast í starf á almennum vinnumarkað að loknu starfsbrautarnámi enda lítil samvinna milli skóla og kerfa sem taka við að námi loknu (Guðrún V. Stefánsdóttir og Vilborg Jóhannsdóttir, 2011).

Meginmarkmið laga um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna (nr. 86/2021) er að börn og foreldrar hafi óhindraðan aðgang að samþættri þjónustu við hæfi. Við framkvæmd þeirra skal tryggja réttindi barna samkvæmt stjórnarskrá og þeim alþjóðlegu skuldbindingum sem Ísland hefur gengist undir. Lög fjalla um rétt barna og foreldra til góðs aðgengis að þjónustu. Börn og foreldrar hafa tengilið innan heilsugæslunnar, skóla eða félagsþjónustu og fá aðstoð við að sækja þjónustu á öllum stigum. Aðilar sem vinna með börnum vinna saman að farsæld þeirra og þeim ber að fylgjast með aðstæðum og bregðast við eins fljótt og auðið er, eftir þörfum. (Farsæld barna, e.d.)

Samkvæmt lögum um náms- og starfsráðgjafa nr. 35/2009 má flokka þjónustu þeirra undir farsældarþjónustu en farsældarþjónusta er öll lögbundin þjónusta á vegum ríkis eða sveitarfélaga sem ætlað er að tryggja farsæld barns. Farsældarþjónusta nær yfir grunnþjónustu sem er aðgengileg öllum börnum og foreldrum til frekari stigskiptrar einstaklingsbundinnar þjónustu (lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna, nr. 86/2021).

1.3 Starfsþróun ungmenna á einhverfurófi

Almennt einkenni á starfsþróun ungmenna á einhverfurófi er að eftir að grunnskólagöngu sleppir hafa þau færri valmöguleika en jafnaldrar þeirra, bæði hvað varðar námsval og atvinnumöguleika. Margir einhverfir standa sig vel í almennu námi í bekk en aðrir þurfa að stunda nám á starfsbraut (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008). Starfsbrautir bjóða ekki upp á sömu möguleika og almennar brautir. Þar af leiðandi fara einhverf ungmenni oft á tíðum ekki sömu leið í skólakerfinu og atvinnuþátttaka þeirra hefur almennt verið ólík þeirri sem bíðst óeinhverfum. Enda er samfélagsþátttaka einhverfra einstaklinga mun lakari eftir nám og skv. erlendum rannsóknum virðast þeir flestir vinna á vernduðum vinnustöðum fyrir fatlaða (Wehman o.fl., 2014).

PWT (e. psychology of working theory) kenning Blustein um starfsálarfræði ljáir þeim rödd sem hafa lítið um eigið starfsval að segja (Blustein, 2006; 2013). Enda er kenningin sett fram í anda félagslegs réttlætis sem mótvægi við ríkjandi sjónarmið í starfsþróunarfræðum um valfrelsi einstaklinga á vinnumarkaði. Hún hefur það fram yfir aðrar sígildar starfsþróunarkenningar að hún leitast við að skýra starfsþróun fólks sem tilheyrir ýmsum minnihlutahópum. PWT tekur mið af þrem atriðum: vinna til að lifa af, vinna til að byggja upp félagslegar tengingar og vinna til valdeflingar. Ávinningurinn af atvinnu getur því verið fjárhagslegur, félagslegur og sálfræðilegur og glætt lífið tilgangi. Vöntun á atvinnu getur hinsvegar haft þær afleiðingar að einstaklingurinn upplifir óréttlæti. Til að bæta úr þessu hefur Blustein kynnt hugtakið sjálfsákvörðun (e. self-determination) sem felur í sér inngildandi sýn á sviði vinnusálarfræði sem tekur til bæði ytri og innri áhugahvata (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 2021; Blustein, 2006).

Ytri áhugahvöt stendur fyrir áhrif úr félagslegu umhverfi en innri áhugahvöt fyrir persónubundinn áhuga einstaklingsins (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 2021; Blustein, 2006). Í tilfellum einhverfra með sértækan áhuga væri um innri áhugahvöt að ræða en samkvæmt PWT þarf að kanna bæði innri og ytri áhugahvöt sem uppsprettu hvatningar. Enda hefur bæði innri og ytri áhugahvöt áhrif á námsval.

Richardson (1993) og Blustein (2001) héldu því fram, hvor í sínu lagi, að þörf væri fyrir útvíkkun starfsferilskenninga til að auka inngildinguna allra sem vinna og vilja vinna. Samkvæmt Blustein (2013) er um kenningaramma að ræða sem hefur varpað ljósi á

sameiginlegar forsendur en þær nýtir hann í kjarna PWT (Blustein 2013; Duffy, Blustein, Diemer og Autin, 2016). Ein af meginstefnum kenninganna er rétturinn til mannsæmandi vinnu (e. dignified work) (Blustein, 2019), þannig leggur hún fræðilegan grunn fyrir umræðuna um atvinnumöguleika einhverfra ungmenna er þau stíga sín fyrstu skref inn í atvinnulífið.

Vistfræðikenning (e. ecological system theory) Bronfenbrenners leggur áherslu á samspil einstaklings og umhverfisins sem hann tilheyrir. Kenningin snýst um skiptingu umhverfisins í fimm kerfi en þroski einstaklingsins er háður kerfunum sem umlykja hann (Bronfenbrenner, 1979). Hægt er að nýta vistfræðikenningu Bronfenbrenners til að sýna samspil einhverfra nemenda við umhverfið. Í kenningunni er einstaklingurinn skoðaður út frá stærra samhengi en samspil umhverfis og einstaklinga grundvallast af áhrifum beggja þátta, þ.e. þau áhrif sem einstaklingarnir hafa á umhverfið og áhrifin sem umhverfið hefur á einstaklingana. Í tilfellum einhverfra ungmenna er þörf á að meta áhrif umhverfisins út frá samfélagslegum þáttum sem geta virkað hamlandi fyrir þau (sjá félagslega skilgreiningu á fötlun).

Einn megináhrifaþátturinn á náms- og starfsval ungmenna er grunnskólinn sem nemandinn kemur úr (Bronfenbrenner, 1979). Ef horft er á skólann sem kerfi má sjá að margt hefur áhrif á skólann og skólastarfið. Mary McMahon og Wendy Patterson (2021) notuðu kerfiskenninguna (e. systems theory) til að lýsa starfsferlinum en kerfið snýst um samspil einstaklings og ytri áhrifavalda þ.e. fjölskyldu, vina og skóla. Inntak kenningarinnar fjallar um röð áhrifaþátta á náms- og starfsval en þau tengjast nærkerfinu/einstaklingskerfinu (e. microsystem), miðkerfinu/félagskerfinu (e. mesosystem) og heildarkerfinu/umhverfiskerfinu (e. macrosystem).

Félagskerfið eða miðkerfið, samanstendur af fjölskyldu, vinum, skóla og fjölmiðlum. Umhverfiskerfið eða heildarkerfið er til dæmis atvinnumarkaðurinn, félagsleg staða og búseta, þættir sem einstaklingurinn hefur ekki stjórn á og hafa minni áhrif á hann. Einstaklingskerfið (einstaklingurinn sjálfur) verður í raun til í samspili milli félagskerfis og umhverfis (Patton og McMahon, 2021).

1.4 Áhugahvöt

RIASEC kenning Holland (1966; 1997) fjallar um breytileika í starfsáhuga (e. vocational interest), en breytileiki einhverfra er ekki með sama hætti og óeinhverfra (Lorenz og Heinitz, 2014). Kenningin um starfsáhuga flokkar í starfsmannagerðir og gerir ráð fyrir jákvæðum tengslum við starfsánægju. Enda mælir RIASEC kenningin með störfum sem veita langtíma ánægju og auka líkur á að einstaklingurinn haldi sig í völdu starfi til langs tíma (Holland, 2006).

RIASEC kenningin (1966; 1997) hefur lengi verið ríkjandi á sviði kenninga um starfsáhuga (Campell og Borgen, 1999; Tracey og Rounds, 1996). Hún er fyrst og fremst ætluð til að varpa ljósi á starfstengda hegðun og auðvelda fólki að finna sína réttu hillu. Samkvæmt kenningunni er starfsáhugi ein af birtingarmyndum persónuleikans og hefur fólk í sambærilegum störfum áþekk persónueinkenni og glíma við áskoranir á svipaðan máta en þannig verður umhverfið sem það ver kröftum sínum og áhuga í svipað (Holland, 1966; 1997).

Þeir sem umgangast einhverfa kannast flestir við sértækan og ákafan áhuga hjá einstaklingunum. Sértækur áhugi getur verið eitt af einkennum einhverfu en það er ýmislegt sem bendir til að slíkur áhugi geti boðið upp á tækifæri fyrir einstaklinginn. Hægt er að fara ýmsar leiðir þegar kemur að könnun á starfsáhuga, en nýta má RIASEC kenningu Holland (1966; 1997) til að kanna starfsáhuga einhverfra þar sem sértækur áhugi getur fallið vel inn í nokkrar af persónuleikagerðum RIASEC (Lorenz og Heinitz, 2014).

Samkvæmt niðurstöðum Timo Lorenz og Kathrin Heinitz (2014) eru einstaklingar með Aspergerheilkennið líklegri til að hafa eftirfarandi þrjá persónuleika: R persónuleiki lýsir þeim sem kjósa störf sem fela í sér að vinna með verkfæri og vélar, I persónuleiki eru þeir sem finna sig í störfum sem fela í sér rannsóknir og greiningu, og C persónuleika hafa þeir sem sækjast eftir störfum sem byggjast á reglum, föstum venjum og formfestu. Við þetta má bæta einstaklingum með A persónuleika sem kjósa að starfa á sviði lista og sköpunar (Holland, 1997). Í þessari rannsókn kom fram að viðmælendur höfðu tekið eftir áhuga einhverfra ungmenna á listrænum sviðum eins og leiklist eða tónlist. Þó einstaklingar falli vel í einn af sex RIASEC persónuleikum telur Holland (2006) að hver og einn hafi einkenni sem passa inn í fleiri en einn RIASEC persónuleika. Þá falla einstaklingar oft undir aðal-, auka- og þriðja svið (Rayman og Atanasoff, 1999).

Timo Lorenz og Kathrin Heinitz (2014) könnuðu trú á sjálfsgetu einstaklinga (e. self-efficacy) með Aspergerheilkennið. Þess má geta að nú er Aspergerheilkennið ekki lengur talið sér heldur fellur það undir einhverfurófið (American Psychiatric Association, 2013). Þau gengu út frá þeirri kenningu að einstaklingarnir sem voru til rannsóknar hefðu minni trú á eigin getu en óeinhverfir, bæði almennt og þegar kemur að atvinnumöguleikum. Til að kanna hvaða vinnuaðstæður passa við starfsáhuga þátttakenda notuðu þau RIASAC kenningu Holland (Lorenz og Heinitz, 2014). Samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar skora einstaklingar með Aspergerheilkenni sérstaklega hátt í áhugasviðum I og C og lágt í S og E. En sjá mátti að einstaklingarnir sem tóku þátt í fyrrnefndri rannsókn höfðu starfsáhugakóða sem samanstóð af gerðunum R, I og C í fleiri tilfellum en óeinhverfir.

Bág staða einhverfra á vinnumarkaði er viðvarandi þrátt fyrir vísbendingar um að einhverfir búi oft yfir styrkleikum sem nýtast í starfi (Black o.fl., 2019; Bolte o.fl., 2014; De Schipper o.fl., 2016). Alþjóðleg könnun frá árinu 2016 leiddi í ljós að 92% sérfræðinga í einhverfu tengi eftirfarandi styrkleika við einhverfu; auga fyrir smáatriðum, sterk réttlætiskennd, skapandi hæfileikar, heiðarleiki, trygglyndi og gott minni (De Schipper o.fl., 2016). Aðrir töldu fram góða sjónskynjun, tæknilega getu og vilja til að vinna að endurtekningarsömum verkefnum (Baron-Cohen o.fl., 2009; de Schipper o.fl., 2016).

Einnig hefur ólík og skapandi hugsun verið tengd einhverfu sem gefur til kynna að einhverfir sjái áskoranir frá ólíku sjónarhorni en aðrir (Hough og Koenig, 2014). Þegar horft er til þeirrar viðurkenningar sem þessir styrkleikar hafa hlotið má sjá samræmi á milli algengrar færni, hæfileika og hlutverka einhverfra í upplýsinga- og samskiptatækniiðnaði (Jones o.fl., 2018; Hough og Koenig, 2014; Lee o.fl., 2019). Hins vegar falla styrkleikar og hæfileikar oft í skugga þess að vinnuveitendur einblína á áskoranir í samskiptum og erfiðleika þegar kemur að félagslegri færni (Strickland o.fl., 2013).

Áætlun byggð á styrkleikum skapar stuðningskerfi sem snýst um að vinna með styrkleika og áhuga einstaklingsins en slíkt getur stutt nemendur í færniþróun og auðveldað þeim að átta sig á eigin möguleikum (Jones o.fl., 2018). Sú nálgun er líkleg til að bæta félagslega þátttöku (Radley o.fl., 2014), vellíðan og auðvelda leiðina að menntun og atvinnu (Dunn o.fl., 2015; Jones o.fl., 2018). Þó komið hafa fram vísbendingar sem styðja notkun styrkleikamiðaðra aðferða (e. strength-based approaches) eru aðferðirnar

enn tiltölulega nýjar af nálinni og útbreiðsla þeirra takmörkuð (Dunn o.fl., 2015; Campbell og Tincani, 2011; Lanou o.fl., 2012; Brown og Stanton-Chapman, 2015; Gaudion og Pellicano, 2016; Jones o.fl., 2018). Þó gefa þær til kynna að mögulega sé grundvöllur fyrir því að hægt sé að nýta sértækan áhuga sem birtingarmynd starfsáhuga í tengingu við atvinnu. Hann má greina nánar með RIASEC könnun. Náms- og starfsráðgjafi sem starfar með einhverfum ungmennum gæti því kannað hvernig hægt væri að nýta þann áhuga sem nemandinn býr yfir í náminu sem og til innleiðingar í kennslu í félagsfærni.

Það sem helst einkennir tilfærslu einhverfra nemenda á milli skólastiga er óvissa um framhaldið og takmarkaðir möguleikar til náms. Þær tilfærsluáætlanir sem virðast gefa bestu raunina einkennast af persónumiðuðum stuðningi og að nemendur stundi nám í skóla án aðgreiningar frá upphafi. Hér eftir fara niðurstöður tveggja rannsókna á tilfærslu ungmenna á milli skólastiga. Fyrri rannsóknin var framkvæmd í hollenskum háskóla af Theo Bakker o.fl. (2019) en sú seinni er samanburðarrannsókn Paul Wehman o.fl. (2014).

Rannsókn Bakker o.fl. (2019) kannaði þá eiginleika sem einhverf ungmenni búa yfir við innritun í háskólanám við stóran hollenskan háskóla og bar saman við ungmenni með aðrar fatlanir sem og ófötluð ungmenni. Gagnstætt væntingum rannsækenda reyndist enginn munur á meðaleinkunnum í prófum hjá einhverfum nemendum, nemendum með aðrar fatlanir og ófötluðum nemendum en einkunnir í tungumálakunnáttu voru hærri meðal einhverfra ungmenna. Einhverf ungmenni fengu einnig hærri einkunnir í orðaforða og orðavali í samanburði við nemendur með enga fötlun. Niðurstöðurnar eru í samræmi við fyrri rannsóknir þar sem einhverfir einstaklingar eru með meðalgreind og yfir og reyndust hafa vel þróaða munnlega samskiptahæfni (Reichow og Volkmar, 2010).

Þvert á forsendur Bakker o.fl. (2019) voru erfiðleikar við þátttöku ógreinanlegir í athöfnum eða markmiðasetningu. Einhverfir nemendur voru með sömu eða jafnvel meiri þátttöku í undirbúningsúrræðum fyrir háskólanám, svo sem opnum dögum, háskólaheimsóknum og kynningaráætlunum (Dymond o.fl., 2017; Peña og Kocur, 2013; Van Hees o.fl., 2018).

Samkvæmt samanburðarrannsókn Paul Wehman o.fl. (2014) er NLTS-2 (e. The National Longitudinal Transition Study-2) besta heimildin yfir núverandi námskrár framhaldsskóla og áætlanir um tilfærslu á milli skólastiga fyrir einhverf ungmenni í Bandaríkjunum. Þátttakendur rannsóknarinnar sögðust hafa fjölbreytta reynslu af

sérkennslu og almennri kennslu, en meginhluta menntunar þeirra var fór fram í sérkennslu. Newman (2007) benti á að 62% nemendanna taka a.m.k eitt almennt námskeið á önn en 86% taka a.m.k eitt í sérkennslu. Nemendurnir tóku um það bil þriðjung námskeiða í almennu skólakerfi og tvo þriðju í sérkennslu (Wehman o.fl., 2014).

Það vekur athygli að einhverfir nemendur luku fleiri einingum en nokkur annar hópur fatlaðra (NLST-2) en að meðaltali luku þau 28,2 einingum í framhaldsskóla (Newman, Wagner, Juang o.fl., 2011). Einhverfir hafa hæstu meðaleinkunnina og lægsta hlutfall falls í öllum fötlunarflokkum. Meðaleinkunnin var 3,0 en meðaleinkunn nemenda með aðrar fatlanir var á bilinu 2,0-2,9. Það kemur einkennilega fyrir sjónir að einhverfir nemendur sem virðast ná ágætis námsárangri en eiga í erfiðleikum með félags- og lífsleikni taki fleiri námsstuðningsnámskeið en lífsleikinámskeið (Wehman o.fl., 2014).

