



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Mentorsstöd till studenter med Aspergers syndrom på högskola

Heidi Wåxberg
Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2017
Handledare: Liisa Uusimäki
Examinator: Gunilla Westman Andersson
Kod: VT17-2910-177-SPP610

Nyckelord: Aspergers syndrom, funktionsnedsättning, neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, mentor, särskilt pedagogiskt stöd, högskola

Abstract

Syftet med studien är att få en bild av vilka förväntningar och upplevelser studenter med Aspergers syndrom har av mentorsstödet. Syftet besvaras genom följande frågeställningar:

- Vilka möjligheter och svårigheter upplever studenten att mentorsstödet för med sig?
- Vilka förväntningar har studenten på mentorsstödet?

Undersökningen omfattar fem studenter med diagnos Aspergers syndrom som studerar på högskolan och har eller har haft mentorsstöd. Studiens teoretiska ansats grundar sig i livsvärldsfenomenologi. Specialpedagogiska förklaringsmodeller företräds av det kritiska, kompensatoriska- och dilemmaperspektivet enligt Claes Nilholms teori (2005, 2006, 2007). Lärandeteorier representeras av de sociokulturella perspektiven med utgångspunkt från Lev Vygotskijs (1978, 1996, 2000) och Roger Säljös (2000, 2005) teorier.

Genom att ta del av studenternas livsvärldsberättelser i form av halvstrukturerade intervjuer som analyserats och transkriberats utkristalliserades olika teman som sammanstälts. Med utgångspunkt från forskning, litteratur samt studiens teorier har syftet och frågeställningarna besvarats.

Studenterna har genom denna studie beskrivit sin livsvärld på lärosätet och karakteriserat sina unika upplevelser av mentorsstödet. Resultatet visar att studenterna ser såväl möjligheter som svårigheter med mentorsstödet. Studenterna ser högskolan som en "nystart" och ansöker inte om stöd förrän de måste. Samtliga studenter upplever att de har behov av stöd med struktur och planering. De upplever också svårigheter i situationer som innefattar sociala interaktioner och kommunikation. Mentorn blir den som bidrar till att studierna blir överskådliga och hanterbara. Mentorn blir också studenternas språkrör utåt. Samtliga studenter är nöjda med det stöd de fått av sina mentorer, men förväntningar på mentorn är att mentorn ska ta ett större ansvar och hjälpa till mer.

Förord

”Kanske är Aspergers syndrom nästa steg i mänsklighetens utveckling”(Attwood, 2014 s. 37).

Studien har bidragit med ökad kunskap och förståelse för de behov studenter med Aspergers syndrom har på högskolan.

Jag vill tacka de studenter som genom sin medverkan och öppenhet i intervjuerna bidragit till att denna studie har kunnat genomföras.

Ett särskilt tack till min handledare Liisa Uusimäki som har stöttat mig och varit snabb med respons genom hela processen.

Sist men inte minst, tack till min kära dotter Alice Wåxberg, som uppmuntrat mig och också sett till att jag tagit välbehövliga pauser emellanåt.

Göteborg, 2017

Heidi Wåxberg

1 Innehållsförteckning

Förord	
Innehållsförteckning	
1 Inledning	1
2 Bakgrund	2
2.1 Lagstiftning, mål och organisering av stöd.....	2
2.2 Särskilt pedagogiskt stöd	3
3 Syfte och frågeställningar	4
3.1 Avgränsning	4
4 Litteraturgenomgång	5
4.1 Funktionsnedsättning	5
4.2 Neuropsykiatriska diagnos.....	5
4.3 Aspergers syndrom	5
4.4 Begränsningar, styrkor och behov hos personer med Aspergers syndrom.....	6
4.5 Mentor.....	8
4.6 Förväntningar på mentorn, mål och kommunikation	8
4.7 Mentorn som särskilt pedagogiskt stöd på högskola	10
5 Forskningsöversikt	11
5.1 Studiesituation och förutsättningar	11
6 Teoretiska utgångspunkter	14
6.1 Kritiska, kompensatoriska och dilemmaperspektivet	14
6.2 Sociokulturella teorier	15
7 Metodologi	16
7.1 Livsvärldsfenomenologi	16
7.2 Tillvägagångssätt vid urval och etiska ställningstaganden	17
7.3 Datainsamlingsmetod	18
7.4 Genomförande av intervjuer	18
7.5 Dataanalys metod.....	19
7.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	20

8	Resultat.....	21
8.1	Upplevelser av att ansöka om stöd	21
8.2	Upplevelser av studiestöd	22
8.3	Upplevelser av behov av mentor	23
8.4	Upplevelser av sociala interaktioner.....	24
8.5	Upplevelser av förväntningar på mentor	25
9	Analys och diskussion av resultat	26
9.1	Analys, upplevelser av att ansöka om stöd	26
9.2	Analys, upplevelser av studiestöd.....	27
9.3	Analys, upplevelser av behov av mentor	27
9.4	Analys, upplevelser av sociala interaktioner	28
9.5	Analys, upplevelser av förväntningar på mentor	29
10	Avslutande diskussion.....	30
10.1	Metod – och resultatdiskussion	33
10.2	Framtida forskningsområden	34
11	Referenslista.....	36

Bilaga 1, Intervjuguide, frågeområden

Bilaga 2; Informationsbrev och förfrågan om samtycke och deltagande i en intervjustudie

1 Inledning

I mitt arbete som samordnare av särskilt pedagogiskt stöd på en högskola är en del av mitt uppdrag att rekrytera och tilldela mentorer till studenter med funktionsnedsättning, framförallt till studenter med neuropsykiatrisk diagnos. Vid tilldelning av personlig mentor försöker vi samordnare på högskolan vara så tillmötesgående som möjligt, enligt de önskemål studenten har. Rekryteringsbehovet av mentorer ökar stadigt, och det är inte helt enkelt att rekrytera mentorer. Uppdraget tar tid i anspråk, arvudet är relativt lågt och student och mentor strävar inte alltid mot samma mål. Ett flertal av de studenter på högskolan som ansöker om mentorsstöd har diagnos Aspergers syndrom. Med bakgrund av ovanstående ville jag forska vidare för att få en bild av vilka upplevelser och förväntningar studenter med Aspergers syndrom har av mentorsstödet. Aspergers syndrom definieras som en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (Riksförbundet Attention, 2015).

Under år 2016 hade 13 060 studenter (varav 21 doktorander) varit i kontakt med en samordnare på Sverige lärosäten. Den största gruppen var dem med specifika läs- och skrivsvårigheter, 6 853 studenter, därefter kom gruppen med neuropsykiatrisk diagnos, 2 964 studenter, den tredje största gruppen var de med psykisk ohälsa 1 216 studenter, (Studera med funktionshinder.nu, 2016). När en student påbörjar studier på högskolan har de oftast en klar bild av vilka strategier som fungerat tidigare och vilket stöd de behöver i sin studiesituation (Mac Leod & Green, 2009; Knott & Taylor 2014). Svårigheter för personer med neuropsykiatrisk diagnos att klara övergång mellan olika skolformer där mer krav på självständighet ställs har påvisats (Hellberg & Kjellberg, 2012; Palmer, 2006).

För att stödja studenter med neuropsykiatrisk diagnos ges möjlighet till särskilt pedagogiskt stöd i form av mentor (SPSM, 2012). Med särskilt pedagogiskt stöd avses personliga pedagogiska insatser i studiesituationen för enskilda studenter för att kompensera en varaktig begränsning av personens funktionsförmåga. Det innebär olika former av åtgärder och insatser för att undanröja, kompensera eller överbrygga hinder som kan uppkomma i studiesituationen. Det kan även vara åtgärder för att kompensera bristande tillgänglighet (Studera med funktionshinder.nu, 2016).

Amanda Lindqvist, utredare vid statsbidragsavdelningen på Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) rapporterar att 838 studenter med mentorsstöd redovisades till SPSM och erhöll särskilt utbildningsstöd på lärosäten i Sverige år 2016. Av dessa hade 634 studenter neuropsykiatrisk diagnos (Personlig kommunikation, 20 mars, 2017). Monica Svalfors, handläggare av Stockholms universitets särskilda åtagande för ”Nationella medel för studenter med funktionshinder i studiesituationen”, anger att alla lärosäten inte redovisar antal studenter med mentorsstöd till SPSM, så antalet studenter med mentorsstöd vid landets lärosäten är i realiteten högre än de 838 som redovisats (Personlig kommunikation, 25 april, 2017).

2 Bakgrund

2.1 Lagstiftning, mål och organisering av stöd

Kraven på tillgänglighet är grundad på FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Sverige har ratificerat konventionen och är därmed juridiskt bundet av konventionens innehåll (Diskrimineringsombudsmannen, 2015).

Diskrimineringslagstiftningen är grunden för hur arbetet med tillgänglighet ska förbättras generellt i samhället, men även på lärosäten i Sverige (Diskrimineringsombudsmannen, 2016). Lagen omfattar all utbildningsverksamhet, såväl anställda som studenter. I lagen anges att varje lärosäte har ett ansvar att arbeta för att allas lika rättigheter tillvaratas. I ansvaret ingår också att aktivt förebygga och motverka diskriminering. Den inledande paragrafen deklarerar att lagen syftar till att:

Motverka diskriminering och på andra sätt främja lika rättigheter och möjligheter oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder (SFS 2008:567).

Skyddet mot bristande tillgänglighet förstärktes genom ändringar i diskrimineringslagen från den 1 januari 2015. Förarbetet till lagändringen föregicks av regeringens proposition (Prop. 2013/14:198). Här stärktes även skyddet mot bristande tillgänglighet till att inte bara innefatta den fysiska miljön, utan även den pedagogiska och sociala miljön. Lagändringen innebar att bristande tillgänglighet för personer med funktionsnedsättning infördes som en ny form av diskriminering i diskrimineringslagen.

Med bristande tillgänglighet avses att en person med en funktionsnedsättning missgynnas genom att sådana åtgärder för tillgänglighet inte har vidtagits för att den personen ska komma i en jämförbar situation med personer utan denna funktionsnedsättning som är skäliga utifrån krav på tillgänglighet i lag eller annan författning och med hänsyn till de ekonomiska och praktiska förutsättningarna, varaktigheten och omfattningen av förhållandet eller kontakten mellan verksamhetsutövaren och den enskilde samt andra omständigheter av betydelse (SFS 2008:567).