Tilfærsluáætlanir á milli íslenskra skólakerfa eiga samkvæmt 17. grein reglugerðar um stuðning við nemendur með sérþarfir í grunnskóla (nr. 585/2010) að vera einstaklingsbundnar.

Þegar nemandi nýtur sérúrræða, skv. ákvæðum þessa kafla, skulu kennarar og aðrir fagaðilar ásamt nemandanum og foreldrum hans, taka þátt í mótun og gerð tilfærsluáætlunar sem byggir á einstaklingsáætlun og öðrum gögnum og skal miða við að undirbúningur hennar hefjist í 9. bekk.

Í áætluninni skulu vera upplýsingar um skólagöngu nemandans, núverandi aðstæður og stöðu og áform hans um frekara nám. Ennfremur aðrar upplýsingar vegna fyrirhugaðs náms hans við hæfi í framhaldsskóla og síðar fyrir þátttöku í atvinnulífi (reglugerð um stuðning við nemendur með sérþarfir í grunnskóla, nr. 585/2010).

Samkvæmt þessu eiga einstaklingar á Íslandi með sérþarfir rétt á einstaklingsmiðaðri tilfærsluáætlun milli skólastiga og síðan aftur þegar kemur að undirbúningi fyrir tilfærslu á vinnumarkað. Fræðsla sem miðar að tilfærslu nemenda á vinnumarkað er hjálpleg þegar kemur að undirbúningi á lífi eftir skóla, því verður að vera virkt samvinnuferli með ungmennunum áður en þau ljúka námi. Þrátt fyrir tilraunir til að bæta stuðning við einhverf ungmenni í háskólum eru þau líklegri til að standa frammi fyrir atvinnuleysi við námslok en aðrir fatlaðir- og ófatlaðir einstaklingar (Presonen o.fl., 2021; Wehman o.fl., 2014).

Henri V. Presonen o.fl., (2021) könnuðu upplifun einhverfra útskriftarnema á atvinnustuðningi í undirbúningi fyrir skil á milli skóla og vinnu. Þátttakendurnir voru 30 einhverfir háskóla- og útskriftarnemar frá Finnlandi, Frakklandi, Hollandi og Bretlandi. Niðurstöðurnar benda til að starfsmiðaður stuðningur og starfsnám með verkefnum hafi jákvæð áhrif á undirbúning. Auk þessa mátti greina þörf á einstaklingsmiðuðum aðferðum sem felast í bættri vinnu og fræðilegum stuðningi, vitund og skilningi (Presonen o.fl., 2021).

Presonen o.fl. (2021) komust að því að stuðningur innan skóla uppfyllti ekki persónubundnar þarfir nemenda og að persónuleg og einstaklingsmiðuð tengsl, t.d. við kennara eða annan einstakling, væru áhrifaríkustu stuðningsþættirnir. Bæði atriðin tengjast einstaklingsmiðun en þátttakendur höfðu haft væntingar um einstaklingsmiðaðan stuðning sem stóðst ekki. Skortur á stuðningi getur leitt til vandamála í aðlögun einstaklings sem birtist sem slæmur árangur í vinnu, tilfinningaleg einangrun og skortur á lífsgæðum (Hendricks og Wehman, 2009; Rogge og Janssen, 2019; Vincent, 2020).

Þátttakendur fyrrnefndrar rannsóknar þurftu á leiðbeiningum að halda til að geta nýtt sér þann stuðning sem var í boði í viðleitni þeirra við að öðlast starfshæfni, sem og að byggja upp tengslanet til að bæta atvinnuhorfur. Nokkrum þátttakendum hafði verið bent á að leita sér stuðningsþjónustu en höfðu ekki hugrekki til að biðja um hana (Presonen o.fl., 2021). Kröfur um sjálfstæða leit að stuðningi geta verið þungbærar fyrir einhverfa vegna áskorana sem þeir glíma við. Með fjölgun einhverfra nemenda er enn meiri þörf fyrir áherslu á stuðning frá fyrsta námsári og út námstímann til að stuðla að sjálfstæði eftir útskrift (Harvey, Drew og Smith, 2006; Wilcox, 1996). Niðurstöðurnar sýndu að skortur á atvinnustuðningi virtist vera vandamál um alla Evrópu (Presonen o.fl., 2021).

Einhverfir einstaklingar hafa mun lakari samfélagsþátttöku eftir nám og svo virðist sem flestir þeirra vinni á vernduðum vinnustöðum fyrir fatlaða. Í ljósi námsárangurs einhverfra er þetta áhugaverð niðurstaða en líklega mætti bæta ástandið með auknum fjölda lífsleiknínámskeiða fyrir einhverfa. Þróun inngripa til að styðja við samkeppnishæfni hópsins á vinnumarkaði er ábótavant en samkvæmt breskum tölum frá árinu 2021 stundar einungis 29% einhverfra á aldrinum 16-64 ára vinnu (Office for National Statistics, 2012). Ekki hafa verið gerðar rannsóknir á atvinnuþátttöku einhverfra á Íslandi.

Gögn NLTS-2 gáfu til kynna að einhverf ungmenni sem höfðu sett markmið í tilfærslu á milli skólastiga voru mun líklegri til að skrá sig í áframhaldandi nám eftir unglingastig (e. high school) en nokkur annar hópur fatlaðra. Hins vegar kom í ljós að foreldrar þessa hóps gerðu ekki endilega ráð fyrir að ungmennin héldu áfram í námi og þau voru ólíkleg til að ljúka fjögurra ára háskólanámi (Wehman o.fl., 2014).

1.5 Möguleg úrræði í ráðgjöf með einhverfum

Ýmsar aðferðir hafa verið þróaðar til að aðstoða einhverfa nemendur bæði innan og utan skóla (Auger, 2013; Kasari, Rotheram-Fuller, Locke og Gulsrud, 2012). Rannsakendur og stofnanir hafa þróað meðferðarúrræði og inngrip fyrir hópinn sem miða að því að vinna með félagslega getu, andlega heilsu og almenn lífsgæði. Rannsökuð hafa verið verkefni hönnuð með það í huga að bæta félagsfærni, sem og verkefni til að meðhöndla kvíða, bæta samskipti og kenna aðferðir til próftöku. Rannsóknir hafa einnig verið gerðar á eðli og áhrifum einhverfunnar á börn og unglinga og hvernig þau birtast í skólanum (Auger, 2013; Bellini, Peters, Benner og Hope, 2007).

Þegar einhverf börn ná unglingsaldri stríða þau oft við félagskvíða, skipulagsvanda, erfiðleika í félagslegri gagnkvæmni og vanda með tilfinningatjáningu. Þessi vandamál hafa áhrif bæði á námsárangur og samband milli nemanda og kennara. Þar sem margir einhverfir einstaklingar búa við kvíða getur það leitt til erfiðleika í próftöku og félagslegar takmarkanir geta leitt til þess að kennarar þeirra eiga erfitt með að mynda jákvæð tengsl við þá (Auger, 2013; Eman og Farrell; Bellini, Peters, Benner og Hope, 2007).

Einhverfa hefur einnig áhrif á áform barna og foreldra þeirra þegar kemur að námi eftir grunnskóla. Bæði börnin sjálf og foreldrarnir hafa meiri áhyggjur af félagslega hluta framhaldskólanáms en náminu sjálfu (Camarena og Sarigiani, 2009). Þar sem einhverfir eiga ekki endilega marga möguleika í námi og starfi má setja starfsundirbúning þeirra í samhengi við PTW kenningu Blustein en henni er ætlað að rannsaka starfsreynslu jaðarsettra einstaklinga. Síðan má nýta RIASEC líkan Hollands til að greina starfsáhuga í samhengi við sértækan áhuga.

Chiang o.fl. (2012) komust að því að einhverfir nemendur sem gengu í venjulegan framhaldsskóla og stóðu sig almennt yfir meðallagi voru líklegri til að ljúka námi. Að auki voru þeir sem áttu sjálfir þátt í tilfærsluáætlun sinni líklegri til að ljúka framhaldsskóla, svo framarlega sem slíkt væri hluti af áætluninni (Chiang o.fl., 2012). Aðferðir sem lofa góðu eru m.a. að einhverfir nemendur stundi nám í skóla án aðgreiningar frá upphafi, persónumiðaðar aðferðir, teymisvinna milli stofnanna og innleiðing reglna í þróun framhaldsnámskeiða og námsefnis. Sem og að koma á fót jafningjaráðgjöf fyrir einhverf ungmenni, kenna þeim námstækni og útvega þeim starfsþjálfun samhliða námi. Einnig þarf að efla samskipta- og félagshæfni og sjálfsákvörðunarhæfni með þjálfun sem eigin málsvari (Chiang o.fl., 2012).

Vísbendingar eru um að notkun launaðrar vinnu með öflugri starfsþjálfun og stuðningi, áður en ungmenni hættir í námi, skili góðum árangri. Þó svo einstaklingarnir séu mjög ólíkir innbyrðis glíma þeir oft við svipaðar áskoranir. Einhverfir nemendur standa frammi fyrir miklum líkum á atvinnuleysi (Wehman o.fl., 2014). Starfsþjálfun er góð undirstaða fyrir ungmennin til að byggja upp félagslegar tengingar í starfi líkt og PWT leggur upp með. Enda má leggja áherslu á félagsleg samskipti á vinnustað í starfsþjálfun einhverfra. Reynsla á vinnumarkaði gerir þeim kleift að sýna fram á eigin getu og kennir yfirmönnum og vinnufélögum að meta gildi þeirra. Því er launuð starfsreynsla hluta úr viku nauðsynleg fyrir flest einhverf ungmenni (Wehman o.fl., 2014). Atvinnutengt nám er úrræði á borð við fyrrnefnd úrræði, en það hefur verið í boði í nokkrum sveitarfélögum hérlendis, m.a. í Reykjavík (Reykjavík, e.d.) fyrir ungmenni í grunnskóla en ungmenni á einhverfurófi hafa fengið að taka þátt þó úrræðið sé ekki beint hugsað fyrir þau.

Önnur aðferð sem getur nýst eru klípusögur (e. social stories) en þær eru nýttar til að bæta félagslegan skilning. Tilgangurinn er að gera einstaklingnum auðveldara að skilja það sem fyrir augu ber. Rannsókn á klípusögum sýndi að þær geta bæði dregið úr hegðun sem hefur verið til vandræða og aukið jákvæð samskipti nemenda (Auger, 2013). Einnig má nýta aðferðir áhugahvetjandi samtals (e. motivational interviewing) en aðferðin er persónumiðuð ráðgjafaaðferð frampróuð af aðferðum Carl Rodgers. Hún byggist á samvinnu í stað innrætingar en leitast er við að kalla fram og efla innri áhugahvöt til hegðunarbreytinga. Þannig má koma á jákvæðri breytingu á skemmri tíma en annars. Sjálfstæði ráðþega og valfrelsi hans eru virt og ráðgjafinn fylgir andstöðu ráðþegans frekar en að berjast gegn henni (Rollnick og Miller 1995; Treasure 2004). Þrjú grundvallarþættir áhugahvetjandi samtals eru samvinna, framköllun á áhugahvöt og stuðningur við sjálfstæði (Rollnick og Miller 1995; Treasure 2004).

Í rýni Westbrook o.fl. (2012) um árangur af þjónustu við fullorðna einhverfa einstaklinga kom í ljós að eftirfarandi þættir geta leitt til farsællar atvinnuþátttöku: Að finna einstaklingnum viðeigandi vinnuaðstæður og staðsetningu; stuðningur í starfi; langtímaþjónusta fyrir vinnuveitanda og starfsmann; auka fjarveiting til stuðnings og viðurkenning á jákvæðum áhrifum atvinnu á einhverfa einstaklinga. Í nýlegri rannsókn Wehman o.fl. (2014) voru fáar íhlutunarrannsóknir til staðar. Þeir greindu frá því að þrátt fyrir vaxandi fjölda rannsókna um efnið er þörf á metnaðarfullri rannsóknaráætlun, til að varpa ljósi á starfshætti og bæta árangur af úrræðum fyrir einhverf ungmenni í leit að atvinnutækifærum.

Nýjar rannsóknir hafa komið fram sem skýra frá niðurstöðum þriggja viðbótarinngripa sem lofa góðu. Það eru SE (e. supported employment) eða atvinna með stuðningi, AMS, eins og það er kallað hér, Project SEARCH með einhverfustuðning (e. PS-ASD) (Wehman o.fl., 2014b) og CBIM (e. The Campus-Based Inclusion Model) (Alpern og Zager, 2010).

Vinumálastofnun hefur nýtt atvinnu með stuðningi (AMS) til að stuðla að þátttöku fatlaðs fólks á vinnumarkaði (Ólöf Júlíusdóttir o.fl., 2022; Hardonk, S. og Sandra Halldórsdóttir, 2021), AMS (reglugerð um atvinnumál fatlaðra, 1996) fer þannig fram að ráðgjafi Vinnumálastofnunar aðstoðar einstaklinginn við leit að starfi, kannar hvar styrkleikar hans liggja og þjálfar hann í starfið. Eftir það er honum fylgt eftir eins lengi og þörf krefur (Ólöf Júlíusdóttir, o.fl. 2022; Hardonk, S. og Sandra Halldórsdóttir, 2021).

Wehman o.fl. (2014) kynntu áhrif rannsóknar sem sýndi fram á jákvæð áhrif SE á atvinnumöguleika ungs einhverfs fólks en aðferðin var löguð að þörfum einhverfra. Í henni tóku þátt 33 einhverfir fullorðnir sem voru skráðir í nám með stuðningi. Í lok rannsóknarinnar voru 27 af þessum 33, sem flestir voru undir þrítugu, komnir í samkeppnishæf störf (Schall, Wehman og Brooke, 2015). Upprunalega höfðu þeir þurft mikinn stuðning í starfi og aðgang að stuðning í félagsfærni. Burtséð frá stuðningsþörf voru allir einstaklingarnir sjálfstæðari innan árs frá upphafi íhlutunarinnar (Wehman o.fl., 2014).

SE líkanið er gagnreynd aðferðafræði í stuðningi við fatlaða að afla sér starfs, læra á það og viðhalda því (Schall, Wehman og Brooke, 2015). Aðferðin er einstaklingsmiðuð og uppfyllir þarfir atvinnuleitanda með gagnasöfnun og eftirfylgni á vinnustaðnum. Líkanið byggist á fjögurra þrepa aðferð og er lokaáfanginn mánaðarlegur stuðningur fyrir einstaklingana en hægt er að snúa aftur á fyrri stig ferlisins eftir þörfum. Því er ekki um línulegt ferli að ræða heldur hringlaga stuðningskerfi sem einstaklingar geta nýtt í hvert skipti sem þeir þurfa á að halda (Schall, Wehman og Brooke, 2015).

Aðferðafræði SEARCH (e. project SEARCH) hefur verið nýtt í tengslum við tilfærslu á milli framhaldsskóla og vinnu fyrir ungmenni með þroskahömlun en aðlaga þurfti aðferðafræðina að þörfum einhverfra (Wehman o.fl., 2014b). Íhlutunin fól í sér að senda eldri einhverfa nemendur í fyrirtæki þar sem þeir voru í starfsnámi meðfram skóla. 87,5% þátttakenda fengu góða vinnu eftir inngripið en aðeins 6,25% úr samanburðarhópnum (Daston o.fl., 2012; Rutkowski o.fl., 2006).

CBIM (e. The Campus-Based Inclusion Model) er úrræði fyrir einhverf ungmenni sem felur í sér samstarf á milli ríkisrekinnna skóla fyrir alvarlega fatlaða og framhaldsskóla eða háskóla. Ungmennin sækja nám í háskóla en leggja samt sem áður stund á námsefni sem tilheyrir grunn- eða menntaskóla (e. high school). Hlutverk úrræðisins er að mennta einhverfa nemendur og nemendur með þroskahamlanir samhliða jafnöldrum og bjóða þeim upp á jákvæðan valkost tengdan aldri sem mun búa þau undir fullorðinsárin (Zager o.fl., 2010).

Briel og Getzel (2014) rannsökuðu hugmyndir einhverfra um hvað þau vilja í náms- og starfsráðgjöf. Niðurstöðurnar veita innsýn í þarfir þeirra í starfsundirbúningi. Flestir þátttakendanna höfðu leitað aðstoðar frá ýmsum, þó var ljóst að náms- og starfsráðgjafar

voru ólíklegustu aðstoðarmenn þessara nemenda. Einstaklingarnir greindu frá skorti á þekkingu sem gæti verið hjálpleg til að veita þeim betri innsýn í mögulegt atvinnuumhverfi (Briel og Getzel, 2014). Að auki lýstu þeir þörf á tækifærum til að nýta upplýsingaviðtöl, fylgjast með einstaklingi í starfi (með leiðsögn), starfsnámi eða annarskonar atvinnureynslu (Briel og Getzel, 2014).