Lärosäten styrs främst genom högskolelagen, som är stiftad av riksdagen. Där finns ramar för hur verksamheten på lärosäten ska bedrivas (Universitet och högskolerådet, 2016). Under denna ligger högskoleförordningen som är mer detaljerad än högskolelagen. Det är respektive lärosäte som ansvarar för att stödja studenterna i studiesituationen (SFS 2009:770). Lärosätet ska vidta särskilda tillgänglighetsåtgärder för att en student med funktionsnedsättning ska komma i en jämförbar situation med en student utan funktionsnedsättning (Myndigheten för delaktighet, 2016). Det är varje lärosäte som själva bekostar det pedagogiska stödet (Henriksson, 2012). Enligt regleringsbrevet från Regeringen avsätter lärosäten 0,3 procent av

det egna anslaget för utbildning på grundnivå och avancerad nivå för särskilt pedagogiskt stöd (Regeringen, 2016).

Stockholms universitet har ett särskilt åtagande på området som benämns ”Nationella medel för studenter med funktionshinder i studiesituationen”. I åtagandet ingår att årligen sammanställa statistik om antalet studenter. I åtagandet ingår också att administrera lärosätens kostnader för särskilt pedagogiskt stöd och att administrera nationella medel till de lärosäten som överskridit motsvarande 0,3 procent av det egna anslaget för utbildning på grund och avancerad nivå (Studera med funktionshinder.nu, 2016). Genom Specialpedagogiska skolmyndigheten som är med och tilldelar statsbidrag till lärosäten, kan lärosäten ansöka om särskilt utbildningsstöd för kostnader till studenter som har svåra rörelsehinder, psykiska eller neuropsykiatriska diagnoser. Bidraget kan bland annat användas till mentorsstöd, anteckningshjälp och stöd vid förflyttning. Den största andelen av bidraget går till mentorsstöd (SPSM, 2012).

2.2 Särskilt pedagogiskt stöd

Utbildningssystemet ska vara både excellent och jämlikt (Skrtic, 1991). Studier inom högre utbildning innebär ökade krav på förmåga att strukturera och organisera sina studier, vilket ofta medför svårigheter för studenter med högfungerande autism (Adreon & Durocher, 2007). Unga vuxna med neuropsykiatrisk diagnos har vanligen en bekymmersam skolgång bakom sig, övergång mellan skolform och övergång till högre studier kan då upplevas som extra svårt (Hellberg & Kjellberg, 2012; Palmer, 2006). På Sveriges lärosäten har antal studenter med rätt till särskilt pedagogiskt stöd ökat avsevärt under senare år (Blomberg, Järkestig-Berggren & Bårgbä, 2013; Melin & Johansson, 2012). År 2009 sökte 7 445 studenter särskilt pedagogiskt stöd, år 2016 var det 13 060 studenter som sökt särskilt pedagogiskt stöd, av dessa var 21 doktorander (Studera med funktionshinder.nu, 2016).

Som student med funktionsnedsättning finns möjlighet att ansöka om särskilt pedagogiskt stöd. Stödet anpassas utifrån funktionsnedsättning och de svårigheter studenten upplever i studiesituationen (Henriksson, 2012). Med särskilt pedagogiskt stöd avses personliga pedagogiska insatser i studiesituationen för enskilda studenter. Det är olika former av insatser och åtgärder för att kompensera, undanröja eller överbrygga hinder som kan uppkomma i studiesituationen. Det kan även vara åtgärder för att kompensera bristande tillgänglighet i studiemiljön (Studera med funktionshinder.nu, 2016). För att stödja studenter med funktionsnedsättning på lärosäten i Sverige finns kontaktpersoner som samordnar särskilt pedagogiskt stöd. I deras arbetsuppgifter ingår bland annat att handlägga studentärenden och tillhandahålla utbildning och handledning till institutioner i frågor som berör funktionsnedsättning och tillgänglighet. Utifrån kartläggningssamtal tillsammans med student rekommendera och i vissa fall besluta om särskilda pedagogiska stödåtgärder (Stockholms universitet, 2016a).

Det är studentens ansvar att ansöka om stöd i god tid. För att ansöka om särskilt pedagogiskt stöd behöver studenten styrka sin funktionsnedsättning med ett läkarintyg eller en läs- och skrivutredning. För att beviljas stöd krävs att en funktionsnedsättning är varaktig. Begreppet *varaktigt* ska sättas i relation till begreppen *tillfälligt* och *bestående*. Det behöver inte röra sig om bestående tillstånd, men tillfälliga skador eller snart övergående tillstånd omfattas inte (Studera med funktionshinder.nu, 2016). Stödåtgärderna ska vara rimliga utifrån funktionsnedsättning, kurskrav och lärandemål (Henriksson, 2012). Exempel på några stöd som ges är; anteckningsstöd, förlängd tentamenstid, anpassad tentamen, mentorsstöd, och/eller visst IT-stöd, inläst litteratur och teckenspråkstolkning (Studera med funktionshinder.nu, 2016).

För att göra det möjligt för studenter med funktionsnedsättning att studera på universitet och högskolor är tillgång till personligt stöd en god lösning (Larsson & Ringberg, 2016). Personligt stöd i form av mentor erbjuds till studenter med funktionsnedsättning som behöver stöd att planera och strukturera studierna (Henriksson, 2012). Studenter med neuropsykiatrisk diagnos, psykisk ohälsa och rörelsehinder ges vanligen möjlighet till särskilt pedagogiskt stöd i form av mentor (SPSM, 2015).

Amanda Lindqvist på Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) berättar att 838 studenter med mentorsstöd redovisades till SPSM och erhöll särskilt utbildningsstöd på lärosäten i Sverige år 2016. Av dessa hade 634 studenter en neuropsykiatrisk diagnos (Personlig kommunikation, 20 mars, 2017). Monica Svalfors, handläggare av Stockholms universitets särskilda åtagande, ”Nationella medel för studenter med funktionshinder i studiesituationen”, anger att alla lärosäten inte redovisar antalet studenter med mentorsstöd till SPSM. Med tanke på att det under år 2016 fanns 2 964 kända studenter med neuropsykiatriska variationer vid landets lärosäten och att mentorsstöd är en vanlig insats för dessa studenter, var antalet studenter med neuropsykiatrisk diagnos med tillgång till mentorsstöd år 2016 sannolikt högre än de 634 studenter som redovisades till SPSM (Personlig kommunikation, 25 april, 2017).

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få en bild av vilka förväntningar och upplevelser studenter med Aspergers syndrom har av mentorsstödet.

- Vilka möjligheter och svårigheter upplever studenten att mentorsstödet för med sig?
- Vilka förväntningar har studenten på mentorsstödet?

3.1 Avgränsning

Studien är avgränsad till att innefatta studenter som har diagnos Aspergers syndrom på en högskola. De ingår i gruppen av studenter som är de som vanligen erbjuds mentorstöd.

4 Litteraturgenomgång

4.1 Funktionsnedsättning

Historiskt har man under olika tidsperioder betraktat personer med funktionsnedsättning på olika sätt (Tideman, 2000). Det har också avspeglats i begrepp som använts. Under mitten av 1900-talet benämndes personer med funktionsnedsättning som *handikappade*. Mot slutet av 1900-talet introducerades begreppet *funktionshinder*. Idag talar man om personer med *funktionsnedsättning* (Jakobsson & Nilsson, 2011). Det begreppet återges också i socialstyrelsens termabank som skapar de begrepp som officiellt ska användas i Sverige. I enighet med Socialstyrelsens rekommendation kommer därför begreppet funktionsnedsättning att användas i studien (Socialstyrelsen, 2016).

I Sveriges diskrimineringslag definieras funktionsnedsättning enligt följande:

Med funktionsnedsättning menas varaktiga fysiska, psykiska eller begåvningsmässiga begränsningar av en persons funktionsförmåga som till följd av en skada eller en sjukdom fanns vid födseln, har uppstått därefter eller kan förväntas uppstå. Tillfälliga begränsningar av en persons funktionsförmåga är inte en funktionsnedsättning i diskrimineringslagens mening (SFS 2008:567).

4.2 Neuropsykiatriska diagnos

Aspergers syndrom definieras som en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (Riksförbundet Attention, 2015). Begreppet Neuropsykiatrisk diagnos sammanfattar olika diagnoser som började användas i början av 1990-talet för att ange orsak- och förklara personers svårigheter i skolan såväl som i arbetslivet (Skolverket, 2008). Exempel på Neuropsykiatriska diagnoser är: ADHD, Aspergers syndrom, Autism och Tourettes syndrom. De kallas neuropsykiatriska eftersom personer med neuropsykiatrisk diagnos bearbetar information i hjärnan och nervsystemet på ett annorlunda sätt (Riksförbundet attention, 2015). Att hjärnan fungerar annorlunda behöver inte vara negativt. Men det kan bidra till att problem uppkommer i sådan grad att det är meningsfullt att tala om en nedsättning i hjärnans funktioner (Infoteket om funktionshinder, 2014).

4.3 Aspergers syndrom

Begreppet Aspergers syndrom härrör från de beskrivningar som gjordes av Hans Asperger under 1940-talet, han var barnläkare i Wien. Han noterade att barn som remitterats till hans klinik uppvisade liknande personlighetsdrag och beteenden (Attwood, 2014). Det var först när barnpsykiatriern och forskaren Lorna Wing, 1981 publicerade en artikel som begreppet Aspergers syndrom myntades (Attwood, 2014 & Dewrang, 2011). En triad av störningar uppmärksammades i Wings studie om Autism, 1) kommunikation 2) socialt samspel 3) beteende och föreställningsförmåga, även kallad *Wings triad* (Wing, 1981). Svårigheter med kommunikation visar sig genom begränsad förmåga till ömsesidig kommunikation. Svårigheter med socialt samspel visar sig genom begränsad förmåga till ömsesidigt socialt

samspel. Beteende och föreställningsförmåga uttrycks bland annat genom ett behov av rigorösa rutiner och specialintressen (Frith, 1994 & Wing, 1981). Autismspektrumsyndrom är en diagnos som ställs utifrån en persons beteende och inte utifrån hur en person känner sig (Bejerot & Nordin, 2014, september). Individer skiljer sig åt avseende omfattning av symtom inom varje område, symtom förändras också med ålder (Jakobsson & Nilsson, 2011). En longitudinell studie som gjorts på Gillbergcentrum på 100 pojkar som var bland de första att diagnostiseras med Aspergers syndrom under 80-talet och 90-talet i Sverige, visar att den diagnostiska stabiliteten hos män som i barndomen fått diagnosen Aspergers syndrom inte är så hög. Bara 44 procent av männen uppfyller fortfarande diagnoskriterierna efter 19 år (Gillbergcentrum, 2015).

Det finns två internationellt vedertagna diagnosmanualer för att utreda och diagnostisera neuropsykiatriska, psykiska och utvecklingsmässiga funktionsnedsättningar: ICD-10, utgivet av Världshälsoorganisationen och DSM-5, utgivet av den amerikanska psykiatriföreningen (Habilitering & Hälsa, 2016). När DSM-5 infördes 2013 togs diagnosen Aspergers syndrom bort, den sorterades numera in under *autismspektrumsyndrom* (Psykologförbundet, 2013). Orsaken till att den togs bort var att det fanns brist på enhetlighet kring diagnoskriterierna och att forskning inte kunde bekräfta någon faktisk skillnad från autism (Autism & Aspergerförbundet, 2015a). Det faktum att det finns olika diagnosmanualer medför att det finns skillnader i utredningar. Det pågår ett arbete med att uppdatera ICD-10, som beräknas vara klart 2018. Målet är att nå en överensstämmelse mellan de båda manualerna (Habilitering & Hälsa, 2016).

4.4 Begränsningar, styrkor och behov hos personer med Aspergers syndrom

Personer med Aspergers syndrom har god intellektuell kapacitet (Gillberg, 2011). Vid skolstart har de vanligen en studieförmåga som ligger över snittet (Attwood, 2014). Pojkar är överrepresenterade (Gillberg, 2011). Det beror på att flickor är svårare att diagnostisera, de kompenserar och kamouflerar sina brister (Attwood, 2014; Jakobsson & Nilsson, 2011). Aspergers syndrom benämns som en osynlig funktionsnedsättning (Taylor, 2005). Att diagnosen är osynlig medför att samma krav ställs på dem som diagnostiserats som på andra personer (Attwood, 2014 & Tilli, 2015). Personer med Aspergers syndrom har vanligen ett bra språk och god kommunikativ förmåga (Attwood, 2011 & Palmer, 2006). Trots ett stort ordförråd kan de ha svårigheter att förstå innebörden av ord och att kommunicera avslappnat (Attwood, 2011). De tolkar det som sägs bokstavligen. Ställer man en fråga till en person med Aspergers syndrom, så får man ett ärligt svar (Tilli, 2015).

Trots ett högt utvecklat intellekt har personer med Aspergers syndrom en nedsatt föreställningsförmåga, *theory of mind*. Det vill säga att förstå och läsa av andra personers tankar, avsikter och känslor, samt hur andra uppfattar en (Frith, 1994 & Wing, 1981). Svårigheter som är utmärkande och blir tydliga är framförallt i situationer som kräver organisation och flexibilitet, samt i sociala interaktioner (Attwood, 2014 & Wing, 1981). Andra betydelsefulla förmågor handlar om att man ska kunna ta egna initiativ, samt att vara

flexibel. En person med Aspergers syndrom tänker konkret och tolkar bokstavligen (Tilli, 2015).

Skolan är inte enbart en kunskapsarena, utan också en social arena. Social träning sker i samspel genom de erfarenheter vi samlar på oss. Vi utvecklas ständigt genom samvaro med andra och det stärker självkänslan (Dahlkwist, 2002). Social förmåga och förmågan att skapa relationer är högt värderade (Attwood, 2014). Att vara inkluderad i en gemenskap innebär att man har ett eller annat att säga till om och därmed har viss kontroll (Svedberg, 2007). Strand (2014) lyfter att brist på sammanhang och kontroll kan bidra till att situationer upplevs som kaosartade och att det kan framkalla ångest. Personer med Aspergers syndrom fungerar relativt bra i sammanhang där de kan använda sin intelligens för att kompensera för svårigheter de upplever i sociala interaktioner (Attwood, 2014).

För personer med Aspergers syndrom tar information längre tid att bearbeta. Det blir mer påtagligt i en grupp med flera personer som interagerar socialt samtidigt (Attwood, 2014 & Palmer, 2006). Det uppstår vanligen missförstånd då personer med Aspergers syndrom inte förstår sociala signaler (Larsson Abbad, 2007 & Wing 1981). Att inte synka i samtal kan medföra att man drar sig undan eller säger något som inte passar i den situationen (Palmer, 2006). Upplevelsen av att inte känna sig inkluderad och lyckas inom den sociala sfären kan leda till att personer med Aspergers syndrom blir mer socialt tillbakadragna och internaliserar tankar och känslor. Vid misslyckanden i de sociala relationerna, blir studieframgång än mer viktigt för att utveckla självkänslan (Attwood, 2014).

Det är framförallt i nya miljöer som information som ges och omgivning kan uppfattas som osammanhängande (Adreon & Durocher, 2007; Attwood, 2014). Svårigheter att klara övergång mellan olika skolformer där krav på mer självständighet ställs har påvisats (Hellberg & Kjellberg, 2012; Palmer, 2006). Förberedelser och olika former av insatser krävs för att övergången ska fungera (Adreon & Durocher, 2007; Attwood, 2014). Press och brist på stöd kan också bidra till att psykisk ohälsa ökar (Palmer, 2006). En student med Aspergers syndrom är initialt i behov av personligt stöd för att organisera och hantera sina akademiska studier. Det personliga stödet kan bestå av hjälp med struktur och planering (Attwood, 2014).

Scheman är till stor hjälp för att få struktur och skapa ordning såväl i vardag som med studier (Gillberg, 2011). Men även stöttning i motivation och förändringsarbeten är väsentligt (Attwood, 2014; Ortiz & Sjölund, 2016). Många med Aspergers syndrom kan bli mycket skickliga inom ett speciellt område. De har hög intellektuell kapacitet och är uthålliga och noggranna (Gillberg, 2011). Trots att de vanligen når akademiska framgångar så finns en risk att bristfällig social kompetens och nedsatt förmåga till anpassning gör det svårt att få och att behålla ett arbete (Attwood, 2014). Svårigheterna kan mildras om arbetsplatsen är flexibel, då kan personer med Aspergers syndrom snarare vara en tillgång (Larsson Abbad, 2007). Många vuxna som har diagnosen tappar med om de ska berätta om diagnosen när de söker arbete (Attwood, 2014).

Autism- och Aspergerförbundet driver sedan augusti 2014 det treåriga RUSTA-projektet, (Rätt utvecklat stöd till studenter med Aspergers) i samarbete med Misa AB och Kungliga Tekniska högskolan. Exempel på stöd som ges är stöd med kommunikation och vardagsstruktur. Stöd ges även i kontakter med, habilitering, psykiatri och LSS. Dessutom ges möjlighet till individuellt samtalsstöd och gruppträffar (Autism & Aspergerförbundet, 2015b). Projektet syftar till att skapa ett strukturerat, individanpassat arbetssätt som inbegriper nya metoder och verktyg. Projektet är tänkt att resultera i två praktiskt orienterande skrifter som innehåller tips och råd till studenter med Aspergers syndrom och mentorer. En tredje skrift är tänkt att fungera som inspiration och riktar sig till lärosäten som vill arbeta ännu mer med tillgänglighet (Autism & Aspergerförbundet, 2015b; KTH, 2015).

4.5 Mentor

Det saknas en allmän definition av begreppet mentor (Mathisen, 2009). Men begreppet härstammar från antiken och berättelsen om Odysseus. Denne skulle ut på resa och bad då sin gode vän Mentor att ta hand om hans son, och att lära honom allt (Lagerlöf, 2014). Att vara mentor betraktades som ett förtroendeuppdrag som man kvalificerade sig till (Lindgren, 2000). Genom arbetslivet introducerades den moderna formen av mentorskap i mitten på 1970-talet, mentorskap sades vara betydande för karriärutvecklingen (Jacobi, 1991). Det är också i den i den betydelsen begreppet framställs i Nationalencyklopedin, där mentor ses som ”uppfostrare, lärare i nyare språkbruk särskilt den äldre, erfarna chef som på företagsledningens uppdrag vägleder en eller flera yngre medarbetare i deras personliga och professionella utveckling” (NE, 2017).

Några menar att begreppet mentor håller på att bli urvattnat och att allt fler har sin personliga uppfattning om vad som avses med mentorskap (Mathisen, 2009). Murray (2001) uttrycker att mentorskap kan ses som en form av handledning som kan utföras av vem som helst. Lindgren belyser att begreppet mentorskap har olika innebörder då det inom högre utbildning används synonymt med begrepp såsom; *tutoring*, *peer groups* och *handledning* (Lindgren, 2000).

4.6 Förväntningar på mentorn, mål och kommunikation

Lindgren beskriver mentorskapet som ett personligt engagemang, som ska vara utvecklande såväl för adept som för mentorn. Mentorskapet handlar om kunskapsöverföring, genom att mentorn lär ut värderingar, normer, språk och beteenden som råder i den aktuella verksamheten. Mentorskapet inbegriper en relation där två personer, en mentor och en adept har en överenskommelse att nå uppsatta mål. Målen innefattar stöd för adeptens socialisering, men också för att hantera personliga frågor (Lindgren, 2000). Ett annat sätt att definiera mentor är att mentorn är *tankeutvecklare*, vars syfte är att guida adepten i dennes vägval (Steinberg, 2004). Mentorskapet kan vara ett informellt, eller ett formellt arrangemang (Lindgren, 2000 & Mathisen, 2009). Vid ett informellt mentorskap skapas relationen på eget initiativ av mentor och adept. Det formella mentorskapet innefattar en arrangerad matchning mellan mentor och adept (Lindgren, 2000). Traditionellt är val av mentor ofta sammanbundet med att mentorn är äldre och erfaren (Mathisen, 2009).

Mentorskapet är i sin form flexibelt. Tidigare utvärderingar visar att det är betydelsefullt att förtydliga syftet och förväntningar med mentorsstödet och mentorns roll (Arvidsson, 2006). Förväntningar på mentorn kan vara att: mentor ska upplysa, styra, leda, hjälpa, är vän, rådgivare, guru eller lärare (Birnik, 2011). Mathisen (2009) identifierar tre olika mentorsroller som han benämner, *hjälparen, förebilden och pedagogen*. Förväntningar på vad mentorskap är och vad mentorn gör, utgår från den verklighetsuppfattning adepten har. Skagen refererar till Luckmans (2004) definition av verklighetsuppfattning. I enighet med Luckmans definition kan verklighetsuppfattning definieras som ett förråd av färdiga lösningar och som ett recept på procedurer för problemlösning. Det skapar rutiner för minne, tänkande och beteenden (Skagen, 2007).

Mentorer måste vara uppmärksamma på sina värderingar och mål med mentorskapet (Lindgren, 2000). Olika roller ger olika innebörder och leder till olika mål (Franke, 1997 & Birnik, 2011). Mathisen (2009) argumenterar för att mentorn bör skapa egna strategier och metoder för mentorskapet. Vidare är mentorskapet kontextberoende och dynamiskt och måste anpassas till olika situationer och arbetsformer. Mathisen rekommenderar någon form av forum eller handledning som inbegriper möten med andra mentorer för att utveckla det egna mentorskapet.