Margir voru meðvitaðir um eigin takmarkanir í félagslegum aðstæðum – en félagslegar áskoranir eru verulegar innan hópsins – og getu til að skilja ólík vinnuumhverfi og væntingar vinnuveitanda. Helsta lausnin er fólgin í fleiri tækifærum til starfsþjálfunar með leiðbeiningum. Þeir þurfa leiðsögn í fagmennsku, hvernig á að umgangast fólk í starfi og hvernig þeir geta haft stjórn á eigin viðbrögðum (Briel og Getzel, 2014). Næmar sem taka þátt í ýmsum tegundum vettvangsnáms eru yfirleitt fljótari að tryggja sér störf eftir útskrift og líklegri til að starfa á sínu fræðasviði og þeir eru almennt ánægðari með starfið en þeir sem fengu ekki starfsreynslu (Kysor og Pierce, 2000). Því er mikilvægt að þróa aðferðir til að aðstoða einhverfa nemendur í könnun á áhugasviði og styrkleika, sem og að sjá til þess að þau fái tækifæri til að beita fræðilegri þekkingu á hagnýtan máta áður en þeir hefja störf á vinnumarkaði.

Starfsreynsla nýtist ekki aðeins til að kanna frekari starfsmöguleika heldur gagnast hún einnig við að þjálfa samskiptafærni, bæði almenna og í hópavinnu, en sú færni telst til æskilegra eiginleika starfsmanns (Price, Gerber og Mulligan, 2003). Þegar kemur að ráðningum kunna vinnuveitendur betur að meta gagnrýna hugsun, samskiptagetu og hæfni til að leysa vanda en menntun (Hart Research Associates, 2013). Upplýsingagjöf er mikilvæg enda getur verið sérstaklega erfitt fyrir einhverfa nemendur að koma sjálfum sér á framfæri vegna þeirra áskorana sem þeir standa frammi fyrir (Wolf o.fl., 2009). Stór þáttur í upplýsingagjöf er að hjálpa nemendum að skilja eigin styrkleika og takmarkanir og lýsa þeirri hagræðingu sem þörf er á, að teknu tilliti til verkefna starfsins (Briel og Getzel, 2014).

Megan Walters (2019) gerði rannsókn á starfsþróunarþörfum einhverfra framhaldskóla/háskólanema (e.college). Ungmennin upplifðu rugling í ákvarðanatöku og erfiðleika með utanaðkomandi átök. Enn fremur mátti greina þörf fyrir fastar venjur, erfiðleika með hið óþekkt og vandkvæði við að sinna fleiru en einu forgangsatríði á sama tíma. Ruglingur í ákvarðanatöku kom fram í líðan tengdri sjálfstæðri ákvarðanatöku um

nám og störf. Þrátt fyrir að þátttakendur væru traustir í náms- og starfssvali kom ruglingurinn fram. Ein taldi líklegt að sjálfstraustið væri afleiðing af eigin áhugahvöt/sértækum áhuga og hún gerði ráð fyrir að þetta auðveldaði henni að taka ákvörðun um nám og framtíðarstarf (Walters, 2019). Rannsóknir styðja við fullyrðinguna, en samkvæmt Hans Asperger, sem rannsakaði hóp barna árið 1944 sem greindust með Aspergerheilkennið, voru börnin með sértækan áhuga sem lýsti sér á svipaðan hátt (Bissonnette, 2016). Fyrir náms- og starfsráðgjafa þýðir þetta að einhverfir nemendur geta sýnt mikinn áhuga á ákveðnu námi eða starfi, eða að þeir leiti ekki eftir stuðningi, en þátttakendur rannsóknarinnar leituðu ekki til náms- og starfsráðgjafa.

Þörf einhverfra fyrir fastar venjur og samræmi kom ítrekað fram (Walters, 2019). Til að halda áfram að leita stuðnings náms- og starfsráðgjafa vildu ungmennin t.d. alltaf hitta sama ráðgjafann og á sama stað. Aðrar rannsóknir styðja óskir þátttakendana (Cai og Richdale, 2015; White o.fl., 2017). Erfiðleikar tengdir hinu óþekkta komu sterkt fram og er mikilvægt fyrir fagfólk í náms- og starfsráðgjöf að hafa það í huga. Einhverfir hafa oft áhyggjur af starfsframboði á ákveðnu sviði, hve mörgum störfum þeir vita ekki af eða hversu stór hluti atvinnuleitarinnar ræðst af tengslaneti (Walters, 2019). Hafi ráðgjafar þetta í huga geta þeir aðstoðað ungmennin við að einbeita sér að öðrum hlutum ferlisins (Walters, 2019).

Ungmennin óskuðu meðal annars eftir beinum samskiptum, traustum tengslum og vilja til að vinna með fagaðilum með þekkingu á einhverfu (Walters, 2019). Þátttakendur voru spurðir hvort þeir hefðu fengið stuðning frá nákomnum, en það myndi flokkast sem ytri áhugahvöt skv. PTW og slíkur stuðningur væri hvatning fyrir ungmennin í námi og starfi. Nefndu þeir helst fræðilega ráðgjafa (e. academic advisers) og fjölskyldumeðlimi (Walters, 2019).

Niðurstöður Walters (2019) eru í meginatriðum í samræmi við niðurstöður Briel og Getzel (2014), þarfir einhverfra ungmenna eru m.a. að styrkja ferilskrána, leita tækifæra til starfsnáms og kanna námsleiðir og starfsferil. Að sama skapi komust Briel og Getzel að því að nemendur leituðu ekki að tiltækum úrræðum. Ástæðurnar voru í samræmi við rannsókn Walters (2019). Reynsla Walters (2019) var sú að ungmennin voru mjög meðvituð um sjálf sig og þau töluðu um mun sem þau skynjuðu á sjálfum sér og óeinhverfum.

Í inngangskaflanum hér að ofan var farið yfir almennar upplýsingar um einhverfu, hvernig hún er skilgreind sem fötlun, læknisfræðilegt og félagslegt sjónarhorn á fötlun, kenningu um taugabreytileika, algengar fylgiraskanir hennar og hvernig einkenni einhverfu geta verið hamlandi í starfsþróun og náms- og starfsvali. Síðan var farið yfir gildandi lög og reglur í íslensku skólakerfi, að því leyti sem viðkemur viðfangsefni rannsóknarinnar. Fyrst var farið yfir lög og reglur um náms- og starfsráðgjöf og lög um málefni fatlaðs fólks, síðan lög um skóla án aðgreiningar og síðast þau ákvæði farsældarlaganna sem eiga við. Næst var gerð samantekt á því sem almennt einkennir starfsþróun ungmenna á einhverfurófi. Síðast var fjallað um áhugahvöt og möguleg úrræði í ráðgjöf með einhverfum.

1.6 Markmið og rannsóknarspurningar

Markmið verkefnisins var að safna upplýsingum um reynslu náms- og starfsráðgjafa af því hvaða aðferðir eru líklegar til árangurs í náms- og starfsráðgjöf með ungmennum á einhverfurófi. Það var undirmarkmið að hlusta eftir því hvað þátttakendur telja að virki. Með þessu móti var hægt að varpa ljósi á þá þjónustu sem náms- og starfsráðgjafar veita ungmennum á einhverfurófinu. Þó náms- og starfsráðgjöf standi nemendum á einhverfurófi til boða, jafnt öðrum nemendum, er lítið um rannsóknir er varða sérþarfir þeirra í náms- og starfsvali. Að því leyti hefur rannsókn á borð við þessa fræðilegt og hagnýtt gildi á sviði náms- og starfsráðgjafar en mikil þörf er á þekkingu á viðeigandi nálgunum fagaðila innan skólakerfisins til að mæta þörfum hópsins. Niðurstaðan var sú að þarfir þeirra snúi helst að félagsfærniþjálfun, einstaklingsmiðun náms og undirbúningi vegna yfirfærslu á milli skólastiga.

Í rannsókninni var gengið út frá eftirfarandi rannsóknarspurningum:

- Hver er upplifun náms- og starfsráðgjafa, sem hafa reynslu af því að vinna með einhverfum ungmennum, af því hvaða aðferðir gætu nýst í náms- og starfsráðgjöf með hópnum almennt og við skil á milli grunn- og framhaldsskólalagöngu?
- Hvers telja náms- og starfsráðgjafar að ungmenni á einhverfurófi þarfnist og virki fyrir hópinn í almennri náms- og starfsráðgjöf og við skil á milli grunn- og framhaldsskóla?

2 Aðferð

Í þessari rannsókn var notast við eigindlegar rannsóknaraðferðir (e. qualitative research) en eigindlegar rannsóknir snúast um að afla gagna um túlkun einstaklinga á umhverfi sínu og aðstæðum. Þetta var gert með því að taka viðtöl sem byggðust á spurningum og svörum sem voru ekki á stöðluðu formi heldur fengu viðmælendur að lýsa eigin reynslu og upplifun (Bogdan og Bilken, 2007). Með þessu móti má byggja dýpri skilning á rannsóknarefninu og upplifun viðmælenda (Brinkman og Kvale, 2015).

Í eigindlegum aðferðum er lögð rík áhersla á að skoða hlutina frá sjónarhorni viðmælenda enda má sjá hvernig hann sér veröldina með því að taka vel eftir hvernig hann segir frá upplifun sinni. Þá er mögulegt að öðlast skilning á sjónarhorni viðmælenda og finna mynstur eða þemu í gögnunum er leiða af sér fræðilegt ferli sem byggist á aðferðum grundaðrar kenningar (e. grounded theory). Kenningin er viðeigandi í þessari rannsókn þar sem ekki var sett fram tilgáta í upphafi hennar (Taylor o.fl., 2016). Með þessu móti má skoða upplifanir náms- og starfsráðgjafa sem starfa með einhverfum ungmendum, í leit að námi og starfi almennt og þegar þau standa á þeim krossgötum sem eru á milli unglingsstigs grunnskóla og upphafs framhaldsskólagöngu.

2.1 Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru átta. Fjórir náms- og starfsráðgjafar í grunnskóla og fjórir náms- og starfsráðgjafar sem starfa í framhaldsskóla. Notast var við tvenns konar úrtaksaðferðir. Sú fyrri einkenndist af því að rannsakandi spurði viðmælendur sem þegar höfðu tekið þátt í rannsókninni hvort þeir gætu bent á mögulega viðmælendur og haft var samband við þá sem mælt var með, þ.e. snjóboltaúrtak (Hennik, Hutter og Bailey, 2020). Sú síðari kallast markvisst hentugleikaúrtak (e. purposive sampling) en þátttakendur voru valdir úr hópi þeirra sem fyrri viðmælendur mæltu með vegna reynslu þeirra, þ.e. náms- og starfsráðgjafar sem hafa reynslu af því að starfa með nemendum á einhverfurófi (Taylor o.fl., 2016). Hverjum viðmælenda var gefið dulnefni til að gæta fyllstu nafnleyndar og trúnaðar. Helga, Helena, Ragnheiður og Brynja starfa allar sem náms- og starfsráðgjafar í grunnskólum en Kristín, Margrét, Valgerður og Gréta starfa í framhaldsskólum.

2.2 Framkvæmd rannsóknar

Framkvæmd rannsóknarinnar hófst í september 2023, þegar hafist var handa við að leita þátttakenda. Til að nálgast viðmælendur var notast við tölvupóstsamskipti þar sem rannsakandinn kynnti sig og deildi kynningarbréfi rannsóknarinnar. Haft var samband við fyrsta viðmælandann samkvæmt ábendingu frá samnemanda en rannsakandi valdi sjálf að hafa samband við viðmælanda númer tvö vegna þess að hún kannast lítillega við einstaklinginn. Tengslin við viðmælanda tvö voru lítil og þau hafa líklega haft lítil áhrif á viðtalið. Rannsakandi gerði sér þó grein fyrir því að möguleiki á áhrifum var til staðar. Viðmælendur þrjú til sjö svöruðu tölvupósti rannsakanda en áttundi viðmælandi gaf sig fram eftir að hafa lesið auglýsingu frá rannsakanda á Facebook síðu náms- og starfsráðgjafa.

Fyrsta viðtalið var tekið 21. september 2023 og það síðasta þann 5. desember sama ár. Öll viðtölin að einu undanskildu voru tekin á skrifstofum viðmælanda. Viðtalið sem ekki var tekið á skrifstofu viðmælanda var tekið í streymi. Fyrir viðtölin áttu rannsakandi og viðmælandi létt samtal til að skapa þægilegt andrúmsloft en viðtölin tóku 30-60 mínútur. Eins og fram hefur komið fengu allir viðmælendur sent kynningarbréf í tölvupósti og undirrituðu svo upplýst samþykki í upphafi viðtalsins. Tímasetningar voru ákvarðaðar af viðmælendum og viðtölin tekin upp. Samþykki þátttakenda var fengið fyrir hljóðritun og óskað eftir því að viðtölin færu fram á skrifstofum þátttakenda og samþykktu þátttakendur það (Hennink o.fl., 2020). Hljóðritunin fór fram með snjallsíma rannsakanda, var forritið Reccorder pro notað og síminn stilltur á flugstillingu.

2.3 Úrvinnsla gagna

Viðtölin voru afrituð frá orði til orðs en frumgreining gagna hófst strax eftir að fyrsta viðtalinu var lokið. Með því móti gleymdist sem minnst af því sem fram fór, svo sem líkamstjáning eða raddblær. Í greiningunni fólst að skrifa niður athugasemdir rannsakanda þar sem þær áttu við strax eftir að hafa afritað viðtalið orð fyrir orð. Er þetta í samræmi við æskileg vinnubrögð í eigindlegum rannsóknum (Bogdan og Biklen, 2007).

Aðferðin sem var nýtt við greininguna byggist á grundaðri kenningu (e. grounded theory approach) en sú kenning felur í sér að rannsakandi mótar skilning og innsýn frá endurteknum mynstrum sem hann les úr gögnunum (Creswell, 2007). Eftir hvert viðtal

skráði rannsakandi athugasemdir sem höfðu kviknað, sem og hugleiðingar eftir afritun. Þar á eftir hófst frumgreining gagna með upphafskóðum (e. initial coding) en þá eru orð skráð með það að markmiði að öðlast yfirsýn með auknu skipulagi gagnanna. Síðan var markvissri kóðun (e. focused coding) beitt en í henni er reynt að koma auga á ákveðin þemu í gögnunum og þau flokkuð eftir þeim. Þessum skrefum var beitt við gagnagreiningu í viðtölunum og gögnin voru sífellt borin saman (e. constant comparative method). Þannig mátti flokka og greina upplifun þátttakenda um hvað hentar í náms- og starfsfræðslu til handa einhverfum ungmennum (Taylor o.fl., 2016; Creswell, 2007).

2.4 Siðferðisleg álitamál

Eitt það helsta sem hafa ber í huga þegar eiginlegar rannsóknir eru framkvæmdar er að leggja eigin skoðanir og viðhorf til hliðar á meðan á rannsókn stendur, enda er rannsakandinn sjálfur aðalmælitækið og mikilvægt að gera sér grein fyrir þeim áhrifum sem hægt er að hafa á rannsóknina. Þar að auki ber rannsakanda að lesa einungis það sem kemur út úr gögnunum á eins raunsæjan hátt og auðið er, án þess að leyfa eigin skoðunum og reynslu að lita niðurstöðurnar (Hennink o.fl., 2020; Kvale og Brinkmann, 2009).

Í kynningarbréfi komu fram nauðsynlegar upplýsingar um trúnað, tilgang og markmið, að rannsakandi komi til með að hljóðrita viðtölin og afrita, sem og nöfn rannsakanda og leiðbeinanda, netföng og símanúmer. Einnig var trúnaðaryfirlýsing undirbúin þar sem viðmælendur staðfestu með undirskrift sinni að þeir hafi fengið þær upplýsingar sem eru á yfirlýsingunni og að þeir samþykki að viðtalið sé hljóðritað. Á upplýsta samþykkinu sem þátttakendur skrifuðu undir voru upplýsingar um að þeir geti hætt þátttöku hvenær sem er á meðan á rannsókninni stendur, að nafnleysis sé gætt, að öllum upptökum verði eytt að rannsókn lokinni og að einstaklingarnir sem taka þátt fái dulnefni sem er til þess fallið að fela hver þau eru. Fyllsta trúnaðar var gætt og reglum um nafnleynd fylgt gagnvart þátttakendum í rannsókninni. Reglum um upplýst samþykki þátttakenda var fylgt í hvívetna, sem og öðrum siðferðilegum viðmiðum rannsókna skv. Vísindasiðanefnd Háskóla Íslands sem höfð voru til hliðsjónar (Háskóli Íslands, 2014).

3 Niðurstöður

Markmið rannsóknarinnar var fyrst og fremst að safna upplýsingum um reynslu náms- og starfsráðgjafa af vinnu með einhverfum. Það var undirmarkmið að hlusta eftir því hvað þátttakendur telja að virki. Með þessu móti var hægt að varpa ljósi á þá þjónustu sem náms- og starfsráðgjafar veita ungmennum á einhverfurófi þegar kemur að þörfum þeirra í félagsfærniþjálfun, einstaklingsmiðun náms og undirbúningi vegna yfirfærslu á milli skólastiga.

Niðurstöður verða settar fram kaflaskipt eftir meginþemum. Við greiningu gagna komu fram þrjú meginþemu. Fyrsta meginþemað er félagsfærni en þar komu fram tvö undirþemu: Kvíðavaldandi samskipti og að vera utanveltu í jafningjahópnum. Annað meginþemað er einstaklingsmiðuð nálgun en þar komu fram tvö undirþemu: árangursríkar aðferðir og áhugahvöt/sértækur áhugi. Þriðja og síðasta meginþemað er undirbúningur fyrir framhaldsskóla. Meginþemu sem birtust í úrvinnslu viðtalanna eru notuð sem millifyrirsagnir í textanum.