För att förebygga problem är det en fördel om mentorskapet är väl organiserat (Lindgren, 2000). Gjems (1997) ser att målet kan vara att frigöra den kompetens adepten har och därigenom bidra till utveckling. Mentorskap ska vara en temporär process, där målet är att mentorn ska göra sig överflödig (Mathisen, 2009). Vanligen upphör mentorskapet när mentor och adept inte längre tillför varandra något (Lindgren, 2000). Oavsett vilken utgångspunkt och mål mentorskapet har, är det väsentligt att mentorn anpassar sig till adepten och dennes behov (Mathisen, 2009).

Mathisen (2009) menar att det råder delade meningar om hur länge ett mentorskap bör vara, han beskriver tre faser som inbegriper mentorskapet:

- 1) *Igångsättning*, fasen kännetecknas av etablering av kontakt och gemensam förståelse. Klargörande av parternas kompetenser och formulering av mål och en plan.
- 2) *Utveckling och insatser*, fasen kännetecknas av en öppen och ärlig kommunikation. Med det som utgångspunkt fokuseras på adeptens kompetensutveckling och den personliga utvecklingen.
- 3) *Mognad*, fasen kännetecknas av att mentor och adept hittat ett sätt att arbeta som passar de båda. När mentorskapet avvecklas bör det göras på ett planerat sätt.

Oberoende av vilken fas mentorskapet befinner sig i så behövs en god relation byggas upp (Birnik, 2010). Relationsskapandet bidrar till trygghet (Lilja, 2013). En god handledning byggs upp genom samverkan och kommunikation (Birnik, 2010). Det är adeptens frågor som

ska styra samtalet (Lindgren, 2000). Vid samtal med personer som har Aspergers syndrom bör samtalet anpassas till personens kommunikativa färdigheter. Tala tydligt och tillåt tystnad för att ge personen tid att tänka (Holm – Ivarsson, Ortiz, & Wirberg, 2016). Minst lika viktigt som verbal kommunikation är den tysta kommunikationen, som handlar om att kunna läsa av och förstå vad som sker i mötet (Birnik, 2010 & Steinberg, 2004). Personer med Aspergers syndrom är vanligen mycket pålästa, det kan vara bra att utforska vilka förkunskaper de har om det område som ska diskuteras innan ett samtal påbörjas (Holm - Ivarsson et al., 2016).

4.7 Mentorn som särskilt pedagogiskt stöd på högskola

Begreppet mentor inom högre utbildning utgörs vanligen av en äldre mer erfaren person som genom sin roll agerar guide, utvecklar studentens skicklighet och förståelse för de akademiska kretsarna (Jacobi, 1991). Det kan vara en doktorand, student, lärare eller en pensionär (Karlsson, 2017, 21 mars). Student och mentor träffas vanligen en gång per vecka (Collin, 2014). Mentorer anses vara effektiva, inte bara för att nå framgång, utan också genom att stödja studenter. Av den anledningen är olika former av mentorsprogram vanligt förekommande på universitet och högskolor (Lennox & Leonard, 2007). Mentorsstödet kan vara avgörande för att en student med funktionsnedsättning ska kunna studera på högskola/universitet (Collin, 2014).

Mentorsprogram finns på en del lärosäten och organiseras på olika sätt. På Stockholms universitet får alla blivande mentorer en inbjudan till en obligatorisk utbildning som tillhandahåller enklare kunskap om neuropsykiatriska och psykiska diagnoser. Under utbildningen ges även tips på studievanor och studieteknik. Mentorer ges också möjlighet att delta på gruppträffar, dessa träffar är tänkt att fungera som en arena för erfarenhetsutbyte (Stockholms universitet, 2016b). Chalmers tekniska högskola erbjuder handledning till sina mentorer (Chalmers tekniska högskola, 2017). En del lärosäten söker aktivt mentorer inom vissa program, ett exempel är Umeå universitet som strävar efter att deras mentorer ska vara studenter inom Psykologprogrammet (Umeå universitet, 2016). Uppdraget mentor till student med funktionsnedsättning beskrivs också som en möjlighet till egen utveckling och som en merit att ha i sitt CV (Chalmers tekniska högskola, 2017 & Lunds universitet, 2016). Som exempel erbjuds mentorer på Lunds universitet ett intyg som verifierar att de arbetat som mentor under studietiden (Lunds universitet, 2016). Arvodet för mentorer varierar, men är vanligen mellan 120 till 150 kronor per timma (Stockholms universitet, 2016b; Lunds universitet, 2016 & Umeå universitet, 2016).

Blivande mentorer tilldelas vanligen mentorshandboken – för mentorer som stödjer studenter inom högre utbildning (Karlsson, 2017, 21 mars). Handboken är utgiven av SPSM i samarbete med Stockholms universitet. Den innefattar råd till blivande mentorer om hur man förbereder sig inför uppgiften som mentor, startar ett mentorskap och avgränsar det. Men också hur mentorskapet genomförs praktiskt, samt hur man följer upp och avslutar mentorskapet. I mentorshandboken anges att utgångspunkt för mentorskapet är att mentor ska vara *hjälp till självhjälp*, målet är att mentorn ska stötta studenten till självständighet. Mentorn ska hjälpa till med planering, sätta ramar och skapa mål. Mentorn har en rådgivande

funktion och ska vara en diskussionspartner. Vidare anges att mentorn inte är terapeut, kompis eller extralärare (SPSM, 2013).

Som mentor förväntas du ha ett utifrånperspektiv på studentens studier och att:

Ge förslag utifrån dina egna erfarenheter och fungera som ett bollplank. Din roll handlar om att motivera och stötta studenten, utifrån studentens egna förutsättningar och nivå. Det är studenten själv som ska genomföra sina studier. Du ska finnas där som stöd (SPSM, 2013. s 11).

I föreliggande studie avser mentorskap ett formellt personligt stöd som en student med funktionsnedsättning aktivt sökt för att få stöd under en längre eller kortare period av sin studietid. Det kan beskrivas som en form av relation där två personer, en mentor och en adept, har en överenskommelse att nå uppsatta mål (Lindgren, 1997). Syftet med mentorskapet kan liknas vid (Gjems, 1997) beskrivning där målet är att handledning kan bidra till att frigöra den kompetens som adepten har. Mentorskapet ska vara temporärt, målet är att mentorn ska göra sig överflödig (Mathisen, 2009). Det är också ett av målen med mentorsstödet enligt mentorshandboken (SPSM, 2013).

Sammantaget har man historiskt betraktat personer med funktionsnedsättning på olika sätt (Tideman, 2000). Det har även avspeglats i de begrepp som använts. Numera talar man om personer med funktionsnedsättning (Jakobsson & Nilsson, 2011). Den rådande synen på funktionsnedsatta personer har även avspeglats i perspektiv och förklaringsmodeller inom det specialpedagogiska forskningsområdet (Ahlberg, 2013). Begreppet Neuropsykiatrisk diagnos började användas i början av 1990- talet för att ange orsak- och förklara personers svårigheter i skolan såväl som i arbetslivet (Skolverket, 2008). En student med Aspergers syndrom är initialt i behov av personligt stöd (Attwood, 2014). Mentorer anses vara effektivt för att stödja studenter (Lennox & Leonard, 2007). Mentorsstödet ska stötta studenten till självständighet (SPSM, 2013). Mentorsstödet kan vara avgörande för att en student med funktionsnedsättning ska kunna studera på högskola/universitet (Collin, 2014).

5 Forskningsöversikt

5.1 Studiesituation och förutsättningar

En longitudinell studie som följt 11 000 studenter på högskolan, med och utan funktionsnedsättning i USA visar att studenter med funktionsnedsättning tar ut examen i minst lika hög utsträckning som studenter utan funktionsnedsättning. Studien visar att studenter med funktionsnedsättning tar längre tid på sig att nå fram till en examen. Det som också visade sig vara betydelsefullt var att det pedagogiska stödet var allmänt känt på universitetet och att studenterna nyttjade det (Wessel, Jones, Markle, & Westfall, 2009).

Simmerborn – Fleischer (2012) har i sin avhandling tittat närmare på studievardagen och upplevelsen av det pedagogiska stödet för studenter med Aspergers syndrom inom högre utbildning i Sverige. Studien visar att studenterna behöver stöd såväl med studier som med vardagsliv. Studenterna upplever också svårigheter att redogöra för vilka behov av stöd de

har. När de ansöker om särskilt pedagogiskt stöd bygger ansökan på att de själva kan beskriva sina behov av stöd. När studenterna beviljats stöd har de svårt att veta hur de ska använda stödet och stödet upplevs som ytterligare ett hinder.

Simmerborn – Fleischers (2012) studie visar vidare att studenterna känner sig socialt begränsade, och har kommunikationssvårigheter. Känslor av stigmatisering och aliering lyfts. Anhöriga i studien ser att krav på studentliv blir övermägtigt, då även vardagen ska fungera. Den studievardag som beskrivs, är en om kamp och utanförskap. Samordnarna har kännedom om att studenterna har problem med vardagsrutiner, men kan inte erbjuda något stöd för det. Resultatet av studien indikerar att det finns behov av ett kunskaps- och kommunikationsverktyg för samtal mellan samordnare och student. Det krävs fler individuella lösningar. Dessa lösningar ska inte baseras på diagnos, utan på studentens upplevda svårigheter i hela studiesituationen, det inbegriper även vardagslivet.

Oro för stigmatisering ger också studenter i en annan undersökning uttryck för. En studie som undersöker studenter med funktionsnedsättning inom högre studier och deras erfarenheter av stöd i Sverige, Tjeckien och USA visar att studenter med funktionsnedsättning vill identifiera sig som *ordinära studenter*. I intervjuer uppger studenterna att de inte ansöker om stöd eller kontaktar lärare förrän de måste. Det finns en oro för att kategorisering kommer att påverka deras utbildning negativt, att de får en identitet som en funktionsnedsatt student. De vill att samma krav ställs på dem som på övriga studenter (Blomberg, Järkestig – Berggren & Bärgebä, 2013).

MacLeod och Green (2009) har i en studie återspeglat erfarenheter från en brittisk högskola i arbetet med att utveckla ett effektivare stöd för studenter inom autismspektrumet. På högskolan organiserades två funktionshinderteam. Det ena teamet hade som uppdrag att stödja samtliga studenter med funktionsnedsättning. Det andra teamet ”the support team” skapades för att ge specifikt stöd till studenter inom autismspektrumet. Det teamet bestod av föräldrar som frivilligt organiserat sig. Studien beskriver samarbetet mellan de två teamen som ett led i att förbättra situationen för studenter med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Studien belyser vikten av att personer med Aspergers syndrom har ett flertal varierande behov, men att det finns några problem som är vanligt förekommande och som kan förutses. Kunskap om de svårigheter som finns har studenterna själva, men även deras nära anhöriga. Det kan vara en fördel att involvera anhöriga, men att det upplevs som svårt då traditioner som råder inom den akademiska världen har som syfte att studenten ska stärkas i sin självständighet.

Att studenterna själva har kännedom om vad som fungerar bra i studiesituationen visar också Knott och Taylors (2014) studie som undersökt om det fanns skillnader mellan hur studenter och personal uppfattat utmaningar, hinder och framgångsfaktorer för studenter med Aspergers syndrom på ett universitet i Storbritannien. Svårigheter relaterat till akademiska studier lyftes både av personal och studenter. Svårigheter med kommunikation och psykisk ohälsa uppmärksammades också av både personal och studenter. Men här fanns en skillnad i hur man såg på orsaken till svårigheterna. Studenterna ansåg att det var organisation och struktur

av studier som var den främsta orsaken till svårigheterna, medan personalen såg problemen mer relaterat till studenternas svårigheter med sociala interaktioner. En annan skillnad som framträdde i resultaten var att studenterna lyfte känslomässiga frågor och vardagslivets inverkan på studierna. Det nämndes inte vid något tillfälle av personalen. Studenterna uttryckte även oro över att diagnosen skulle avslöjas. Studien belyser ytterligare vikten av att det pedagogiska stödet bör utgå från studenternas upplevda behov av stödinsatser.

Barnhill (2016) har i en enkätstudie undersökt hur stödet organiseras för studenter med Aspergers syndrom på universitet i USA. Resultatet av studien stödjer att särskilt pedagogiskt stöd för den här gruppen av studenter behövs. En avgörande faktor för att stödet ska fungera är att stödet är anpassat efter individens enskilda behov. De personer som ger stöd behöver också ha grundläggande kunskaper om studenternas diagnoser för att resultatet ska falla väl ut. Studien visar att de mentorer som kommit några år längre i sina studier lyckas bättre med att stötta studenter i såväl kommunikation med lärare som i andra sociala kontakter.

En kanadensisk studie som undersökt studiesituationen för studenter inom autismspektrumet på universitetet startade ett mentorprogram för att stärka gruppen av studenter, såväl akademiskt som socialt. Studenterna fick en personlig mentor som de träffade veckovis. Utvärderingen av mentorsprogrammet visade att studenterna nådde sina mål i högre utsträckning än vad de trott var möjligt och att de kände sig stärkta av det individuella stöd de fick av sina mentorer. Universitetet organiserade också gruppträffar för studenterna, syftet var att utöka deras sociala nätverk. Utfallet av gruppträffarna var positivt, men samtliga studenter svarade att det var de individuella träffarna med mentorn som var mest värdefullt. Resultatet av studien visar att behov av stöd varierar och ett mer flexibelt stöd efterfrågas (Ames, McMorris, Alli & Bebeko 2016).

En intervjustudie genomfördes på universitet i Spanien och Storbritannien. Målgruppen var studenter med diagnos Aspergers syndrom. Syftet med studien var att ta reda på om det fanns skillnader i studenternas upplevelser relaterat till socialt välbefinnande på campus. Studiens resultat visar på likartade upplevelser för studenterna i de båda länderna. Studenterna upplever svårigheter i situationer kopplade till sociala interaktioner på universitetet. Studenterna beskriver också att de har behov av tydlig och strukturerad information. De behöver också stöd med att lära känna andra studenter i mindre grupperingar inriktade på studenternas specialintressen. Studenterna efterfrågar lugna zoner för att kunna dra sig undan på campus. Författarna menar att stöd riktat till denna grupp av studenter även ska innefatta andra studenter, fokus bör vara på att finna gemensamma nämnare och intressen (Casement, Carpio de los Pinos & Horrester-Jones, 2017).

Sammantaget visar tidigare forskning att studenter med Aspergers syndrom har behov av ett mer flexibelt stöd, såväl pedagogiskt stöd som stöd i vardagen (Barnhill, 2016; Casement et al., 2017; Knott & Taylor, 2014; MacLeod & Green, 2009; Simmerborn - Fleischer, 2012). Studenter med funktionsnedsättning vill identifiera sig som *ordinära studenter* och de ansöker inte om stöd förrän de måste (Blomberg et al., 2013). Studenter med Aspergers syndrom har själva kännedom om vad som fungerar. Det kan vara en fördel att involvera anhöriga, men det

upplevs som svårt då traditioner som råder inom den akademiska världen har som syfte att studenten ska stärkas i sin självständighet (MacLeod & Green, 2009). De mer studierfarna mentorerna lyckas bättre med att stötta studenter i kommunikation med lärare och i andra sociala kontakter (Barnhill, 2016).

6 Teoretiska utgångspunkter

Specialpedagogiska förklaringsmodeller och perspektiv representeras i studien av det kritiska, kompensatoriska- och dilemmaperspektivet enligt Nilholm (2005, 2006, 2007). Studien tar sin utgångspunkt från det sociokulturella perspektivet, med utgångspunkt från Lev S. Vygotskijs, (1978, 1995, 2000) och Roger Säljös, (2000, 2005) teorier och begreppsförklaringar. De sociokulturella teorierna ser att lärande och utveckling sker genom dialog med andra och är avhängigt den kulturella kontext det sker i. Teorierna har hämtat inspiration främst från den ryske psykologen Lev S. Vygotskij, men även John Dewey (Säljö, 2005).

6.1 Kritiska, kompensatoriska och dilemmaperspektivet

Synen på vad som anses normalt och vad som anses vara avvikande förändras och har sin grund i samhälle, politik, tradition och kultur (Ahlberg, 2013). Claes Nilholm (2005) urskiljer två dominerande spår, det kompensatoriska och det kritiska perspektivet. Då perspektiven anses vara begränsade för att fungera som allomfattande förklaringsmodeller har han kompletterat med ytterligare ett spår, dilemmaperspektivet (Ahlberg, 2007).

Det kompensatoriska perspektivet har sina rötter i medicin och psykologi. Utmärkande för detta perspektiv är att individen ses som bärare av problemet. Man förutsätter att en funktionsnedsättning är kopplad till hälsorelaterade åkommor eller en svaghet hos individen (Nilholm, 2005). Perspektivet bygger på att det i samhället finns *normala* och *avvikande* grupper. De avvikande personerna har egenskaper eller karaktärsdrag som inte tillhör samhällets gällande mönster (Tideman, 2000). Det kompensatoriska perspektivets utgångspunkt är att hitta rätt lösning utifrån diagnos och det grundar sig på expertkunskap om det avvikande (Nilholm, 2007).

Det kritiska perspektivet betonar sociala faktorer och har sina rötter i socialpedagogiska och organisationsteoretiska förklaringsmodeller (Nilholm, 2005). Det är utbildningssystemet som system som skapar problem, inte individen (Ahlberg, 2007). Nilholm (2006) betonar att utifrån detta perspektiv så ses olikheter som grundläggande och en tillgång som berikar. Specialpedagogiska lösningar ses som marginaliserande. Till skillnad från det kompensatoriska perspektivet så upplevs i detta perspektiv diagnostisering av individen som stigmatiserande (Nilholm, 2007).

Dilemmaperspektivet har ett antagande om att utbildningssystemen står inför inbyggda och grundläggande dilemman. Dilemmat medför bland annat att sociala, politiska och etiska ställningstaganden får företräde. Alla ska ges möjlighet att uppnå målen, samtidigt ska systemet anpassas utifrån olikheter. Ett dilemma är att värderingar och lagar tolkas olika. Ska individer kategoriseras utifrån behov, eller betraktas på samma sätt? Ett annat dilemma är att

det ökar heterogeniteten i utbildningssystemet. Att det betraktas som ett dilemma är att utbildningssystemet försöker skapa någon form av jämvikt mellan dess olika krav, det finns inga enkla lösningar (Nilholm, 2005). Ahlberg (2013) ser att benämningen av perspektivet utgör ett problem då utbildning enligt lag ska ha ett kompensatoriskt perspektiv.

Perspektiven ovan kan användas i analys av data för att ge innebörd för de upplevelser studenter beskriver om möjligheter och svårigheter relaterat till mentorsstödet.

6.2 Sociokulturella teorier

Sociokulturella teorier ser tanken, medvetandet och den materiella världen som en helhet. Det medför att den materiella världen i form av olika artefakter och kulturella produkter gemensamt och ömsesidig påverkar och möjliggör tankar och lärande (Säljö, 2000). Kunskap kan uttryckas som en produkt av kollektivt lärande över generationer och som en del av alla mänskliga handlingar (Säljö, 2005). Språket har varit avgörande för att människan haft möjlighet att kommunicera kunskaper och insikter (Vygotskij, 2000).

Det Vygotskij benämner redskap eller verktyg har en central betydelse i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2005). Kunskapsprocessen erfars i form av mediering (Vygotskij, 2000). Mediering innebär att människan agerar och varseblir sin omgivning i samspel med andra människor och externa redskap (Säljö 2000). Mediering sker således genom kommunikation i samspel med andra och genom användandet av externa fysiska redskap (Säljö, 2005). Mediering kan beskrivas som samverkan mellan människors tänkande, handling och kulturella resurser. Ny kunskap har människan tillskansat sig genom tankar, kommunikation och handlingar som utmärker den sociokulturella miljö denne befinner sig i (Säljö, 2000). Nya insikter och lärande kan alltså inte skiljas från de sociala och kulturella sammanhang i vilka de äger rum. Med stöd av redskapen kan utveckling ske (Säljö, 2000).

Kommunikation är centralt i det sociokulturella perspektiven, och merparten av det vi människor gör, görs med språket som redskap (Säljö, 2000). Utan kommunikation med andra sker ingen utveckling (Vygotskij, 2000). De medierande redskapen bidrar till att ny psykologisk aktivitet skapas hos människan, som medför att vi kan agera i komplexa situationer, reflektera över våra göranden och se saker ur nya perspektiv (Säljö, 2005). Vygotskij ansåg att människan befinner sig ständigt i utveckling (Vygotskij, 1978).