3.1 Félagsfærni

Við nánari greiningu á meginþemanu félagsfærni komu fram tvö undirþemu: kvíði í samskiptum og að vera utanveltu í jafningjahópnum. Þegar unnið er með kvíða í samskiptum er helst notast við reglulegt utanumhald náms- og starfsráðgjafa og stuðning þroskaþjálfara eða annars starfsmanns í bekk. Mögulegar lausnir þegar ungmenni upplifa sig utanveltu eru meðal annars að taka þátt í klúbbastarfi bæði innan og utan skóla, í unglingasmiðjum eða unglingabru.

3.1.1 Kvíði í samskiptum

Þegar viðmælendur voru spurðir hvaða atriðum þeir hefðu tekið eftir að ylli einhverfum ungmennum sem þeir störfuðu með mestum kvíða, kom skýrt fram að þeir teldu félagsfærni vera helsta viðfangsefnið. Þegar kom að lausn vandans var nokkur munur á svörum viðmælenda eftir því hvort þeir störfuðu í grunn- eða framhaldsskóla. Þrjár náms- og starfsráðgjafar sem störfuðu í grunnskólum nefndu úrræði á vegum nokkurra sveitarfélaga. Úrræðið kallast atvinnutengt nám og stendur nemendum í níunda og tíunda bekk til boða sem vegna sértækra örðugleika annarra en fötlunar glíma við verulegar áskoranir í námi eða mikla vanlíðan í skóla. Þrátt fyrir að einhverfa flokkist sem fötlun fá

ungmenni á einhverfurófi að nýta úrræðið. Náms- og starfsráðgjafarnir sem störfuðu í framhaldsskólum nefndu klúbbastarf sem mögulega lausn.

Nokkrir viðmælendanna voru með einhverf ungmenni í utanumhaldi en lesa mátti úr svörum þeirra að helsta viðfangsefni viðtalanna væri félagsleg samskipti. Þátttakendur aðstoða ungmennin í samskiptum við kennara en dæmi um slíkt var misskilningur í kennslustund. Valgerður nefndi að mögulega segði kennari eitthvað sem væri almennt viðeigandi að segja fyrir framan hóp af ungmennum. Einhverfa ungmennið legði bókstaflegan skilning í orðin og fyndi til kvíða. Þá gæti náms- og starfsráðgjafi þurft að stíga inn og útskýra að ungmennið væri með ákveðna greiningu og tæki því bókstaflega sem sagt væri.

Gréta nefndi nemanda sem deildi tíma sínum milli starfsbrautar og almennrar brautar. Hún var námslega sterk en þarfnaðist félagslegrar aðstoðar. Gréta ákvað í samstarfi við deildarstjóra starfsbrautar að þær myndu hefja teymisvinnu með ungmenninu þar sem þær fóru blandaða leið. Hún var í utanumhaldi á starfsbraut með umsjónarkennara þar og kom í vikuleg viðtöl hjá Grétu. Þá var hún í áföngum á starfsbraut samhliða áföngum í almennu námi sem spönnuðu styrkleika hennar. Kristín, Valgerður og Margrét lýstu því að nokkuð væri um að nemendur sem hófu nám á starfsbraut færu yfir á almenna braut og útskrifuðust með stúdentspróf. Þá þurftu ungmenni með einhverfugreiningu oft mikinn stuðning í upphafi og byrjuðu jafnvel á starfsbraut en kæmu svo yfir á aðra braut.

Ragnheiður nefndi að ungmennin kviðu þátttöku í félagslífi en það kæmi fyrir að nemendur kæmu og ræddu við hana um að foreldrar ætluðust til að þau mættu á ball eða væru áhorfendur t.d. á Skrekk þó þau vildu það ekki.

Ég myndi segja að það væri tengt félagslegum aðstæðum, þau kvíða því ef þau þurfa að fara á ball eða verða að fara sem áhorfandi á Skrekk og þeim kannski langar ekki inn í þessar aðstæður en þá kannski spjöllum við bara um þú veist hvernig er hægt að komast sem best út úr þeim.

Mögulegar lausnir, að mati viðmælenda, gátu verið utanskóla en helsta úrræðið sem stendur til boða er atvinnutengt nám. Viðmælendurnir sem ræddu um atvinnutengt nám lýstu því þannig að þar fengju ungmennin tækifæri til að kynna þvi hvernig væri að starfa á vinnustað og að þeim væri kennt að vera í vinnu í öruggu umhverfi. Þar væri tekið á mistökum og ungmennin fengju tækifæri til að læra af þeim undir handleiðslu yfirmanns

og með eftirfylgni náms- og starfsráðgjafa. Brynja var spurð hvernig það væri hjálplegt fyrir ungmenni sem eiga í vanda með félagsleg samskipti að taka þátt í úrræðinu. Hún lýsti því hversu góðar fyrirmyndir ungmennin hefðu í vinnunni og hversu ánægð þau væru að fá að eyða einum degi í viku á vinnustaðnum.

Við erum með nemanda sem er á vinnustað og það er rosagott fyrir hann, hann er með mjög flottar fyrirmyndir þar. Hvernig þú ert í vinnunni, hvernig þú ert til fara, hvað þú segir við viðskiptavini, þú veist allt þetta ótrúlega flott. [...] Hann væri topp starfsmaður þessi strákur og bara fyrir hann að fá að kynna þessu núna í 10. bekk er geggjað og hann er miklu glaðari fyrir vikið að vera í skólanum í fjóra daga og einn dag á vinnustaðnum. [...] Þar er líka yfirmaður sem kennir þeim að vinna og hvernig maður hagar sér í vinnunni.

Hluti af verkefninu er vikuleg eftirfylgni náms- og starfsráðgjafa með ungmennunum þar sem ráðgjafinn hefur tækifæri til að ráðleggja einstaklingnum um hegðun og samskipti á vinnustað. Brynja og Ragnheiður nefndu báðar að ef ungmennin stæðu sig ekki sem skyldi fengju þær upplýsingar um það frá yfirmanni. Það væri gert með það að sjónarmiði að þær gætu leiðbeint ungmennunum um viðeigandi hegðun á vinnustað eða annað sem þarfnaðist lagfæringa. Þegar ungmenni hæfi þátttöku í atvinnutengda náminu hefði Ragnheiður samband við vinnustað, sem væri valin í samræmi við áhugasvið einstaklingsins ef kostur var á slíku, og óskaði eftir að ungmennið fengi að starfa á vinnustaðnum á launum frá sveitarfélaginu. Samkvæmt henni voru þau almennt ánægð með störfín og atvinnan skilaði sér þegar litið er á þann félagslega lærdóm sem ungmennin drægju af reynslunni.

Helstu lausnirnar fyrir framhaldsskólanemendur eru m.a. klúbbastarf. Bæði Margrét og Valgerður nefndu að öflugt klúbbastarf væri í boði í skólunum þar sem þær starfa. Þær töldu klúbbastarf mögulega lausn í tilfellum félagslega einangraðra ungmenna. Valgerður nefndi einnig að almennt bendi hún nemendunum á miðla eins og Instagram eða heimasíðu skólans þar sem má sjá hvað er á dagskrá hverju sinni.

3.1.2 Utanveltu í jafningjahópnum

Nokkrir viðmælendanna höfðu orðið þess áskynja að ungmennin teldu sig almennt ekki falla í hópinn. Samkvæmt þeim var helsta ástæðan fyrir þessu líklega sú að þau fundu að þau væru ekki eins og hinir. Ragnheiður nefndi stúlku sem tók þátt í Skrekkhóp en datt út þrátt fyrir áhuga á viðfangsefninu. Þátttakendurnir nefndu t.d. klúbbastarf bæði innan og utan skóla, unglingsmiðjur eða unglingsbrú sem lausnir í félagslífi. Lausnir í náminu gætu verið aðstoð í hópverkefnum eða regluleg viðtöl þar sem ungmennin gætu leitað ráða hjá náms- og starfsráðgjafa.

Ragnheiður sagði ungmennin reyna að mæta í félagsmiðstöðina en þar sé ekkert fyrir þau að gera. Þegar Helena vinnur með félagsfærni grunnskólabarna reynir hún að finna annað barn með sameiginlegan áhuga. Börnin tvö eru tekin úr kennslustund og látin leika sér saman. Brynja lýsti svipaðri nálgun í sínu starfi:

Ef þessi nemandi vill tengjast einhverjum og er með einhverja í huga þá til dæmis bara ég og félagsráðgjafi, höfum verið með svona litla spilahópa ef það er nemandi sem að vill tengjast einhverjum, hann nefnir kannski tvo þá erum við með þriggja manna hóp sem hittist kannski einu sinni í viku í nokkur skipti og það er svona ákveðin félagsfærni í því þannig að það er ein leið.

Ragnheiður nefndi unglingsmiðjur og unglingsbrú og var einmitt með ákveðinn nemanda í huga sem hún ætlaði að koma í þessi úrræði. Sú stúlka hafði sagst ekki vilja vera með neinum í skólanum og vildi leita annað eftir félagslegum samskiptum.

Flestir viðmælendurnir voru á því máli að hópverkefni með stuðningi kennara eða annars ráðgjafa gætu gagnast einhverfum nemendum í félagsfærniþjálfun. Í skólanum þar sem Brynja starfar gegna þroskaþjálfar veigamiklu hlutverki í slíkum stuðningi. Þá fylgir þroskaþjálfinn nemandanum í hópverkefni og aðstoðar hann og leiðbeinir um hvernig hann getur nýtt styrkleika sína. Þetta hefur gefið góða raun og nokkuð er um að einhverfir séu liðtækir í hópavinnu með stuðning.

Kristín sagði að félagsfærni væri eitt af þeim verkefnum sem kæmi oftast upp í viðtölum við ungmenni á einhverfurófi. Dæmi um viðfangsefni sem hafði komið upp er leiðsögn um óskrifðar reglur á samfélagsmiðlum. Þá hafði ráðþegi fengið vinabeiðni frá einstaklingi sem hann kannaðist ekki við og var í vafa um hvort það væri dónalegt að hafna einhverjum án þess að kynnast viðkomandi. Þá hafði hún „tekið samtalið“ um hvað væri eðlileg hegðun á samfélagsmiðlum og hvaða hættur gætu leynst þar.

Við þurftum bara svolítið að eiga samtalið um það að það sé kannski ekki dónalegt að hafna vinabeiðni ef maður þekki ekki viðkomandi. [...] maður getur þurft að hjálpa þeim að lesa í aðstæður og bregðast við. Þau geta þurft upplýsingar eða leiðsögn um hvað er eðlilegt, hvað er dónalegt eða ekki og hvernig er eðlilegt að eiga samskipti hvort sem er í raunheimum eða netheimum.

Gréta taldi sig ekki hafa næga þekkingu á einhverfu til að tala um hana við samnemendur einhverfra. Hún fyndi fyrir skorti á kennslu í námi náms- og starfsráðgjafa hér á landi í vinnu með einstaklingum sem þurfa sérstaka þjónustu. Hún sagði náms- og starfsráðgjafa fá litla tilsögn um taugafræðilegar raskanir á borð við einhverfu, adhd, lesblindu eða talnablindu sem og aðra námsörðugleika og kvíða.

Það er náttúrulega ekki kennt neitt, um einhverfu eða adhd eða lesblindu eða talnablindu eða aðra námsörðugleika, eða bara kvíða sem er náttúrulega, maður er eiginlega sálfræðingur í sínu starfi svolítið og er ekki með menntun í það. Mér finnst það stór neikvæður þáttur á þetta nám hvað maður fær ótrúlega litla leiðsögn.

En Gréta sagðist ánægð með að starfa með góðum þroskaþjálfra sem gæti leiðbeint henni um það sem uppá vantar.

En ég er með geggjaðan þroskaþjálfra hérna sem er deildarstjóri starfsbrautar. [Hún] er flink í einhverfu [...] svo myndi ég þurfa að lesa mér til og hérna ég hef vissulega gert það, en mér finnst það ekki nóg.

Gréta var ekki ein um að orða skort á fræðslu náms- og starfsráðgjafa um þarfir einhverfra ungmenna, en Helga nefndi að hún hefði tekið eftir því þegar hún ynni með einhverfum að hún fyndi fyrir óöryggi. Hún taldi það stafa helst af því að hún hefði einungis fengið að kynnst einhverfu í vinnunni. Hún nýtti sömu nálgun með einhverfum og óeinhverfum.

Maður er líka þínu óöryggur í vinnu með þeim af því að maður kannski veit ekki alveg hvernig maður á að koma að þeim eða vinna með þau þannig að ég held yfirleitt mín nálgun við nemendur á einhverfurófinu það er eiginlega sama nálgun í rauninni og með aðra.

Samkvæmt niðurstöðum þessarar rannsóknar eru margar ástæður fyrir því að ungmenni á einhverfurófi upplifi sig utanveltu í jafningjahópnum. Mögulegar lausnir sem þátttakendurnir sjá eru klúbbastarf bæði innan og utan skóla, unglingsmiðjur eða unglingsbrú. Lausnir í náminu væru t.d. aðstoð í hópverkefnum. Önnur lausn er regluleg viðtöl þar sem ungmennin geta leitað ráða hjá náms- og starfsráðgjafa. Þetta byggist að

miklu leyti á undirbúningi fyrrnefndra ráðgjafa en það er vöntun á fræðslu náms- og starfsráðgjafa um raskanir. Í starfi innan skólakerfisins er mikilvægt að kunna skil á helstu röskunum og að hafa leiðir til að vinna með einstaklingunum sem þær hafa.

3.2 Einstaklingsmiðuð nálgun

Við úrvinnslu gagnanna um einstaklingsmiðuða nálgun komu tvö undirþemu fram: árangursríkar aðferðir og áhugahvöt/sértækur áhugi. Einstaklingsmiðuðar aðferðir sem virðast henta einhverfum eru einstaklingsverkefni, aðstoð við hópvinnu, regluleg viðtöl, blönduð aðferð og eyðing óvissu. Líkt og margt annað þá virka aðferðirnar best saman og í samvinnu á milli starfsmanna skólans og nemandans. Helstu úrræði sem tengjast áhugahvöt/sértækum áhuga eru atvinnutengt nám og tækifæri til að prófa framhaldsskóla.

3.2.1 Árangursríkar aðferðir

Árangursríkar aðferðir sem þátttakendur rannsóknarinnar stungu upp á voru m.a. stuðningur í hópavinnu, að taka upp fyrirlestra sem nemandinn á að flytja eða fara blandaða leið í námi. Aðrar aðferðir voru tengdar reglulegu utanumhaldi, að eyða óvissu eða fara með ráðþeganum og hjálpa honum við að tala við kennarann. Viðmælendur komu með margar gagnlegar ábendingar en flestar byrjuðu á að árétta að nemendurnir væru ólíkir og engin ein aðferð væri algild. Gréta sagði:

Mín reynsla af því að vinna með einhverfum er ekki eins og steríótýpan. Einstaklingar með einhverfu eru eins ólíkir og þeir eru margir og þess vegna er svo mikilvægt að mæta hverjum og einum á þeirra forsendum.

Margrét og Kristín nefndu að kennarar væru almennt liðlegir þegar farið væri þess á leit við þá að nemendur fengju að vinna einstaklingsverkefni fremur en hópverkefni. Kristín sagði: „Eitt af hlutverkum náms- og starfsráðgjafa er að minna á að hægt er að fara aðrar leiðir í námsmati en vanalega.“ Mögulega þarf að minna á stuðning sem nemandinn á rétt á vegna greiningar. Það er lögbundinn réttur einstaklingsins að fá að nýta ákveðin úrræði í námi. Þátttakendur töldu að það myndi gefast vel að fá einhverfa nemendur til að taka þátt í hópverkefnum með leiðsögn ef það væri þá hugsað sem þáttur í félagfærniþjálfun. Það kom í ljós að það er ekki óþekkt að nemendur fái aðstoð í

hópverkefnum og það hafi jákvæð áhrif. Brynja nefndi að nokkrir þroskaþjálfar starfi við skólann sem hún starfar í og þeir fylgi nemendum oft sem stuðningur:

Oftar en ekki gengur þemavinna mjög vel því þroskaþjálfarinn er hluti af hópnum og leiðbeinir, segir honum hvað hann á að gera [...]. Þjálfinn talar við hina krakkana, hvernig hópurinn getur unnið saman sem best og hvernig hann getur nýtt sér sýna styrkleika.

Ragnheiður taldi hópavinnu mikilvæga fyrir nemendur í félagsfærni því í lífinu vinnum við mikið með öðrum. Gréta sagði að í skólanum hennar væri mikið lagt upp úr verkefnavinnu. Hún sagði einnig að kennarar væru liðlegir þegar kæmi að því að gefa nemendum tækifæri til að auðvelda þeim að venjast því að flytja verkefni, t.d. með því að leyfa þeim að taka verkefnin upp og spila þau fyrir kennarann eða nemendahópinn.

Eitt af því sem ungmennin bæðu Grétu um í reglulegum viðtölum væri að lesa verkefnalýsingar og hjálpa þeim að skilja til hvers væri ætlast. Þegar slíkt kæmi upp hafi hún t.d. farið með nemanda og leitað aðstoðar kennara en Gréta vissi að kennarinn var með verkefnatíma. Hún brygði stundum á það ráð að skrifa tölvupóst með ráðþega til kennara og upplýsa um að viðkomandi væri með greiningu og þyrfti frekari leiðbeiningar. Gréta nefndi nemanda sem var í námi við skólann hennar en um var að ræða kandídat fyrir starfsbraut vegna einhverfu, sem birtist í félagslegum vanda og miklum kvíða, en nemandinn var eftir sem áður námslega sterkur.