Genom kommunikation i nya situationer tar vi till oss kunskap och *internaliserar* den. När individen bemästrar kunskapen och gjort den till sin egen har individen *approprierat* kunskapen. Det leder till nya insikter (Säljö, 2000). Vygotskij definierar människors utveckling och lärande som den *proximala utvecklingszonen*. Det är den zon där en person är mottaglig för stöd från en mer kompetent person och samtidigt utvecklar sina egna förmågor och kunskaper. Ännu tydligare definierat, vad en individ kan göra utan hjälp, och vad den kan göra med hjälp av någon annan (Säljö, 2000 & Vygotskij, 1995).

Utgångspunkt i studien är att mediering sker med stöd av mentor, genom verktyget kommunikation. Mediering äger rum i den sociala kontext mentorstödet sker, på högskolan. Mentorsstödet ska leda till att studenten internaliserar och approprierar nya insikter och kunskaper. Målet med mediering genom mentorsstöd är att studenten ska nå den proximala utvecklingszonen och utveckla nya insikter och kunskaper.

7 Metodologi

Nedan presenteras studiens metodologiska ansats, urval, etiska ställningstaganden, datainsamlingsmetod, genomförande av intervjuer och dataanalys metod. Därefter följer tankar om validitet, reliabilitet samt generaliserbarhet i relation till kvalitativa studier.

7.1 Livsvärldsfenomenologi

Val av livsvärldsfenomenologisk ansats grundar sig i att studiens syfte är att nå studenters uppfattningar och verklighet. I en fenomenologisk forskning studeras fenomen ur ett *inifrånperspektiv* (Thomassen, 2007). Med utgångspunkt från denna studie innebär det att mentorskapet undersöks såsom studenten med Aspergers syndrom erfar det. I följande stycke ges en sammanfattande beskrivning om vad livsvärldsfenomenologins antagande av verklighet och kunskap är.

Begreppet livsvärldsfenomenologi som betyder *det som visar sig*, utarbetades av filosofen Edmund Husserl. Denne såg livsvärldsfenomenologin som en erfarenhetsfilosofi, men också som en kvalitativ metod som studerar det som sägs och upplevs (Bengtsson, 2005). Begreppet kan förenklat förklaras som, den naturliga uppfattning vi har om företeelser och ting omkring oss (Gustavsson, 2002). Livsvärlden är världen som den uppträder i vardagslivet och som den upplevs direkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Livsvärldsfenomenologin som inriktning strävar efter att ge en så korrekt bild som möjligt av det som ska återberättas (Bengtsson, 1999). Målet med Husserls framställning av begreppet livsvärld var att finna en stabil grund för all vetenskaplig kunskapsbildning. Han hävdade att vetenskap såsom abstrakt vetenskap resulterat i att kunskap förlorat betydelse, och gjorts främmande för människors liv (Bengtsson, 1999 & Gustavsson, 2002).

Livsvärldsfenomenologin utvecklades vidare av bland annat Martin Heidegger, Alfred Schütz, Maurice Merleau-Ponty och Max Scheler. Även då det finns olika filosofiska utgångspunkter inom livsvärldsfenomenologin är grundsynen att *gå tillbaka till sakerna själva* (Bengtsson, 2005). En strävan efter att nå förståelse för de sociala fenomen som individer beskriver och deras antaganden och upplevelser av verkligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). För att nå förståelse om det individen upplever ska man se bortom den egna förförståelsen kring det fenomen som studeras (Larsson, 2005).

Husserl beskriver olika sätt att förstå och ta del av verkligheten i termer av *yttre och inre horisont*:

I livsvärlden finns det strängt taget inte enskilda föremål. Varje föremål vi erfar eller hanterar är omgivet av andra föremål och varje föremål som vi intresserar oss för hänvisar i sin tur till ytterligare föremål /.../ Varje erfarenhet av ett föremål har en kärna av egenskaper som presenteras utifrån mitt rumsliga perspektiv och en horisont (Bengtsson, 2005, s 17-18).

Varje upplevelse har sina horisonter. Personer upplever samma händelser eller fenomen på olika sätt (Gustavsson, 2002). Det är endast genom samverkan, i berättelser eller genom möten med andra kulturer som vi har möjlighet att förflytta våra horisonter (Merleau-Ponty, 2006). Det möjliggör för individen att se på fenomen utifrån andra rumsliga perspektiv (Bengtsson, 2005).

I föreliggande studie ges inte tillträde till studenternas hela *livsvärld*, utan endast till den del som innefattar lärosätet. Det är studenter med Aspergers syndrom, deras livsvärld, upplevelser och förväntningar av mentorsstödet som undersöks. Det är studenternas betraktelser av världen, deras *horisonter* som är utgångspunkt för deras förförståelse. *Fenomenen*, de objekt som är föremål för undersökningen är studenter som beskriver, fenomen *det som visar sig*, deras unika upplevelser av mentorsstödet på högskolan. Min förförståelse utgörs av den kunskap och de erfarenheter jag bär med mig i min roll som samordnare av särskilt pedagogiskt stöd och den forskning och litteratur inom området som tagits del av.

7.2 Tillvägagångssätt vid urval och etiska ställningstaganden

Urvalet utgjordes av gruppen av studenter min kollega träffat, utifrån följande kriterier, de skulle alla ha eller ha haft särskilt pedagogiskt stöd i form av mentor under minst ett halvår, och finnas inom målgruppen av studenter med diagnos Aspergers syndrom. Urval av informanter var ändamålsenligt, det kännetecknas av att man väljer att intervjua personer som kan ge den bestämda kunskap man söker (Kvale, 1997). Antal informanter var fem, alla män som var mellan 20-27 år gamla. De studerar samtliga en femårig utbildning på högskolan.

Inför varje vetenskaplig studie skall ansvarig för studien göra en avvägning av värdet av det förväntade kunskapstillskottet mot möjliga risker. En viktig aspekt av en vetenskaplig studie är hur den förevisar god etik (Larsson, 2005). Ahlberg (2007) betonar vikten av att forskningsetik handlar om att ta hänsyn till och skydda individer som berörs av studien. För att motverka etiska övertramp bör den som utför intervjuer ha god kunskap om området som ska undersökas (Kvale & Brinkmann, 2015).

Personer med Aspergers syndrom kan uppleva svårigheter med nya rutiner och förändringar (Adreon & Durocher, 2007; Attwood, 2014 & Gillberg, 2011). Information som ges kan vara svår att uppfatta (Ortiz & Sjölund, 2016).

Det blev min kollega som träffat informanterna tidigare som skickade ut informationsbrevet som sammanställts om samtycke och deltagande i en intervjustudie. Intentionen var att informationsbrevet skulle vara tydligt, strukturerat och lättläst.

I brevet förmedlades de etiska principerna från Vetenskapsrådet:

- 1) Informationskravet, innebär att informanten informeras om syftet med studien, genomförandet och att deltagandet är frivilligt.
- 2) Samtyckeskravet, innebär att informanten själv beslutar om sin medverkan och att denne kan avbryta sin medverkan utan någon egentlig orsak när som helst.
- 3) Konfidentialitetskravet, innebär att anonymiteten säkerställs. Ingen obehörig ska kunna ta del av materialet.
- 4) Nyttjandekravet, innebär att insamlat material inte får användas i andra sammanhang, lämnas vidare eller användas i kommersiellt syfte (Vetenskapsrådet, 2002).

De forskningsetiska principerna formulerades så att det skulle vara enkelt att förstå innebörden av dem. Det gjordes för att informanterna skulle få en tydlighet kring vad som skulle ske, samt vilka deras rättigheter var, se bilaga 2 med informationsbrev. I informationsbrevet framgick även hur lång tid intervjun skulle beräknas ta och att intervjuerna skulle behövas spelas in.

7.3 Datainsamlingsmetod

Genom den kvalitativa intervjun ges vi ett privilegierat tillträde till människors upplevelser av den levda världen (Kvale & Brinkmann, 2015). Valet föll på halvstrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. En halvstrukturerad intervju är en anpassningsbar metod. En duktig intervjuare kan följa upp svaren och komma åt motiv och känslor som är svåra att nå i en strukturerad intervju eller enkät (Stukát, 2011). Utifrån halvstrukturerade livsvärldsintervjuer strävar man som intervjuare efter att nå förståelse och att upptäcka teman och mönster utifrån informanternas livsvärld (Kvale, 1997).

Den halvstrukturerade intervjun är varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär. Den utförs enligt en intervjuguide som innefattar teman eller förslag på frågor (Kvale & Brinkmann, 2015). Samspel mellan den som intervjuas och den som intervjuar utnyttjas för att nå djupare och för att få så utförlig information som möjligt. Den som intervjuar är medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men frågor ställs i den ordning som faller sig naturligt. Följdfrågor ställs också för att få informanten att utveckla svaren (Stukát, 2011). Se bilaga 1 med intervjuguide. Utskrift av intervjun utgör material för analys (Kvale & Brinkmann, 2015).

7.4 Genomförande av intervjuer

Kvale och Brinkmann (2015) menar att de första minuterna är avgörande för hur intervjun fortlöper. Intervjun ska uppmuntra till öppenhet och bör iscensättas så att informanterna känner sig trygga och kan tala om erfarenheter och känslor. För att informanterna skulle

känna sig bekväma inleddes intervjuerna med några korta frågor som inte var en del av undersökningen. Därefter informerades informanterna ännu en gång om syftet med studien och att intervjun skulle behövas spelas in. Då studien berör en målgrupp som befinner sig i en utsatt position, betonades sekretessen kring studien ytterligare en gång också vid detta tillfälle.

Kihlström (2012) framhåller betydelsen av att intervjuer genomförs i en lugn och avskild miljö och att placering är viktig. Man bör sitta så att ögonkontakt är möjlig, men inte hela tiden. Ett av diagnoskriterierna för personer med Aspergers syndrom är nedsatt förmåga till social interaktion som uttrycks genom bristande förmåga till ögonkontakt. Ögonkontakt kan upplevas som obehagligt (Jackson, 2005). Val av plats för intervjuer blev därför mitt och min kollegas mottagningsrum. Rummet är beläget relativt avskilt från övriga besöksrum i byggnaden. Det är möblerat med två fåtöljer som är placerade bredvid varandra, så att ögonkontakt inte blir påtaglig hela tiden. Vi tar enbart emot bokade besök, vilket minimerade risken för att vi skulle bli störda.

Samtliga intervjuer spelades in efter medgivande av informanterna och intervjuerna varade mellan 25 - 30 minuter. Kvale och Brinkmann (2015) menar att en förutsättning för att kunna skriva ut en intervju är att den spelas in, bakgrundsljud ska undvikas och om någon talar lågt måste man som intervjuare vara beredd att be dem att tala högre. Det fick jag uppmana mina informanter att göra vid några tillfällen. Ett aktivt lyssnande är minst lika viktigt som att behärska en god intervjuteknik (Kvale, 1997). Stukát (2011) påtar att en intervjuundersökning där avseendet är att komma åt uppfattningar och hur personer tänker kräver mycket arbete.

I den kvalitativa forskningsintervjun strävar man efter att återge fördomsfria beskrivningar av informantens levda vardagsvärld (Kvale & Brinkmann, 2015). Dalen (2015) och Wallén (1993) lyfter vikten av att utskrifter av intervjuer görs i nära anslutning till intervjun. Det finns annars en risk att väsentliga delar faller bort. Det inspelade materialet transkriberades därför i sin helhet direkt efter varje intervju, utan korrigering (Kvale, 1997).

7.5 Dataanalys metod

I en fenomenologisk ansats är målet att beskrivning av det givna fenomenet ska göras så exakt och fullständigt som möjligt (Gustavsson, 2002; Kvale & Brinkmann, 2015). I användandet av en fenomenologisk ansats blir språk och struktur avgörande, analys av intervjuer måste göras omsorgsfullt (Bengtsson, 2005). För att förförståelsen inte ska överskugga tolkningen hänvisar Bengtsson (1999) till Alfred Schütz (1991) så kallade konstruktion av tredje ordningen. Given utgångspunkt ska vara intervjupersonensoreflekterade erfarenhet. För att det ska kunna uppnås måste den som genomför intervjuerna reflektera över sina egna erfarenheter. I första konstruktionen måste intervjupersonen reflektera över sina egna erfarenheter. I andra konstruktionen måste intervjupersonen formulera resultatet av sina reflektioner i ord. Den tredje konstruktionen sker när intervjuaren får förståelse för det som framkommit i intervjun.

Det krävs många genomläsningar för att komma åt det underliggande och icke bokstavliga innehållet (Stukát, 2011). Materialet lästes igenom flera gånger, kodning gjordes med stöd av märkpenor för att förstå och upptäcka teman och mönster (Bryman, 2011). Vilka nyanser fanns och vilka ord använde informanterna för att beskriva sina unika upplevelser av mentorstödet. Användes orden på samma sätt, fanns liknande mönster och teman, var något framträdande (Wallén, 1993). Därefter avgränsades meningsbärande innebörder kopplade till studien som skildrade informanternas upplevelser. Under intervjuerna framträdde några återkommande teman. Teman som trädde fram, kallade fenomenets essenser, blev utgångspunkt för studiens resultat (Bengtsson, 1999).

7.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet handlar om huruvida vi undersökt det vi avsett att undersöka. Om vi gjort det kan undersökningen sägas ha hög validitet. Hög validitet i relation till kvalitativ forskning innebär att intervjuguiden ska innehålla tydliga formuleringar (Stukát, 2011). Reliabilitet handlar om studiens tillförlitlighet (Bryman, 2011). Uppnår studien likartade resultat om undersökningen görs om vid flera tillfällen. Noggrann transkribering av intervjuer är viktigt för att få en god reliabilitet vid studier som inbegriper intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Generaliserbarhet handlar om att kunna dra en slutsats utifrån det urval som ingår i studien och om resultatet kan generaliseras till andra grupper (Stukát, 2011).

Kvale och Brinkmann (2015) resonerar kring begreppen, validitet, reliabilitet och generaliserbarhet i relation till kvalitativa studier. De menar att begreppen inte är gångbara i kvalitativ forskning. Larsson (2005) uttrycker att kvalitativ metod handlar om att något ska karaktäriseras, för att fånga det originella kan inte metoderna vara alltför trubbiga. Målet i kvalitativa studier är att få en form av systematisering av kunskap som möjliggör en överblick av det fenomen som studeras. Ett sätt att bedöma kvalitet i den här formen av studier är om studien är trovärdig och resultaten anses vara rimliga (Stukát, 2011). Ett annat sätt att bedöma kvalitet är en omsorgsfull redovisning av förförståelsen, genomförandet, tolkningsförfarandet och kategorisering av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015; Stukát, 2011). Målsättningen med denna studie är att hög validitet och reliabilitet uppnås genom att intervjuguiden innehåller tydliga formuleringar samt att noggrann transkribering av intervjuer utförts, men framförallt att studien anses vara trovärdig och resultaten bedöms vara rimliga.

8 Resultat

Syftet med studien var att få en bild av vilka förväntningar och upplevelser studenter med Aspergers syndrom har av mentorsstödet. I följande kapitel presenteras resultaten från mina intervjuer. Med utgångspunkt från informanternas berättelser, deras *livsvärld* och deras *horisonter* utkristalliserades olika teman. Resultaten presenteras under varje tema:

- Upplevelser av att ansöka om stöd
- Upplevelser av studiestöd
- Upplevelser av behov av mentor
- Upplevelser av sociala interaktioner
- Upplevelser av förväntningar på mentor

8.1 Upplevelser av att ansöka om stöd

Fyra av informanterna uppger att de inte ansökt om stöd från början av utbildningen. En av informanterna uttrycker ”... från början tänkte jag att jag skulle studera som vilken annan student som helst.” En annan informant berättar att han ville starta på ny kula, men det fungerade inte.”

Informanterna uttrycker att de vill starta om och pröva att studera utan stöd, men studier på högskolan uppfattas som mer krävande och strategier som använts tidigare fungerar inte längre.

... jag skaffade mentor efter ett år, jag fick veta att ni fanns av studievägledaren. Tänkte jag skulle fixa detta utan stöd. Här måste man ha större fokus på teori, veta vart allt kommer ifrån. /.../ Tidigare gick allt på automatik, det funkar inte längre. Sökte stöd via länken... kommer inte ihåg namnet, men fick tid samma vecka, och mentor strax därpå.

... tänkte jag skulle testa utan stöd /.../Efter ett halvår hade jag missat så mycket i mina kurser /.../ Hade hört på ett infomöte att ni fanns... sökte och tänkte det skulle ta tid för er att hitta en lämplig mentor ... men det gick snabbt.

... jag är väldigt självständig /.../ Jag sökte inte mentor direkt, trodde inte jag behövde /.../ Men jag missade alla poäng första läsåret. Det var smidigt att söka stöd här, trodde det skulle ta lång tid. När jag väl sökte, gick allt så bra

En av informanterna säger att han alltid haft behov av stöd och sökte direkt.

... jag sökte direkt, hade mentor på den andra högskolan, tänkte det fanns här också /.../ jag visste att jag behövde stöd ... men jag blev förvånad att jag fick en mentor direkt. På den andra skolan fick jag vänta länge.

Sammanfattning

Utifrån informanternas svar framkommer att det finns ett uttalat behov av att ”vara som andra”. Att studera på högskola ses som en chans till omstart, man gör ett försök att studera utan stöd. Efter någon tid och en del missade kurser, inser man att man behöver stöd och ansöker om stöd. När informanterna väl ansökt om stöd får de tillgång till mentorsstödet snabbt och informanterna tycker att den processen fungerat bra.

8.2 Upplevelser av studiestöd

Alla informanter lyfter behov av stöd med struktur och planering. Samtliga uttrycker att planering görs för en vecka i taget. Planering blir också en avstämning för att se att det som var överenskommet är gjort. Rutiner är ett ord som nämns i detta sammanhang, men också att planering bidrar till ökad motivation och fokus. En av informanterna säger att ”... planering gör att jag kan fokusera, jag kan inte se två månader framåt.”

... vi brukar titta hur jag ligger till varje vecka. Sen tittar vi på föregående vecka och ser att jag gjort det vi kommit överens om.

... vi tar upp det som sker i veckan /.../ Vi tittar framåt också.

Planering är motivationshöjande och ger också informanterna möjlighet till att få in fasta rutiner. En av informanterna säger att ”... mentor hjälper mig med rutiner, hade jag inte haft mentor hade jag inte haft någon rutin nu heller. Jag har lärt mig rutiner nu.” Informanternas svar indikerar att regelbundna möten bidrar till ökad prestation.

... det blir en extern motivation att strukturera upp sitt plugg. Lättare om man har regelbundna möten och något att förhålla sig till /.../ Man vet att man ska ha ett möte, då presterade man. Min mentor har hjälpt mig med rutiner, pushat mig och hjälpt mig att beräkna hur lång tid allt tar.

... jag måste prestera när jag vet att jag ska visa upp det för mentor nästa vecka.

Möten som sker veckovis är något alla informanter berättar om. Veckoscheman verkar också vara en förutsättning för att planering och struktur ska fungera. Tre av informanterna uttrycker sig likartat.

... det blir lättare när någon annan strukturerar och talar om vad jag ska göra denna vecka. Vi lägger upp veckoscheman, vad händer, när är lektionerna, vilka uppgifter ska jag räkna, vad ska jag ha klarat? Vi fokusera främst på den kommande veckan.

... har jag inte veckoscheman och vet vad jag ska göra, fungerar det helt enkelt inte.

... jag måste träffa min mentor varje vecka, jag måste veta att jag gjort rätt. Vi brukar träffas över lunch, och göra upp kortsiktiga planeringar, vad ska göras, och vad ska prioriteras, vi gör veckoscheman. Gör jag ett veckoschema själv, har jag svårt att beräkna hur lång tid allt tar.

Sammanfattning

Samtliga informanternas svar styrker att de har behov av hjälp med struktur och planering. Möten sker veckovis, dessa möten motiverar också informanterna att göra det som är överenskommet. I samtal om planering framträder ordet rutin. Själva mötet ses som betydelsefullt och att mötet sker veckovis, det blir en återkommande rutin. Vid dessa möten så görs kortsiktiga planeringar i form av veckoplaneringar. Man tittar tillsammans någon vecka bakåt för att stämma av vad som är gjort och någon vecka framåt för att se vad som ska göras. Denna kortsiktiga planering möjliggör för informanter att det blir enklare att fokusera i nuet.

8.3 Upplevelser av behov av mentor

Fyra av fem informanter nämner ordet kaos när vi talar om vad som skulle hända utan mentor. En informant säger att "... jag kommer att behöva mentorsstöd hela tiden ... det kommer knappast att bli lättare." En annan informant säger att "... med mentor känns det att saker händer." Utifrån informanternas svar verkar mentorn vara den som gör allt begripligt, som styr upp så att informanten kan få en överblick.

... när jag arbetar själv, blir det väldigt kaosartat, jag hoppar fram och tillbaks mellan olika saker.

... utan mentor skulle de bli mer kaos än det borde.

... saker flyger över huvudet på mig, jag missar "dead lines", ingen struktur ... kaos.