Námslega var hún nokkuð sterk þannig að við, ég í samstarfi með deildarstjóra starfsbrautar, ákváðum að fara með hana í svona blandaða leið. Hún var í utanumhaldi á starfsbraut með umsjónarkennara þar og hún kom til mín í spjall alltaf vikulega og svo var hún í einhverjum áföngum inn á starfsbraut en einhverjum sem spönnuðu hennar styrkleika í almennu námi.

Gréta var ekki ein um að nefna blandaða leið fyrir ungmenni á einhverfurófi en Helena talaði um einstakling sem hafði hæfileika í verklegum greinum og gat stundað verklegt nám á almennri braut þó hann þarfnaðist stuðnings á starfsbraut í öðru. Brynja nefndi dæmi um einstakling sem hafði mikinn áhuga á iðngrein og væri bæði í atvinnutengdu námi og framhaldsskólaáfangi sem tengdist iðninni. Valgerður nefndi að það væri gott að eyða óvissu úr náminu. Hún hjálpaði nemandanum að kanna hvað væri fram undan.

Það er alltaf best að vita nákvæmlega hvað er fram undan hvaða dagsetningar eru á verkefnum hvenær er þetta próf, er ég að fara að taka prófið í námsveri, þessi atriði þurfa bara að vera skýr í allri skipulagsvinnu. Ég veit ekki hvort það minnki kvíðann en það hjálpar [...] og ég fæ feedback frá foreldrum. [...] Kennarinn er meðvitaður, nemandinn veit hvert hann á að mæta ef hann á ekki að taka prófið inni í skólastofu. Það eru svona atriði sem að þarf að hugsa fram í tímann fyrir þau og svo með þeim, mér finnst það hjálpa að minnka kvíðann.

Nokkrir þátttakendanna fengu ungmenni á einhverfurófi í regluleg viðtöl. Gréta hjálpar ungmennunum m.a. með utanumhald um námið og veitir þeim stuðning, t.d. ef þau glíma við kvíða. Hún nefndi nemanda sem kæmi alltaf til hennar í upphafi viku og þær skoðuðu hvað væri á dagskrá svo hún vissi hvaða verkefni hún þyrfti að leysa í vikunni. Þær færu yfir verkefnalýsingar og Gréta hjálpaði henni að hluta verkefnin niður svo þau væru ekki jafn yfirþyrmandi.

Reynsla þátttakenda segir að nokkrar leiðir séu helst færar í vinnu með einhverfum ungmönnum. Til dæmis að fá stuðning í hópavinnu, taka upp fyrirlestra sem nemandinn á að flytja eða fara blandaða leið í námi. Aðrar aðferðir tengjast reglubundnu utanumhaldi, en þær eru meðal annars að eyða óvissu eða fara með ráðþeganum og hjálpa honum við að tala við kennarann.

3.2.2 Áhugahvöt/Sértækur áhugi

Sértækur áhugi virðist vera nokkuð algengur meðal einhverfra nemenda. Sömuleiðis virðast ákveðin áhugasvið algengari en önnur. Þátttakendur rannsóknarinnar höfðu kynnst nokkrum áhugasviðum sem þeim sýndist vera algeng hjá einhverfum nemendum. Það voru áhugasviðin R, (Handverskssvið) I, (Vísindasvið) C (Skipulagssvið) og A (Listasvið). Áhuginn getur verið lykill að bandalagi við ungmenni en Valgerður sagðist spyrja ráðþega hvað þeim þætti gaman að gera í frítíma sínum og hlusta svo á umræðuna um áhugamálið. Hún færi ekki leynt með að hún skildi ekki um hvað málið snerist en það þætti ráðþegum hennar oft og tíðum skondið. Áhuginn getur átt hug þeirra allan og náms- og starfsráðgjafi getur þurft að stýra talinu á aðra braut.

Maður áttar sig mjög fljótt á því bara ef að viðkomandi er búinn að koma til manns nokkrum sinnum hvernig það er hægt án þess að ég sé bara einhvern vegin dónaleg. Stundum þarf maður að vera ákveðinn og þau taka því. Þú veist bara jæja, það er ógeðslega gaman en við þurfum að skoða þetta.

Samkvæmt viðmælendum má nýta áhuga í undirbúning fyrir áframhaldandi nám á öðru skólastigi og til að hjálpa einstaklingnum að setja námsefni í samhengi við lífið. Brynja nefndi nemanda sem hafði brennandi áhuga á ákveðinni iðngrein en áhuginn fléttaðist inn í námsefnið. Hann var í atvinnutengdu námi í fyrirtæki sem sérhæfir sig í greininni. Þannig var búið að finna leið til að nýta áhuga til undirbúnings fyrir framhaldsskóla með því að kynna hann fyrir framhaldsskólaáfangi og starfi í samræmi við áhugahvöt einstaklingsins.

Við erum með nemanda sem hefur mikinn áhuga á XXX, hann er í atvinnutengdu námi hjá fyrirtæki sem að sér um XXX og [við] reynum að flétta það inn í skólastarfið, við erum með áfanga frá framhaldsskóla sem er bara fyrir XXX.

Þetta hafi reynst nemandanum dýrmætt því hann tengdi hugmyndina sem hann hafði af starfinu við raunveruleikann. Sá færi á starfsbraut en myndi vonandi taka áfanga í iðngreininni með almennum nemendum. Samkvæmt Brynju var það þess virði fyrir hann að fara og skoða skóla sem hefðu hvort tveggja, starfsbraut og viðeigandi iðnnámsbraut.

Margrét nefndi myndlistarbraut, hún hefði tekið eftir því að það væru hlutfallslega fleiri nemendur á einhverfurófi þar í samanburði við aðrar brautir. Aðspurð hvort hún teldi það gagnlegt ef nemandi á unglingastigi fengi tækifæri til að eyða tíma í framhaldsskóla þar sem greinar skyldar áhuganum væru kenndar svaraði Kristín því játandi.

Já, alveg örugglega og við höfum verið í samstarfi við nágrannaskóla varðandi verkleg valfög. Þá hefur nemandi með áhuga á vélum, smíði, hárgreiðslu, matreiðslu eða textíl valið áfanga sem val í 10. bekk. Ég er alveg viss um að það skili mjög miklu bæði upp á áhuga nemandans, [og] upp á að fá nákvæmari upplýsingar um námið í framhaldsskólanum.

Samkvæmt Kristínu eru oft haldnir teymisfundir þegar nemandi með stuðningsþarfir sem uppfyllir inntökuskilyrði fyrir almennt nám kemur í skólann. Það er þá að frumkvæði grunnskólans. Fyrstu fundirnir eru stuttu eftir áramót, svo aftur í maí eða júní. Oftast er fyrsta viðtalið við grunnskólann og síðan með forráðamanni, en að síðustu er nemandi með forráðamanni. Í viðtölunum er upplýsingum komið á milli skólanna og sambandi komið á milli ungmennis og náms- og starfsráðgjafa. Það hefur sýnt sig í skólanum að tengslamyndun dragi verulega úr erfiðleikum einhverfra ungmenna við skólaskiptin.

Valgerður, Kristín og Helena töldu heimsóknir nemenda í skólann áður en námið hæfist mjög gagnlegar. Valgerður og Kristín fá oft til sín nemendur og foreldra í slíkar heimsóknir. Þetta er gert til að ungmennin fái þær upplýsingar sem þau þurfa án þeirra óþæginda sem geta fylgt stórum kynningum.

Ragnheiður sagðist helst nýta áhugahvetjandi samtöl með ráðþegum. Hún teldi að slíkt henti einhverfum ungmönnum í náms- og starfsráðgjöf því að þannig mætti byggja upp bandalag við einstaklinginn.

Ég kynnist þeim náttúrulega fyrst með áhugahvetjandi samtali, hugsa það út frá því að ná þeim og finna hverju þau hafa áhuga á. Svo reyni ég að byggja ofan á það, sérstaklega þegar við erum að skoða eitthvað tengt náminu eða félagslífinu.

Þátttakendur höfðu tileinkað sér aðferðir til að ná til ráðþega, meðal annars með það í huga að hjálpa þeim að uppgötva eigin áhugahvöt. Valgerður nálgast fólk almennt á þeirra forsendum og reyndi að átta sig á manneskjunni sjálfri.

Kristín nefndi virka hlustun, þ.e. að sýna skilning og umburðarlyndi og almennt vera hún sjálf. Hún vilji ekki taka sjálfa sig of hátíðlega og grínist ef það er viðeigandi. Það væri gert til að sýna ráðþegum að hægt væri að leita til hennar og þægilegt að koma. Kristín sagði að best væri að kanna áhugamálin út frá námshæfni hvort raunhæft væri að einstaklingurinn hæfi nám í ákveðinni grein út frá stöðu í öðrum greinum. Líkt og með aðra getur reynst þörf á að velta því upp hvort áhuginn sem þeir hefðu ætti að vera áhugamál eða sé áhugi sem tengist starfi.

Kristín nefndi „íþróttakrakkana“ sem dæmi um afreksmenn í sinni grein sem hefðu ekki endilega áhuga á að starfa við íþróttir. Kristín taldi að hægt væri að nýta áhugahvötina/sértækan áhuga svo lengi sem áhuginn væri ekki það mikill að ekkert annað kæmist að. Mikil þekking gæti verið nytsamleg. Þetta má spegla í vanda sem Brynja hefur staðið frammi fyrir. Hún nefndi stúlku sem var mjög einbeitt á ákveðna námsgrein. Það hafi reynst erfitt að útskýra fyrir henni að hún þyrfti að víkka sjóndeildarhringinn og hafa varaáætlun. Hún sæi ekki hvers vegna hún þyrfti að ná íslensku til að komast í iðngreinina sem hún hafði helgað sér.

Viðmælendur þessarar rannsóknar hafa orðið þess áskynja að mögulega megi nýta bandalagið sem skapast í gegnum áhugahvetjandi samtál, virka hlustun og viðtalstækni til

að ná til einstaklings sem á í erfiðleikum með að víkka sjóndeildarhringinn. Það kom sterkt fram að þátttakendur telja að hægt sé að nýta áhugahvötina til að mynda bandalag. Áhugahvöt/sértækur áhugi nýtist í undirbúningi nemenda fyrir framhaldsskóla. Þá fá ungmennin tækifæri til að kynna framhaldsskólalífinu með því að fá að taka áfanga í þeim skóla sem þeir stefna á að innritast í eftir grunnskóla.

3.3 Undirbúningur fyrir framhaldsskóla

Við nánari greiningu meginþemans, undirbúningur fyrir framhaldsskóla má sjá að nokkrar aðferðir voru áberandi í þessari rannsókn. Þær sem virðast skipta ungmennin mestu eru tækifæri til að kynna framhaldsskólann á eigin forsendum með tengingu á milli kerfanna. Tengingin fer fram í samstarfi á milli skólastiganna með þátttöku ungmennisins og forsjáraðila. En einnig birtist starfsnám (atvinnutengt nám) sem gott úrræði til að undirbúa framhaldsskólagöngu. Það nýtist ekki einungis í samskiptum á vinnustað heldur einnig sem hagnýt þjálfun í sjálfstæðri verkefnavinnu.

Í tækifæri til að prófa framhaldsskóla felst að nemandi úr 10. bekk fær að taka valnámskeið í framhaldsskóla. Þetta er gert í samvinnu við grunnskólann og framhaldsskólann. Þá kynnist tilvonandi framhaldsskólanemi skólaumhverfinu á eigin forsendum með því að velja sjálfur hvaða áfanga hann tekur. Atvinnutengt nám er úrræði í starfsþjálfun á vegum sveitarfélaga. Í úrræðinu felst tækifæri fyrir ungmenni, sem finna sig ekki í almennu skólastarfi, til að reyna fyrir sér í launaðri vinnu. Námið fer fram á vinnustöðum sem eru valdir í samræmi við áhugasvið og í lokin fær ungmennið umsögn frá vinnustaðnum.

Þátttakendum bar saman um að slíkt tækifæri væri ungmennum á einhverfurófi gagnlegt. Ragnheiður sagði: „Ef nemandi er búinn að taka valáfanga sem tengist áhugasviði, úr skólanum sem hann ætlar í, væri það gagnlegt. Hann væri kominn með tengingu inn í skólann og ætti auðveldara með að fara yfir á næsta skólastig.“ Helga og Brynja voru sammála, Brynja bætti við að ef ungmennin væru búin að prófa valnámskeið í framhaldsskóla sem tengdust ákveðnum iðngreinum gætu þau mátað sig inn í námið án þess að það hefði áhrif á námsframvinduna eftir grunnskóla. Brynja hafði tekið eftir að skólaskipti eru kvíðavaldandi og á það ekki einungis við ungmenni á einhverfurófi.

Þeim sem eru með einhverfu og eru að fara á sérnámsbraut finnst það mjög erfitt. Þess vegna byrjum við í ágúst að undirbúa þau. Þau sækja um í febrúar en þau sem eru að fara á almenna braut sækja um í apríl og inn í júní. [Sérnámsbrautarnemendur] skoða skólana bara með litlum hóp af því að það er oft erfiðara fyrir foreldrana að hugsa að þau séu að fara í framhaldsskóla.

Brynja hafði tekið eftir því að þetta væri meira stökk fyrir þau ungmenni með greiningar sem voru sterkir námsmenn og væru á leið á almennar brautir. Þau hefðu frá upphafi skólagöngu fengið mikinn stuðning en svo þyrftu þau að sjá um sig sjálf í framhaldsskóla. Samkvæmt Brynju væri þetta áhyggjuefni því auknar líkur væru á brotthvarfi. Hún nefndi að möguleg lausn væri að fá foreldra í samráði við ungmennið til að bóka tíma hjá náms- og starfsráðgjafa og sækja sér stuðning.

Valgerður taldi að ungmennin þyrftu stuðning og nefndi að það væri gott fyrir þau að vera búin að koma í bygginguna þar sem þau væru að fara í nám. Valgerður tekur við ungmennum sem hefja skólagöngu í hennar skóla. Mörg þeirra eru á einhverfurófi og koma til hennar fyrir tilstillan foreldra. Valgerður hefur séð gagnsemi slíkra heimsókna þegar hún tekur á móti ungmennunum og gengur um húsnaðið með þeim.

Það er gott að þau séu búin að koma í bygginguna, segjum sem svo að viðkomandi ætli að koma á braut í þessu húsi og væri að fara á undirbúningsnámskeið. Það hefur verið mikill munur að geta komið inn, því fyrsta skrefið er að labba inn og átta sig á húsnaðinu. Að vera búin að kortleggja í huganum hvernig allt er. [...] Þeim finnst líka gott að koma með foreldri eða í kynningu. Þeim finnst oft óþægilegt að koma á stórar kynningar af því það eru læti og maður nær ekki alveg að fókusera. Foreldrar senda oft á mig og biðja um að koma. [...] Það er yfirþyrmandi fyrir alla að breyta um umhverfi, sérstaklega fyrir einhverfa.

Kristín var á sama máli og Valgerður en henni þótti mikilvægt að undirbúningurinn hæfist með fulltrúum frá grunnskóla og foreldrum og síðan með ungmenninu. En hún nefndi – líkt og Valgerður – að það væri hjálplegt að koma og skoða skólann. Þetta ýtti undir öryggistilfinningu, þá þekkti nemandi bæði aðstæður og hvert hann gæti leitað ef þörf væri á stuðningi. Kristín sagðist binda vonir við farsældarlögin í upplýsingagjöf milli skólastiga, sérstaklega til að tryggja að enginn yrði útundan í upplýsingaflæðinu milli skólastiga.

Nýju farsældarlögin geta komið sterk inn með að tryggja miðlun upplýsinga á milli skólastiga. Ég held að í heildina séu tengsl milli skólastiga mjög mikilvæg og sérstaklega hjá nemendum á einhverfurófi af því að það er þekkt að þeir eigi erfitt með breytingar. Þá er mikilvægt að undirbúa breytingarnar vel til að auðvelda þessi skil og draga úr kvíða.

Margrét var sammála en bætti við að líklega ætti þetta eftir að taka nokkur ár og myndi byrja í grunnskólunum. Brynja taldi að kerfin myndu fara að tala saman og tengingin yfir í framhaldsskóla yrði farsælli. Hún starfar í grunnskóla og staðfesti orð Margrétar þegar hún lýsti því að hún, í samstarfi við aðra starfsmenn skólans, væri búin að vera að „sambætta á fullu“.

Þátttakendur nefndu að upplýsingar skiluðu sér ekki nægilega vel á milli skólakerfanna. Valgerður sagði að foreldrar væru ekki nægilega meðvitaðir um að upplýsingar færu ekki sjálfkrafa á milli, líkt og þær gerðu þegar börnin fóru á milli leik- og grunnskóla. Þá voru Valgerður og Ragnheiður sammála um að skilin væru fullmikil. Ungmennin væru látin sjá um sig sjálf og það væri alfarið í höndum foreldra og nemendanna sjálfra hvort greiningargögn fylgdu þeim.

Atvinnutengt nám er úrræði í starfsþjálfun á vegum sveitarfélaga. Þar fá ungmenni sem finna sig ekki í almennu skólastarfi tækifæri til að reyna fyrir sér í launaðri vinnu. Úrræðið er hugsað fyrir nemendur í 9.-10. bekk og því var aðeins rætt um það við þá þátttakendur sem starfa í grunnskólum í sveitafélögum þar sem úrræðið er í boði, þ.e. Ragnheiði, Helgu og Brynju, en þær létu allar vel af úrræðinu.

Ragnheiður taldi að ungmennin væru almennt ánægð, einnig með yfirmanninn sem að sinnti þeim vel. Þau mynduðu félagsleg tengsl og lærðu hvernig væri best að haga sér innan um jafningja. Úrræðið er ekki hugsað fyrir nemendur sem þurfa fylgd starfsfólks eða nemendur með fötlunargreiningar. Ragnheiður sagði þó að einhverfir nemendur og nemendur með aðrar fatlanir hefðu fengið að nýta úrræðið með góðum árangri. Hún nefndi dæmi um nemanda sem var alltaf með fylgd en stæði sig vel í vinnunni. Svo voru aðrir sem hefðu fengið fylgd í tvö til þrjú skipti og síðan mætt einir.

Brynju og Ragnheiði bar saman um að ungmennin fengju góðar fyrirmyndir í atvinnutengda náminu. Þau lærðu hvernig maður ætti að vera til fara í vinnunni og hvað mætti segja við viðskiptavinum. Brynja nefndi dæmi um einstakling sem var mjög stoltur af starfinu sínu.

[...] honum finnst það geggjað að hann er stundum í XXX fötunum í skólanum. Fyrir hann að fá að kynast þessu núna í 10. bekk er bara geggjað og hann er miklu glaðari fyrir vikið. [Hann er] í skólanum fjóra daga og einn í vinnunni. Þarna er hann með ungum strákum sem hann lítur upp til [og] það er líka yfirmaður sem að kennir þeim að vinna og hvernig maður hagar sér í vinnunni. Ég hef fengið að vita ef það er eitthvað sem hefur ekki gengið nógu vel. [Ef] þessi einstaklingur nær ekki að stoppa sig getum við gripið það hér og rætt við hann. Þá veit hann hvað er í boði og hvað er ekki.

Það er greinilegt samkvæmt dæminu að úrræðið gefur ungmennunum sem fá að nýta það mjög mikið. Samkvæmt Brynju nýtist þessi fræðsla um viðeigandi framkomu á vinnustað nemendum, á borð við þann sem rætt var um hér að ofan, einnig í áframhaldandi námi. Það gæfi þeim grundvöll – frábrugðnum venjulegum skóla – til að læra félagsleg samskipti og tileinka sér sjálfstæð vinnubrögð en á vinnustaðnum þyrftu þau að inna ákveðin verkefni af hendi án þess að vera undir stöðugu eftirliti.

Það er svo í verkahring Brynju, sem tengilið skólans, að fylgja ungmennunum eftir. Þau kæmu í regluleg viðtöl til að ræða hvernig gengi á vinnustaðnum, hvernig vinnan væri, hvort einstaklingurinn væri ánægður og hvort hann væri búinn að fá borgað. Markmiðið með samtölunum væri að sjá til þess að yfirfærslan gengi sem best og að skólinn og starfið tölðu saman. Ragnheiður sagðist hitta ungmennin í sínum skóla í tengslum við atvinnutengda námið einu sinni í viku til að ræða vinnuna og lýsti eftirfylgninni í meginatriðum eins og Brynja. Samtölin voru svipuð þeim sem Brynja talaði um en hún bætti því við að yfirmaðurinn á vinnustaðnum hefði samband ef vandamál kæmu upp t.d. varðandi hegðun eða mætingar. Þá myndi hún ræða við ungmennið um vandann.

Varðandi hvernig væri hægt að nýta áhugahvötina/sértækan áhuga nemanda nefndi Helga að mögulega væri hægt að koma einstaklingnum að í atvinnutengt nám sem væri jafnvel tengt áhuganum. Dæmi: Ef einstaklingurinn hefur áhuga á bílum hefur hann mögulega áhuga á að vinna á bifvélaverkstæði, þannig væri hægt að tengja þann áhuga við námið. Hún hefði orðið vitni að því að ef kennari áttar sig á að nemandi hafi sérstakan áhuga á einhverju væru þeir tilbúnir til að koma til móts við áhugann. T.d. ef nemandinn væri að vinna verkefni hefði hann tækifæri til að blanda áhugamálinu í verkefnið.

Þátttakendur voru sammála um að tenging inn í nýja skólann bjóði upp á tækifæri til að máta sig inn í námsgrein, tækifærið hjálpar við að létta á kvíða, minnkar líkur á brotthvarfi og ýti undir upplifun um öryggi einhverfra ungmenna í nýju námsumhverfi.

Samkvæmt þeim náms- og starfsráðgjöfum sem rætt var við í þessari rannsókn býður atvinnutengt nám upp á tækifæri til að tengja áhugahvötina/sértækan áhuga við starfsvettvang en það er góður kostur í undirbúningi einhverfra ungmenna fyrir framtíðina. Á vinnustað hefur ungmennið yfirmann sem leiðbeinir um framkomu. Úrræðið býður einnig upp á tækifæri fyrir ungmennið til að öðlast meira sjálfstæði. Þetta skapar tækifæri til að máta sig í draumastarfinu sem er líklegt til að gagnast í námsvali.

4 Umræða

Markmið rannsóknarinnar var að safna upplýsingum um reynslu náms- og starfsráðgjafa af vinnu þeirra með ungmennum á einhverfurófi við skil á milli grunn- og framhaldsskóla. Með þessu móti var hægt að varpa ljósi á þá þjónustu sem náms- og starfsráðgjafar veita nemendum í þeim hópi. Megin niðurstaðan er sú að þarfir þeirra snúi helst að félagsfærniþjálfun, einstaklingsmiðun náms og sértækum undirbúningi vegna yfirfærslu á milli skólastiga.

Helstu niðurstöðurnar voru að tilfinning þeirra náms- og starfsráðgjafa sem tóku þátt í rannsókninni var í fyrsta lagi sú að ungmennin þyrftu helst á þjálfun í félagsfærni að halda, almennt og í undirbúningi fyrir frekara nám á framhaldsskólastigi. Þátttakendur tóku eftir að kvíði í félagslegum samskiptum vegur þyngra en þörfin fyrir stuðningi í námi og ungmennin upplifa sig oft utanveltu í jafningjahópnum. Í öðru lagi kom fram að mikilvægt væri að ungmennin hefðu aðgang að einstaklingsmiðaðri nálgun þar sem aðferðir sem henta einhverfum væru nýttar og áhugahvöt/sértækur áhugi þeirra fengi að blómstra. Helstu aðferðirnar sem þátttakendurnir nefndu voru blönduð leið á milli almenns náms og starfsbrautar með samvinnu á milli skólakerfanna og fjölskyldu viðkomandi ungmennis. Í þriðja lagi kom í ljós að þátttakendur telja þörf á sérstakri áherslu á undirbúning fyrir framhaldsskóla, með tækifærum til að heimsækja og prófa framhaldsskóla og möguleika á að fá að stunda atvinnutengt nám.

Hér á eftir verður leitast við að svara rannsóknarspurningunum út frá svörum viðmælenda og fræðilegum bakgrunni. Fyrst hver er upplifun náms- og starfsráðgjafa, sem hafa reynslu af því að vinna með einhverfum ungmennum, af því hvaða aðferðir gætu nýst í náms- og starfsráðgjöf með hópnum við skil á milli grunn- og framhaldsskólagöngu. Síðan hvers náms- og starfsráðgjafar telja að ungmenni á einhverfurófi þarfnist sérstaklega og hvað virki fyrir hópinn við skil á milli grunn- og framhaldsskóla.

4.1 Helstu úrræði til að styrkja félagsfærni

Aðferðir sem viðmælendur telja að virki í félagsfærniþjálfun geta verið nokkuð mismunandi á milli skólastiga þó nokkrar megi nýta á báðum stigum. Þeir sem starfa í grunnskóla nefna helst atvinnutengt nám. Þetta styður það sem kom fram í rannsókn Wehman o.fl. (2014) en þar eru vísbendingar um að launuð vinna með starfsþjálfun áður en ungmennið hefur störf á almennum vinnumarkaði komi til góða.

Samkvæmt niðurstöðum þessarar rannsóknar er starfsþjálfun tækifæri fyrir einhverfa til að styrkja félagslegar tengingar í námi og starfi en lögð er áhersla á félagsleg samskipti í atvinnutengdu námi. Þetta er einnig í samræmi við niðurstöður Briel og Getzel (2014) sem könnuðu eigin hugmyndir einhverfra ungmenna um hvers þau óska í náms- og starfsráðgjöf. Þar kemur fram að ungmennin hafi óskað eftir tækifærum til að nýta upplýsingaviðtöl, fylgjast með einstaklingi í starfi (með leiðsögn), starfsnámi eða annars konar atvinnureynslu (Wolf o.fl., 2009). Slík reynsla er í samræmi við úrræðið sem hér er til umfjöllunar en þjálfun í félagsfærni kemur einnig til góða þegar ungmenni færast á milli skólastiga. Eins og sjá má í niðurstöðum þessarar rannsóknar þurfa mörg ungmenni á einhverfurófinu, sem eru vön að njóta stuðnings, að sjá um sig sjálf þegar í framhaldsskóla er komið. Þá væri gagnlegt ef þau hefðu þau tækifæri til að læra að styrkja félagslegar tengingar í námi og starfi. Þegar einstaklingurinn tekur þátt í atvinnutengdu námi fær hann yfirmann, sem þjálfar hann, og tengilið innan skólans. Báðir leiðbeina um viðeigandi hegðun (Reykjavík, e.d.). Samhliða þessu skapast tækifæri til aukins sjálfstæðis sem er ekki til staðar í venjulegri skólastofu, enda er ekki gert ráð fyrir að einstaklingurinn sé með stuðning í starfi. Þetta ýtir undir sjálfstæði ungmennisins fyrir skólaskiptin (Wehman o.fl., 2014).

Aukinheldur styðja niðurstöður þessarar rannsóknar við niðurstöður rannsóknar Briel og Getzel (2014). Þar kemur fram að einhverfir eru oft mjög meðvitaðir um eigin takmarkanir í félagslegum samskiptum. Félagsleg samskipti skipta æ meira máli með auknum aldri og þroska og getur verið lykilatriði þegar tími er kominn á að færast á hærra skólastig. Þá eru áskoranir miklar þegar kemur að getu til að skilja ólík skóla- og atvinnuumhverfi, sem og væntingar samnemenda, nýrra kennara eða vinnuveitanda. Samkvæmt þátttakendum þessarar rannsóknar væri helsta lausnin fólgin í frekari tækifærum á borð við atvinnumiðað nám, þ.e. starfsþjálfun með handleiðslu. Þetta

endurspeglast í niðurstöðum þessarar rannsóknar því helsta viðfangsefni reglulegra viðtala við náms- og starfsráðgjafa er vandi og ráðgjöf í félagslegum samskiptum við jafningja og aðra sem ungmennin eiga í samskiptum við.

Samkvæmt de Schipper o.fl. (2016) búa einhverfir yfir mörgum góðum styrkleikum eins og auga fyrir smáatriðum, sterkri réttlætiskennd, skapandi hæfileikum, heiðarleika, trygglyndi og góðu minni. Einnig hefur ólík og skapandi hugsun verið tengd einhverfu og eru þeir styrkleikar mikilsmetnir í ýmis konar störfum (Jones o.fl., 2018; Hough og Koenig, 2014; Lee o.fl., 2019). Strickland o.fl. (2013) telja að hæfileikar einhverfra falli oft í skugga áskorana í samskiptum og erfiðleika þegar kemur að félagslegri færni sem vinnuveitendur einblína frekar á. Samkvæmt niðurstöðum þessarar rannsóknar væri helsta lausnin atvinnutengt nám sem býður upp á tækifæri fyrir ungmennin að læra félagsleg samskipti undir leiðsögn yfirmanns í öruggu umhverfi þar sem mistök í félagslegum samskiptum eru leiðrétt án þess að þau stefni lífsviðurværi einstaklingsins í hættu. Einnig má sjá á niðurstöðum rannsóknarinnar að slíkt nýttist sem undirbúningur fyrir skólaskipti því þegar ungmenni færast yfir í framhaldsskóla gengur það inn í nýtt umhverfi án leiðsagnar í samskiptum.

Í skýrslu Office for National Statistics (2012) kemur fram að einhverfir hafi mun lakari samfélagsþátttöku eftir nám og svo virðist sem þeir séu flestir að vinna á vernduðum vinnustöðum fyrir fatlaða. Í niðurstöðum þessarar rannsóknar kemur fram að líklega má bæta ástandið með auknum fjölda lífsleikninámskeiða fyrir einhverfa eða með frekari áherslu á atvinnutengt nám. Þetta er í samræmi við niðurstöður Wehman o.fl. (2014) en þar segir að einhverfir standi frammi fyrir miklum líkum á atvinnuleysi. Einnig kemur fram að starfsþjálfun sé góð undirstaða fyrir fyrrnefndar tengingar í námi og starfi, sem samræmist líka niðurstöðum þessarar rannsóknar.

Þátttakendur tóku eftir að reynsla á vinnumarkaði gerir ungmennunum kleift að sýna fram á eigin getu. Á það ekki einungis við þegar kemur að því að sanna eigið ágæti fyrir yfirmönnum heldur einnig fyrir starfsmönnum skólans. Þetta má sjá á því að náms- og starfsráðgjafarnir sem tóku þátt í rannsókninni sáu hversu góðir starfsmenn ungmennin geta verið. Því má segja að náms- og starfsráðgjafar sem hafa öðlast þessa sýn geta miðlað henni áfram til annarra starfsmanna skólanna og til náms- og starfsráðgjafa sem taka á móti ungmennunum við skólaskipti. Þetta styður við rannsókn Wehman o.fl. (2014) sem

sýnir að launuð starfsreynsla, lík atvinnumiðuðu námi, sé nauðsynleg fyrir mörg ungmenni á einhverfurófinu til að sýna fram á ágæti þeirra sem náms- og starfsmenn. Slíkt er í samræmi við samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks (2009). Samfélagið getur virkað fatlandi fyrir einhverfa og vinna þarf að leiðum til að minnka þau áhrif. Til að svo megi vera þarf að veita einstaklingum þjónustu sem er sniðin að þörfum þeirra.

Reynsla á vinnumarkaði getur stuðlað að sjálfstæði í nýju umhverfi fyrir ungmenni sem hefur ónógan stuðning í félagslegum samskiptum. Starfsþróunarkenning Blustein (2006; 2013), PWT, leggur mikla áherslu á að auka inngildingu allra sem vinna og vilja vinna. Ávinningurinn af atvinnu getur verið fjárhagslegur, félagslegur og sálfræðilegur og glætt lífið tilgangi. Það væri því í samræmi við PWT að styðja ungmenni í atvinnutengdu námi og auðvelda þeim þannig að skipta um umhverfi.

4.2 Aðlögun

Gagnsemi þess að nemendur á einhverfurófi fái tækifæri til aðlögunar áður en eiginleg tilfærsla á milli skólastiganna fer fram kemur skýrt fram í niðurstöðum rannsóknarinnar. Þannig myndast tenging við nýja skólann og þau fá tækifæri til að máta sig við námsgreinarnar sem þar eru í boði. Þetta telja þátttakendur að létti á kvíða sem tengist umskiptunum, minnki líkur á brotthvarfi og auki við öryggistilfinningu nemandans í nýjum aðstæðum. Önnur aðferð í aðlögun nemenda felst í áhugakönnun þar sem ungmennið fær tækifæri til að kanna hvort áhuginn sé starfstengdur eða áhugamál. Þetta má m.a. gera í atvinnutengdu námi þar sem ungmennið getur mátað sig inn í starfsvettvang.

Þátttakendur rannsóknarinnar leggja áherslu á mikilvægi þess að skapa sterka tengingu inn í nýja skólann en sú áhersla er í samræmi við reglugerð um stuðning við nemendur með sérþarfir í grunnskóla (nr. 585/2010). Slík tenging gæti verið liður í markmiðasetningu í tilfærslu á milli skólastiga. Gagnsemi þessa er einnig studd í gögnum NLTS-2 en þar kemur fram að ungmenni sem taka þátt í eigin tilfærsluáætlun eru mun líklegri til að skrá sig í áframhaldandi nám eftir unglíngastig (Wehman o.fl., 2014; Chiang o.fl., 2012). Ungmenni á einhverfurófi taka þar að auki jafnmikinn eða meira þátt í undirbúningsúrræðum fyrir áframhaldandi nám (Bakker o.fl., 2019). Tækifæri til að velja greinar í framhaldsskóla og máta sig inn í nýjan skóla er í anda PWT (e. psychology of working theory) kenningar Blustein (2006; 2013). Hugtakið sjálfákvörðun (e. self-

determination) á við hér því ungmenni sem fær að kanna eigin áhugahvöt í framhaldsskólavali hefur betri tækifæri til að velja nám/starf.

Þátttakendur nefna að undirbúningsheimsóknir ungmenna með foreldrum séu til góða. Heimsóknirnar auka á öryggistilfinningu einstaklingsins sem fær tækifæri til að kynnst aðstæðum og komist að því hvert hann getur leitað eftir stuðning. Líkt og búast mátti við léttir þetta á kvíða sem áfram dregur úr líkum á brotthvarfi en kvíðaröskun er einn algengasti sjúkdómurinn sem einhverfir glíma við (Ozsivadjian, Knott og Magiati, 2012; White o.fl., 2009). Ef undirbúningsheimsóknir eru settar í samhengi við vistfræðikenningu Bronfenbrenner (1979) má segja að einstaklingurinn fái tækifæri til að hefja samspil á milli sín og umhverfisins sem hann kemur til með að vera í. Þetta er í samræmi við niðurstöður þessarar rannsóknar því þátttakendur nefna að ungmennin læri inn á umhverfið í heimsóknunum. Við þetta má bæta að samkvæmt vistfræðikenningunni er hægt að meta umhverfið út frá samfélagslegum þáttum sem geta virkað hamlandi fyrir einstaklinginn (Bronfenbrenner, 1979).

Þessi rannsókn styður það að ef einstaklingurinn fær tækifæri til að kynnst og aðlagast nýju kerfi á eigin forsendum eru meiri líkur á að hann geti að einhverju leyti haft stjórn á þeim áhrifum sem kerfið hefur á hann og að umskiptin valdi honum þar með ekki jafn miklum kvíða. Eins og sjá má í niðurstöðum eiga einhverfir oft erfitt með óvissu eða hið óþekkta. Enda skilgreinir vistfræðikenningin skólann sem ungmennið gengur í sem ákveðið kerfi (umhverfiskerfi) á meðan ungmennið sjálft er einnig ákveðið kerfi (einstaklingskerfi). Kerfin tvö hafa áhrif á hvort annað og einstaklingurinn verður til í samspili þeirra á milli (Patton og McMahon, 2021).

Margir þátttakenda þessarar rannsóknar nýta RIASEC kannanir og sínar eigin skipulagðar, styrkleikamiðaðar aðferðir í reglulegu utanumhaldi með ungmennunum. Bendill er dæmi um áhugakönnun byggða á RIASEC kenningu Holland (Sif Einarsdóttir og Rounds, J., 2007) sem algengt er að náms- og starfsráðgjafar noti í undirbúnings samtali með nemendum sínum fyrir skólaskiptin. Slík könnun er því líkleg til að nýtast ráðgjöfum sem búa einhverf ungmenni undir skólaskiptin. Eins og fram kemur í fræðilega kaflanum er sértækur áhugi einhverfra dæmi um sterka áhugahvöt einhverfra. Áhugann má nýta í leit að námi- og framtíðarstarfi með styrkleikamiðaðri aðferð sem byggist á því að koma auga á styrkleika einstaklingsins sem tengjast áhuga hans og nýta þá til að styðja við

færniþróun og hjálpa einstaklingnum að átta sig á eigin möguleikum (Jones o.fl., 2018). Mögulega yrði þetta til þess að einstaklingurinn öðlist sjálfstraust sem nýtist í nýju umhverfi og til að bæta félagslega þátttöku (Radley o.fl., 2014; Dunn o.fl., 2015; Jones o.fl., 2018).

Einnig kemur fram í niðurstöðum rannsóknarinnar að atvinnutengt nám býður upp á annars konar tækifæri til að tengja áhugahvötina/sértækan áhuga við framhaldsnám eða starfsvettvang. Þá kemur einnig fram í niðurstöðunum að atvinnutengt nám sé góður kostur í undirbúningi einhverfra ungmenna fyrir framtíðina og til að átta sig á hvort áhuginn sé starfstengdur eða meira í ætt við áhugamál. Þetta má gera í samtali á milli ungmennis og náms- og starfsráðgjafa. Úrræðið býður upp á tækifæri fyrir ungmennið til að öðlast meira sjálfstæði. Þannig verður til tækifæri til að máta sig í draumastarfið en slíkt er líklegt til að gagnast í námsvali og undirbúningi undir framhaldsskólagöngu. Samkvæmt kenningu Holland (1966; 1997) er starfsáhugi ein af birtingarmyndum persónuleikans. Vitneskja um rétta umhverfið fyrir einstaklinginn getur því haft áhrif á framhaldsskólalaval. Þegar einstaklingurinn hefur valið framhaldsskóla getur hann kynnst nýja umhverfinu með því að heimsækja nýja skólann eða með því að taka valnámskeið í skólanum.

Eins og kom fram í niðurstöðum er mikilvægt að kanna áhugahvötina út frá námshæfni og hvort það sé raunhæft að einstaklingurinn hefji nám í ákveðinni grein út frá stöðu í öðrum greinum. Oft getur áhuginn verið áhugamál fremur en starfstengdur. Þetta einskorðast ekki við einhverfa, t.d. eru íþróttakrakkar dæmi um nemendur sem stefna ekki endilega á vinnu tengda því áhugamáli. Þó ungmenni velji að nýta áhugann frekar í tómstundir en atvinnu er vel hægt að nýta hann í námi og sem leið til að kenna félagsfærni. Að öðru leyti nýta þátttakendur áhuga ungmennanna til að mynda bandalag með þeim sem nýtist við skil á milli grunn- og framhaldsskóla á báðum skólastigum. Fyrst þegar ungmennið tekur ákvörðun um náms- og skólalaval og síðan þegar ungmennið hefur námið í nýja skólanum.

4.3 Einstaklingsmiðun

Þegar þátttakendur voru spurðir um aðferðir sem henta einhverfum ungmennum við skil á milli grunn- og framhaldsskóla kemur fram umræða um einstaklingsmun. Slíkur munur kallar á einstaklingsmiðaða nálgun og því varasamt að segja að ein aðferð henti öllum einhverfum ungmennum. Þó er minnst á aðferðir sem geta verið gagnlegar hópunum sem hér er til umfjöllunar en þær eru m.a. regluleg viðtöl, blönduð aðferð og að eyða óvissu. Aðferðirnar virka best sé þeim beitt saman, í samvinnu á milli starfsmanna skólans og nemandans sem um ræðir. Þátttakendur rannsóknarinnar leggja til einstaklingsmiðaða nálgun. Sú nálgun er hentug til að draga úr samfélagslegum þáttum sem geta virkað fatlandi fyrir einstaklinginn en samkvæmt lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) eiga ungmennin rétt á því að tekið sé tillit til þessara þátta. Fram kemur í niðurstöðum þessarar rannsóknar að gagnlegt sé fyrir ungmenni á einhverfurófi að heimsækja þann skóla sem viðkomandi ætlar sér að ganga í en í því sambandi tala þátttakendur um samvinnu á milli forráðamanna og náms- og starfsráðgjafa.

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa til kynna að það sé mikilvægt að einstaklingar fái tækifæri til að læra eftir þeim leiðum sem henta þeim. Eins og fram kemur í riti Bölte (2021) hafa sumir einhverfir ákveðna styrkleika, eins og að muna texta eða læra myndrænt, sem nýta má í einstaklingsmiðuðu námi. Að öðru leyti má komast að því í reglulegum viðtölum við náms- og starfsráðgjafa hvaða aðferðir viðkomandi einstaklingur kys í náminu. Þátttakendur nefna m.a. að ráðþegar hafi þurft hjálp við að lesa og skilja verkefni, vinna með kvíðastjórnun, almenn samskipti og samskipti við kennara. Einnig hafa þeir skipulagt blandað nám með þeim og haft utanumhald yfir atvinnutengt nám. Mögulega má stytta leiðina að þessu markmiði með því að koma ungmenninu í samband við náms- og starfsráðgjafa nýja skólans áður en hann hefur þar nám. Þá þarf viðkomandi ekki að hefja námið á árekstrum og leita síðan viðeigandi stuðnings, heldur má búa ungmennið undir möguleg vandamál fyrirfram.

Þátttakendur rannsóknarinnar telja að inngrip sem ungmenni á báðum skólastigunum gætu nýtt væru reglulegt utanumhald náms- og starfsráðgjafa og blönduð leið. Þegar kemur að reglulegu utanumhaldi eru nokkur atriði sem hafa ber í huga. Samkvæmt Megan Walters (2019) vildu þátttakendur í hennar rannsókn alltaf hitta sama ráðgjafann á sama stað. Það er einnig algengt að einhverfir eigi erfitt með að takast á við hið óvænta, líkt og

má sjá á tilvitnunum í þátttakendur rannsóknarinnar, þar sem m.a. segir að það sé gott að eyða óvissu úr náminu eða að hjálpa ráðþega að kanna hvað er fram undan. Að öðru leyti má sjá hjá Walters (2019) að ungmennin kjósa bein samskipti, traust tengsl og að þau vilja vinna með fagaðilum sem hafa þekkingu á einhverfu. Það er í samræmi við niðurstöður þessarar rannsóknar þar sem þátttakendur sjá vöntun á leiðsögn varðandi breytileika nemenda.

Þátttakendur hafa lagt áherslu á að mynda bandalag með einhverfum ungmennum sem stunda nám í þeim skólum sem þeir starfa við. Þá hafa þau fengið reglulegt utanumhald og verið gripin þegar þau hefja námið í framhaldsskólanum eða fengið gott veganesti úr grunnskóla þar sem náms- og starfsráðgjafi hefur verið í samskiptum við foreldra ungmennisins um að koma á tengingu við náms- og starfsráðgjafa framhaldsskólans. Stuðningur á borð við þennan er í samræmi við vistfræðikenningu Bronfenbrenner (1979) en með þessu móti tala kerfin saman, þ.e. einstaklingskerfið, miðkerfið og umhverfiskerfið.

Flestir þátttakendur nýta blandaða leið á milli almenns náms og starfsbrautar með samvinnu á milli skólakerfanna og fjölskyldu viðkomandi ungmennis. Styrkleikamiðuð aðferð nýtist í blandaðri leið vegna þess að hún er í eðli sínu einstaklingsmiðuð og getur bætt félagslega þátttöku (Radley o.fl., 2014) og með henni má nýta áhugahvöt/sértækan áhuga til að tengja einstaklinginn við náms- og starfsval. Við þetta má bæta að íslensk ungmenni með sérþarfir, þ. á m. einhverf ungmenni, eiga rétt á einstaklingsmiðaðri tilfærsluáætlun á milli skólastiga og síðan aftur þegar kemur að undirbúning fyrir tilfærslu á vinnumarkað (reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010).

5 Lokaorð

Markmið rannsóknarinnar var fyrst og fremst að safna upplýsingum um reynslu náms- og starfsráðgjafa af vinnu þeirra með einhverfum. Með þessu móti var hægt varpa ljósi á þá þjónustu sem náms- og starfsráðgjafar veita ungmennum á einhverfurófinu þegar kemur að þörfum þeirra í félagsfærniþjálfun, einstaklingsmiðun náms og undirbúningi vegna yfirfærslu á milli skólastiga. Náms- og starfsráðgjafarnir sem tóku þátt í þessari rannsókn telja að aðferðir sem gætu nýst í náms- og starfsráðgjöf með hópnum almennt og við skil á milli grunn- og framhaldsskólagoöngu séu: atvinnutengt nám, reglulegt utanumhald náms- og starfsráðgjafa og einstaklingsmiðuð nálgun. Þar að auki telja þeir að ungmenni á einhverfurófi þarfnist undirbúnings við skil á milli grunn- og framhaldsskóla, þjálfunar í félagsfærni og einstaklingsmiðuðar nálgunar.

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa til kynna að þörf sé á sérstakri áherslu á þrjá þætti í starfi náms- og starfsráðgjafa með ungmennum á einhverfurófi. Í fyrsta lagi er félagsfærni en það kom í ljós að í þeirri vinnu eru ákveðnar leiðir færar. Þær helstu eru atvinnutengt nám og reglulegt utanumhald náms- og starfsráðgjafa. Í atvinnutengdu námi fær einstaklingurinn tækifæri til að læra að byggja upp félagslegar tengingar í starfi þar sem lögð er áhersla á að ungmennið læri viðeigandi hegðun á vinnustað. Þar myndi einstaklingurinn fá tækifæri til að læra af mistökum án þess að eiga á hættu alvarlegar afleiðingar eins og atvinnumissi. Í reglulegu utanumhaldi fær einstaklingurinn tækifæri til að mynda tengsl við ráðgjafa sem er hæfur til að leiðbeina honum um félagsleg viðmið og mannleg samskipti.

Í öðru lagi er undirbúningur undir skil á milli grunn- og framhaldsskólastigs. Tvö atriði komu fram: Einstaklingsheimsóknir nemenda í þann framhaldsskóla sem ungmennið hyggst fara í og tækifæri fyrir ungmenni á unglingastigi að taka valáfanga í framhaldsskóla í samræmi við áhugahvöt/sértækan áhuga. Kostir þess að ungmenni fái tækifæri til að heimsækja væntanlegan framhaldsskóla eru að með því fær viðkomandi tengingu inn í skólaumhverfið og við aðila sem hægt er að leita til ef þörf er á stuðningi. Þetta myndi létt á kvíða ungmennisins og auka öryggi í nýju umhverfi. Að prófa námsgrein í framhaldsskóla gefur ungmenninu tækifæri til að máta sig við greinina og taka ákvörðun um hvort einstaklingurinn vilji sækjast eftir viðeigandi námi.

Í þriðja lagi er einstaklingsmiðuð nálgun. Nokkrar leiðir komu fram. Regluleg viðtöl, blönduð leið og að eyða óvissu. Þessar aðferðir virka best þegar þeim er beitt saman, í samvinnu á milli starfsmanna skólans og ungmennisins. Þar sem einhverfir eru ekki einsleitir hópur er engin ein leið sem hentar öllum einstaklingum á einhverfurófi. Því er nauðsynlegt að finna viðeigandi lausnir í samráði við hvern og einn. Þetta er mögulegt eftir að hafa myndað sterkt bandalag með einstaklingnum sem byggist á gagnkvæmu trausti og virðingu á milli beggja aðila. Slíkt myndi myndast í reglulegu utanumhaldi náms- og starfsráðgjafa með viðkomandi.

Niðurstöður rannsóknarinnar eru í góðu samræmi við kenningarnar sem fjallað var um og þær reynast eins og til var ætlast. PWT kenning Blustein (2006; 2013) gagnast að því leyti að það er hægt að setja orð þátttakendanna í samræmi við kenninguna. Ungmennir á einhverfurófi eru dæmi um hóp sem oft hefur ekki nægilega mikið um eigið starfsval að segja. RIASAC kenning Holland (1966; 1997) nýtist til að kanna hvaða vinnuaðstæður passa við tegundir starfsáhuga sem komu fram í niðurstöðum rannsóknarinnar

Annmarkar rannsóknarinnar gætu t.d. verið að tiltölulega fáir tóku þátt í rannsókninni og þeir eru allir starfandi á Suðurlandi, veitir hún því takmarkaða innsýn. Mögulega hafa náms- og starfsráðgjafar annarra landshluta önnur úrræði á reiðum höndum sem gætu komið að góðum notum. Helstu styrkleikar rannsóknarinnar eru að niðurstöður gefa ákveðna vísbendingu um leiðir sem hafa gefist viðmælendum vel í starfi með einhverfum ungmennum en hægt er að skoða aðferðirnar betur í frekari rannsóknum á efninu.

Í framhaldi af þessari rannsókn væri áhugavert að gera eigindlega rannsókn á hugmyndum og viðhorfum einstaklinganna sjálfra, þ.e. að komast að raun um hvað ungmennin vilja sjálf fá úr náms- og starfsráðgjöf við skilin á milli skólastiga. Best væri ef sú rannsókn væri til lengri tíma og mögulegt að hitta þátttakendur aftur að nokkrum árum liðnum svo hægt væri að komast að því hvernig þeir upplifðu tímabilið eftir á að hyggja. Að öðru leyti væri áhugavert að velja þátttakendur úr fleiri landshlutum sem ganga í aðra skóla þar sem þróaðar hafa verið ólíkar lausnir. Framtíðin er björt þegar kemur að málaflokknum vegna þess að skilningur á taugafræðilegum breytileika eins og einhverfu virðist vera að aukast í samfélaginu. Viðmælendurnir virtust flestir vita ýmislegt um málefnið þó enginn þeirra væri sérfræðingur. En betur má ef duga skal og gott væri að frekari kennsla verði innleidd í námsefni náms- og starfsráðgjafar við Háskóla Íslands í nálgunum sem henta hópum á borð við einhverfa eða nemendur með aðrar greiningar og/eða fatlanir.

Heimildaskrá

- Adreon, D. og Durocher, J. S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic, 42*(5), 271–279. <https://doi.org/10.1177/10534512070420050201>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. útgáfa). APA.
- Auger, R. (2013). Autism spectrum disorders: A research review for school counselors. *Professional School Counseling, 16*(4), 256-268. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/autism-spectrum-disorders-research-review-school/docview/1444144509/se-2>
- Bakker, T., Krabbendam, L., Bhulai, S. og Begeer, S. (2019). Background and enrollment characteristics of students with autism in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders Volume 67*, <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101424>
- Baron-Cohen, S. (2017). Editorial perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of child psychology and psychiatry, 58*: 744-747. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12703>
- Bellini, S., Peters, J.K., Benner, L. og Hope, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 28*: 153–162.
- Bellon-Harn, M. L. og Harn, W. E. (2006). Profiles of social communicative competence in middle school children with Asperger syndrome: Two case studies. *Child Language Teaching and Therapy, 22*(1), 1-26. <https://doi.org/10.1191/0265659006ct295oa>
- Bissonnette, B. (2016). Career guidance for individuals with Asperger's syndrome (autism spectrum disorder). *Career Planning and Adult Development Journal, 31*, 36-43. <https://doi.org/10.1177/089484531507774>
- Black, M. H., Mahdi, S., Milbourn, B., Thompson, C., D'Angelo, A., Strom, E., ... Bolte, S. (2019). Perspectives of key stakeholders on employment of autistic adults across the United States, Australia, and Sweden. *Autism Research. https://doi.org/10.1002/aur.2167*
- Blustein, D. L. (2019). Social justice, advocacy and public policy: Fostering systems change. *NCDA Career Developments, 36*, 6–9

- Blustein, D. L. (2013). The psychology of working: A new perspective for a new era. Í D. L. Blustein (Ritsjóri), *Oxford handbooks online*.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199758791.013.0001>
- Blustein, D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical and public policy perspective. *American Psychologist*, 63, 228–240.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Lawrence Erlbaum.
- Bogdan, R. C. og Bilken, S. K. (2007). *A qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (5. útgáfa). Pearson Education.
- Bolte, S., de Schipper, E., Robison, J. E., Wong, V. C., Selb, M., Singhal, N.,... Zwaigenbaum, L. (2014). Classification of functioning and impairment: The development of ICF core sets for autism spectrum disorder. *Autism Research*, 7(1), 167–172. <https://doi.org/10.1002/aur.1335>.
- Brinton, B., Robinson, L. A. og Fujiki, M. (2004). Description of a program for social language intervention: “If you can have a conversation, you can have a relationship.” *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 35, 283–290.
- Briel, L. W. og Getzel, E. E. (2014). In their own words: The career planning experiences of college students with ASD. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40, 195–202.
<https://doi.org/10.3233/JVR-140684>
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. (3. útgáfa). Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, T. S. og Stanton-Chapman, T. (2015). Strategies for teaching children with autism who display or demonstrate circumscribed interests. *Young Exceptional Children*, 18(4), 31–40. <https://doi.org/10.1177/1096250614558851>.
- Brynhildur G. Flóvenz. (2004). *Réttarstaða fatlaðra*. Háskólaútgáfan.
- Bölte, S. (2021). “We believe in good jobs, fair jobs, dignifying jobs that give you a good sense of identity”: Career and job guidance counseling in autism. *Autism*, 25(4), 857–861. <https://doi.org/10.1177/1362361321990325>

- Cai, R. Y. og Richdale, A. L. (2015). Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 31-41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>
- Camarena, P. H. og Sarigiani, P. A. (2009). Postsecondary educational aspirations of high-functioning adolescents with autism spectrum disorders and their parents. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 115-128. doi:10.1177/1088357609332675
- Campbell, A. og Tincani, M. (2011). The power card strategy: Strength-based intervention to increase direction following of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 240–249. <https://doi.org/10.1177/10983007111400608>.
- Cresswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. Kafi 4 í *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2. útgáfa) (bls. 53- 84). Sage.
- Chiang H. M., Cheung Y. K., Hickson L., Xiang R. og Tsai L. Y. (2012). Predictive factors in participation in post secondary education for high school leavers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 685–696.
- Datson M., Riehle J. E. og Rutkowski S. (2012). *High school transition that works: Lessons learned from Project Search*. Paul H. Brookes.
- De Schipper, E., Mahdi, S., de Vries, P., Granlund, M., Holtmann, M., Karande, S.,... Bolte, S. (2016). Functioning and disability in autism spectrum disorder: A worldwide survey of experts. *Autism Research*, 9(9), 959–969. <https://doi.org/10.1002/aur.1592>.
- Duffy, R. D., Blustein, D., Diemer, M. A. og Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 127–148. DOI.org/10.1037/cou0000140.
- Dunn, L., Diener, M., Wright, C., Wright, S. og Narumanchi, A. (2015). Vocational exploration in an extracurricular technology program for youth with autism. *Work*, 52, 457–468. <https://doi.org/10.3233/WOR-152160>.
- Dymond S.K., Meadan H. og Pickens J.L. (2017). Postsecondary education and students with autism spectrum disorders: Experiences of parents and university personnel. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1-17
- Evald Sæmundsen. (e.d). *Breytingar á landslagi einhverfunnar: Hækkandi algengi og afleiðingar fyrir þjónustukerfið og notendur*. <https://www.einhverfa.is/static/files/efni/glaerur-fra-fyrirlestur/breytingar-a-landslagi.pdf>

- Fabian, E. S. og Liesener, J. J. (2005). Promoting the career potential of youth with disabilities. Í Brown, S. D. og Lent, R. W. (ritstjórar), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (bls. 551- 667). John Wiley og Sons.
- Farsæld barna. (e.d). *Farsældarlögin*. <https://www.farsaeldbarna.is/is/um-farsaeldina>
- Félag náms- og starfsráðgjafa. (2010). *Síðareglur FNS*.
http://www.fns.is/efni/sidareglur_felags_nams_og_starfsradgjafa
- Gaudion, K. og Pellicano, L. (2016). *The triad of strengths: A strengths-based approach for designing with autistics adults with additional learning disabilities*. Springer International Publishing. file:///Users/siggajonasdottir/Downloads/978-3-319-40409-7_26.pdf.
- Gjevik, E., Eldevik, S., Fjæran-Granum, T. og Sponheim, E. (2011). Kiddie-SADS reveals high rates of DSM-IV disorders in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 761-769.
Doi:10.1007/s10803-010-1095-7
- Guðbjörg Vilhjálmisdóttir. (2021). Young workers without formal qualifications: experience of work and connections to career adaptability and decent work. *British Journal of Guidance og Counselling*, 49, 242–254
- Guðrún V. Stefánsdóttir og Vilborg Jóhannsdóttir. (2011). Starfstengt diplómunám fyrir fólk með þroskahömlun. *Netla – Vefmarit um uppeldi og menntun* 29.09. 2011.
<https://netla.hi.is/greinar/2011/ryn/003.pdf>
- Hardonk, S. og Sandra Halldórsdóttir (2021). Work inclusion through supported employment? Perspectives of job counsellors in Iceland. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 39-49. Doi:10.16993/sjdr.767
- Harvey, L., Drew, S. og Smith, M. (2006). *The first year experiences: A review of literature for the Higher Education Academy*.
[https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%](https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Smith%202006.pdf)
- Hart Research Associates. (2013). *It takes more than a major: Employer priorities for college learning and student success*.
https://dgm81phvh63.cloudfront.net/content/user-photos/Research/PDFs/2013_EmployerSurvey.pdf
- Háskóli Íslands. (2014). *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*.
https://www.hi.is/sites/default/files/atli/pdf/log_og_reglur/vshi_sidareglur_16_1_2014.pdf
- Hendricks, D. R. og Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 24(2), 77–88. Doi:10.1177/1088357608329827.

- Hennink, M., Hutter, I. og Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods* (2. útgáfa). SAGE Publications, Ltd. <https://heimkaup.vitalsource.com/books/9781473924352>
- Hough, L. og Koenig, K. P. (2014). Autism in the workplace: How occupational therapy practitioner can support the neurodiverse workforce. *OT Practice*, 19(2), 14–16. <https://doi.org/10.7138/otp.2014.192f3>.
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Blaisdell Publishing Company.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3. útgáfa). Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Powell, A. B. og Fritzsche, B. A. (1994). The self-directed search (SDS) professional user's guide (1994 edition). Psychological Assessment Resources.
- Howlin, P., Mawhood, L. og Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder – a follow-up comparison in early adult life: Social, behavioural, and psychiatric outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 561–578. Doi: 10.1111/1469-7610.00643
- Ivey, A. E. og Ivey, M. B. (2014). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society*. Cengage.
- Jellett, R. og Muggleton, J. (2021). Implications of applying “clinically significant impairment” to autism assessment: Commentary on six problems encountered in clinical practice. *J Autism Dev Disord* 52, 1412–1421. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04988-9>
- Johnstone, D. (2011). *An introduction to disability studies* (2. útgáfa). David Fulton
- Jones, M., Falkmer, M., Milbourn, B., Tan, T., Sheehy, S., Bölte, S. og Girdler, S. (2018). *A strength-based program for adolescents with autism*. Research Report No. 17/18. Curtin university. <https://bcec.edu.au/assets/A-strength-based-program-for-adolescents-with-autism.pdf>.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J. og Gulsrud, A. (2013). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 431-439. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x
- Kópavogsbær. (2022). *Starfsreglur fyrir atvinnutengt nám*. https://www.kopavogur.is/static/files/Menntasvid/Grunnskoli/starfsreglur-fyfir-atvinnutengt-nam_feb_2022.pdf
- Kysor, D. V. og Pierce, M. A. (2000). Does intern/co-op experience translate into career progress and satisfaction? *Journal of Career Planning og Employment*, 4(10), 25–31.

- Lanou, A., Hough, L. og Powell, E. (2012). Case studies on using strengths and interests to address the needs of students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 47(3), 175–182. <https://doi.org/10.1177/1053451211423819>.
- Lee, E.A.L., Black, M.H., Falkmer, M., Ten, T., Sheehy, L., Bölte, S. og Girdler, S. (2019). “We can see a bright future”: Parents’ perceptions of the outcomes of participating in a strengths-based program for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 3179–3194. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04411-9>
- Lorenz, T. og Heinitz, K. (2014). Aspergers – Different, not less: Occupational strengths and job interests of individuals with Asperger's syndrome. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0100358>
- Lög um breytingu á lögum nr. 59/1992, um málefni fatlaðra, með síðari breytingum.
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008 á vef Alþingis.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008 á vef Alþingis.
- Lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021 á vef Alþingis
- Lög um náms- og starfsráðgjafa nr. 35/2009
- Lög um þjónustu við fatlað fólk með langvarandi stuðningsþarfir nr. 38/2018
- McMahon, M og Patton, W. (2021). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. (4. útgáfa). Brill.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti*. Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Menntamálaráðuneytið. (2005). *Námsskrá fyrir starfsbrautir framhaldsskóla: Sérdeildir*. <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/starfsbrautir2005.pdf>
- Muller, E., Schuler, A., Burton, B. A. og Yates, G. B. (2003). Meeting the vocational needs of individuals with Asperger’s syndrome and other autism spectrum disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 18, 163–175.
- Newman L., Wagner M., Juang T., Shaver D., Knokey A. M., Yu Jennifer., Contreras Elidia., Ferguson Kate., Greene Sarah., Nagle Katherine., Cameto R. (2011). *Secondary school programs and performance of students with disabilities: A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSER2012-3000)*. U.S. Department of Education, National Center for Special Education Research.

- Office for National Statistics. (2021). *Outcomes for disabled people in the UK: 2021*.
<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/healthandsocialcare/disability/articles/outcomesfordisabledpeopleintheuk/2021/previous/v1#toc>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. MacMillan.
- Ólöf Júlíusdóttir, Ásdís Aðalbjörg Arnalds, Guðný Bergþóra Tryggvadóttir, Hrafnhildur Snæfríðar- og Gunnarsdóttir, Ari Klængur Jónsson og Hardonk, S. E. (2022). *Atvinnumál fatlaðs fólks: Tækifæri til atvinnuþátttöku án aðgreiningar*.
https://www.stjornarradid.is/library/02-Rit--skyrslur-og-skrar/Atvinnum%20a1%20fatla%20b0s%20f%20b3lks_Kortlagning.pdf
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton, Mifflin and Company.
- Pesonen, H. V., Waltz, M., Fabri, M., Lahdelma, M. og Syurina, E. V. (2021). Students and graduates with autism: perceptions of support when preparing for transition from university to work. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), 531-546, doi: 10.1080/08856257.2020.1769982
- Price, L., Gerber, P. og Mulligan, R. (2003). The Americans with Disabilities Act and adults with learning disabilities as employees: The realities of the workplace. *Remedial and Special Education, 24*(6), 350-358.
- Peña, E.V. og Kocur, J. (2013). Parents' experiences in the transition of students with autism spectrum disorders to community college. *Journal of Applied Research in the Community College, 20* (2), 29-36
- Radley, K. C., Jenson, W. R., Clark, E., Hood, J. A. og Nicholas, P. (2014). Using a multimedia social skills intervention to increase social engagement of young children with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic, 50*(1), 22–28. <https://doi.org/10.1177/1053451214532350>.
- Rannveig Traustadóttir. (2003). Fötlunarfræði. Í Rannveig Traustadóttir (ritstjóri), *Fötlunarfræði* (bls. 9-17). Háskólaútgáfan.
- Rannveig Traustadóttir. (2006). *Fötlun: Hugmyndir og aðferðir á nýju fræðasviði*. Háskólaútgáfan.
- Rayman, J. og Atanasoff, L. (1999). Holland's theory and career intervention: The power of the hexagon. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 114-126.
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.
- Reichow, B. og Volkmar, F.R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40* (2), 149-166

- Reykjavíkurborg. (e.d.) *Atvinnutengt nám*. <https://reykjavik.is/atvinnutengt-nam>
- Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology, 40*, 425–433. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.40.4.425>
- Rogge, N. og Janssen, J. (2019). The economic costs of autism spectrum disorder: A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders 49(7)*, 2873–2900. doi:10.1007/s10803-019-04014-z.
- Rollnick, S. og Miller, W. (1995). What is motivational interviewing? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 23(4)*, 325-334. doi:10.1017/S135246580001643X
- Rubin, E. og Lennon, L. (2004). Challenges in social communication in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Topics in Language Disorders, 24*, 271–285.
- Rutherford, M. og Johnston, L. (2022). Perspective chapter: Rethinking autism assessment, diagnosis, and intervention within a neurodevelopmental pathway framework. *IntechOpen*. <https://www.intechopen.com/chapters/84848>
- Rutkowski, S., Daston, M., Kuiken, D. V. og Riehle, E. (2006). Project SEARCH: A demand-side model of high school transition. *Journal of Vocational Rehabilitation, 25*, 85–96.
- Samningur sameinuðu þjóðanna um réttind fatlaðs fólks. (2009). <http://www.velferdarraduneyti.is/media/acrobatskjol/10062009SamningurUmRettindiFatladsFolks.pdf>
- Schall, C.M., Wehman, P., Brooke, V., Graham, C., McDonough, J., Brooke, A., Ham, W., Rounds, R., Lau, S. og Allen, J. (2015). Employment interventions for individuals with ASD: The relative efficacy of supported employment with or without prior Project SEARCH training. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 3990–4001. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2426-5>
- Sif Einarsdóttir og Rounds, J. (2007). *Bendill rafræn áhugakönnun: Þróun og notkun*. Háskólaútgáfan.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. og Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 47*, 921-929. doi:10.1097/CHI.0b013e318179964f
- Steingerður Ólafsdóttir, Sigrún Sif Jóelsdóttir, Lára Rut Sigurvinsdóttir, Dóra S. Bjarnason, Anna Kristín Sigurðardóttir og Kristín Erla Harðardóttir. (2014). *Skóli án aðgreiningar: Samantekt á lögum og fræðilegu efni*. Menntavísindastofnun.

- Strickland, D. C., Coles, C. D. og Southern, L. B. (2013). JobTIPS: A transition to employment program for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(10), 2472–2483. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1800-4>.
- Taylor, S. J., Bogdan R. og DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (4. útgáfa). Wiley.
- Tracey, T. J. G. og Rounds, J. (1996). The spherical representation of vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 48(1), 2–41. doi:10.0006/jvbe.1996.0002
- Treasure, J. (2004). Motivational interviewing. *Advances in Psychiatric Treatment*, 10(5), 331-337. doi:10.1192/apt.10.5.331
- Van Hees V., Roeyers H. og De Mol J. (2018). Students with autism spectrum disorder and their parents in the transition into higher education: Impact on dynamics in the parent-child relationship. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48 (10), 3296-3310
- Velferðarráðuneytið. (2015). *Endurmat á yfirfærslu málefna fatlaðs fólks*. https://www.stjornarradid.is/media/velferdarraduneyti-media/media/rit-og-skyrslur-2015/Endurmat_a_yfirfaerslu_malefna_fatlads_folks_11122015.pdf
- Vincent, J. (2020). Employability for UK university students and graduates on the autism spectrum: Mobilities and materialities. *Scandinavian Journal of Disability Research* 22(1), 12–24. doi:10.16993/sjdr.656.
- Wagner M., Newman L., Cameto R., Levine P. og Marder C. (2007). *Perceptions and expectations of youth with disabilities: A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (NCSE 2007-3006). National Center for Special Education Research.
- Walters, M. (2019). *Self-percieved career development needs of collage students with autisim spectrum disorder* [doktorsritgerð]. Appalachian State University https://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Walters_Megan_2019_Dissertation.pdf
- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M. og Cifu, G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 30-40. <https://doi.org/10.1177/1044207313518071>
- Paul H Wehman 1, Carol M Schall, Jennifer McDonough, John Kregel, Valerie Brooke, Alissa Molinelli, Whitney Ham, Carolyn W Graham, J Erin Riehle, Holly T Collins, Weston Thiss. (2014b). Competitive employment for youth with autism spectrum disorders: Early results from a randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 487–500.

- Westbrook J., Nye C., Fong C., Wan J., Cortopassi T. og Martin F. (2012). Adult employment assistance for persons with autism spectrum disorders: Effects on employment outcomes. *Campbell Systematic Reviews*. doi:10.1002/cl2.75
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T. og Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical psychology review*, 29(3), 216–229. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.003>
- White, S. W., Elias, R., Capriola-Hall, N. N., Smith, I. C., Conner, C. M., Asselin, S. B., Howlin, P., Gatzel, E. og Mazefsky, C. A. (2017). Development of a college transition and support program for students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental disorders* (47) 3072–3078 doi: 10.1007/s10803-017-3236-8
- Wilcox, S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting. *Studies in Higher Education* 21(2), 165–176. doi:10.1080/03075079612331381338.
- Wolf, L., Brown, T. og Bork, K. (2009). *Students with Asperger syndrome: A guide for college personnel*. Autism Asperger Publishing Company
- Zager, D. og Alpern, C. S. (2010). College-based inclusion programming for transition-age students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 151-157. <https://doi.org/10.1177/1088357610371331>