... det blir kaos när jag ställs inför nya situationer, då behöver jag mentor.

Det blir omöjligt att planera när det är projekt, labbar, inlämningar och massa matriser samtidigt.

Tre av informanterna säger att de skulle klarat studierna utan mentorsstödet, men att det då skulle tagit betydligt längre tid att slutföra studierna. En av informanterna säger också att "mentor betydde mer för mig i början, jag behöver inte mentor längre /.../ Jag har lärt mig vad jag ska göra nu ... hur saker och ting fungerar".

... om jag inte haft mentor hade jag nog klarat studierna förr eller senare, men det hade tagit längre tid.

... jag skulle nog klara studierna utan mentor förr eller senare.

... jag förstår att jag måste lära mig själv, inför framtiden och så. Bra om man har någon att ställa frågor till, inte alltid man vill fråga kompisar.

En informant uttrycker också att ”utan mentor hade jag nog gått ned i en djup svacka /.../ Det kanske inte är just en mentor jag kommer att behöva, utan någon att gå och ställa frågor till”.

Sammanfattning

Fyra av fem informanter väljer ordet ”kaos” för att beskriva vad som skulle hänt utan stöd av en mentor. Mentorn tycks bli den som styr upp vad som ska göras och när. Mentorn bidrar också till att saker blir överskådliga och hanterbara. Tre av informanterna betonar att de skulle klarat studierna utan stöd av mentorn, men att studierna då skulle tagit längre tid att ta sig igenom. Endast en informant säger att mentorsstödet inte längre är ett stöd han behöver. Informanten säger också att mentorn hade större betydelse i början av studierna. En av informanterna tror att han skulle gått ned i en djup svacka utan stöd av sin mentor, men tillägger också att det är behov av någon att ställa frågor till han har, det behöver inte vara en mentor.

8.4 Upplevelser av sociala interaktioner

Fyra av fem informanter lyfter vikten av att mentor ger råd om hur de ska agera och förhålla sig i sociala interaktioner som studentlivet medför. Grupparbeten, projektarbeten samt kontakt med lärare är några av de svårigheter som informanterna berättar om. Mentor ger råd till informanterna om hur de ska kommunicera i olika situationer. En av informanterna säger att ”... mentor går igenom hur jag ska förhålla mig till studier, andra studenter, hur jag ska göra i grupparbeten. Hur jag går in där, vad jag ska säga? Jag behöver det stödet, en kompis som började samtidigt började ifrågasätta mig, det var jobbigt /.../ Man träffar så mycket olika människor här, de är ganska toleranta, man förväntas hänga med på allt. Mentor hjälper mig med hur jag ska förhålla mig till det.”

... det är svårt när man arbetar i projekt, samarbete... alla har olika åsikter. Bukar fråga min mentor vad jag ska säga i gruppen, hur jag ska agera. Det är inte läge att uttrycka exakt vad man tänker i varje situation. Man får vara lite smart, släpper det bara... tänker att snart är det över.

... Ibland skulle jag önska att mentor skulle ha mer kontakt med föreläsare /.../ blir jobbigt att säga att man har anpassad examination. Då säger kanske andra... varför har den personen det... det är oftast 10-20 personer kvar efter varje lektion som ska ställa frågor.

... jag förstår inte alltid när vi har grupparbeten vad jag ska göra, vilken är min del/.../ingen säger något och efter ett tag har jag tappat greppet liksom /.../ ska

läsa om en projektkurs nu för tredje gången, mentor kommer med till första mötet med gruppen... jag frågade honom.

... i början var jag med på allt, tänkte jag skulle lära känna folk /... / Jag åkte med på skidresa... pubkvällar /.../ Det gjorde jag, men på bekostnad av studierna... så i år är jag inte med på något.

Sammanfattning

Svårigheter kopplat till sociala interaktioner lyfter fyra av fem av informanter. Informanterna behöver stöd med hur de ska förhålla sig, framförallt i grupp- och projektarbeten. Hur de ska agera, vad som förväntas av dem och hur de ska kommunicera? En informant uttrycker oro över att hans vän har börjat ifrågasätta hans agerande och han har frågat mentorn om råd om hur han ska agera inför det. En annan informant har hittat en strategi, förstått att flera åsikter ska fram i grupparbeten, och uttrycker helt enkelt inte alltid vad han tycker och tänker. En informant berättar att han ska göra om en projektkurs, han har frågat mentorn om att komma med som språkrör till första träffen. En informant säger att han i början försökte vara med på allt, men släppt det nu. Han klarade helt enkelt inte av att både vara social och studera, då hans studieresultat påverkas negativt av det.

8.5 Upplevelser av förväntningar på mentor

Samtliga informanter är nöjda med det stöd de fått av sina mentorer, men det finns önskemål om att mentorn ska ta ett större ansvar och hjälpa till mer. En informant säger att ”jag önskade nästan att mentorn skulle göra jobbet åt mig, det var det jag ville just då. Ibland skulle det vara skönt om dom planerade allt, så jag bara hade fokus på att lära mig grejer... det är så mycket att hålla reda på.” Tre av informanterna säger att en mentor från samma program hade varit bra.

... jag kan inte hålla reda på allt /.../ När jag fick mentor tänkte jag han skulle hjälpa mig mer, kanske med innehållet ... har svårt att läsa långa instruktioner /.../ någon från programmet jag läser hade varit bättre.

... en viss poäng om de går samma kurser/.../men jag vet inte om jag skulle vilja stöta på dem i varje kurs, skulle kännas lite skumt.

... först tänkte jag att jag skulle haft en mentor från det programmet jag läser, en student /.../ men nu skulle jag inte vilja ha någon annan. Växer ju inte pensionerade lärare på träd precis.

... hade varit bra med en mentor från samma program, dom på ens egna program skulle förstå mer om ens faktiska utbildning

... mentorn har gått igenom alla delar han vet vad som gäller, han har tagit en kandidat, som jag ska göra /.../ Jag kanske hade önskat att man haft lite mer

kontakt /.../ Mentorn jag hade på gymnasiet hade en bättre helhetsbild av mig, han hade kontakt med mina föräldrar.

Sammanfattning

Alla fem informanter är nöjda med det stöd deras mentorer tillhandahållit. Men tre informanter har önskemål om att få en mentor från samma program de läser. Någon som har mer överblick över innehåll i programmet och delmål i kurser. Men samtidigt säger en informant att det inte skulle kännas bekvämt att stöta på mentorn på föreläsningar. Förväntningar på mentorn varierar, två av informanterna hade tankar om att mentorn skulle hjälpa till mer. Någon form av kontakt mellan hem och mentor önskar en informant, som berättar att mentorn på gymnasiet hade en mer övergripande bild av hans situation och kontakt med föräldrarna.

9 Analys och diskussion av resultat

Kapitlet innefattar analys och diskussion av informanternas unika upplevelser av mentorsstödet utifrån sin livsvärld. Dessa berättelser relateras till studiens teoretiska utgångspunkter samt forskning och litteratur.

9.1 Analys, upplevelser av att ansöka om stöd

Under denna rubrik vävs fenomen såsom *ordinär* och *att vara som andra* in. Studier på högskolan blir en nystart och informanterna har en önskan av att identifiera sig som ordinära studenter.

Nilholm (2005) ser utifrån det kritiska perspektivet att det är utbildningssystemet som skapar svårigheter, inte individen. Högskolan ska vara både jämlik och excellent (Skric, 1991). Högskolan försöker skapa en jämnvikt genom att kompensera med särskilt pedagogiskt stöd för studenternas svårigheter i studiesituationen. Således erbjuds studenter med funktionsnedsättning möjlighet att söka extra stöd (Henriksson, 2012). Fyra av fem informanter i studien, uppger att de inte ansökt om särskilt pedagogiskt stöd i början av utbildningen. Att studenter inte ansöker om stöd förrän de måste bekräftas också genom andra studier (Blomberg et al., 2013). Dilemmaperspektivet utgör ett bra komplement som förklaringsmodell i detta avseende. Perspektivet har ett antagande om att utbildningssystemet står inför olika dilemman. Alla ska ha samma möjlighet att uppnå målen, samtidigt ska systemet anpassas utifrån de olikheter som finns (Nilholm, 2005). Ytterligare ett dilemma framträder när studenter ges möjlighet till särskilt pedagogiskt stöd, men inte vill ta emot stödet, de vill vara som alla andra och ansöker inte om stöd förrän de måste.

Forskning bekräftar att studier inom högre utbildning kan upplevas som svårt för studenter med diagnos inom autismspektrumet, då det ställs ökade krav på förmågan att strukturera och planera sina studier, särskilt pedagogisk stöd behövs (Adreon & Durocher, 2007; Barnhill, 2016; Casement et al., 2017; Simmerborn – Fleischer, 2012). Det bekräftas också genom informanternas svar. De berättar om svårigheter de upplever i situationer som innefattar att ta in ny information som ges och svårigheter att kunna överblicka allt som sker. Med

utgångspunkt från Mathisen (2009) rollindelning av mentorskapet blir mentors roll i inledningskedet den som Mathisen identifierar som *hjälparen*. Ett stöd för informanten i dennes process för att aklimatisera sig till den nya miljön och för att kompensera för de svårigheter informanten upplever i studiesituationen. När informanten väl ansökt om stöd uppger samtliga informanter att de är nöjda över hur smidig processen är och hur snabbt de fått tillgång till en mentor.

9.2 Analys, upplevelser av studiestöd

Samtliga informanter lyfter behovet av stöd för att få hjälp med fenomen *struktur och planering*. För personer inom autismspektrumet är scheman ett bra stöd för att få struktur och skapa ordning i såväl vardag som med studier (Gillberg, 2011). Informanternas svar bekräftar också att fenomen *veckoplanering* är ett stöd de har stort behov av och att veckoplanering är en förutsättning för att studierna ska kunna fungera. Mentorns roll blir även här den som Mathisen (2009) identifierar som, *hjälparen*. En person som stöttar studenten i dennes utvecklingsprocess, men också en *pedagog* som skapar förutsättning för kunskapsutveckling.

Informanternas svar bekräftar att mötet med mentorn har stor betydelse och att mötet med mentorn är en bidragande faktor till att fenomen *motivation* ökar. Det faktum att man vid det mötet ska visa upp för sin mentor att man gjort det som var överenskommet. Att mötet med mentorn är betydelsefullt styrks också i Ames et al. (2016) studie. Ett universitet i Kanada startade ett mentorprogram. Studenter inom autismspektrumet fick en personlig mentor som de träffade veckovis, universitetet organiserades också gruppträffar. Vid utvärderingen av mentorsprogrammet svarade samtliga studenter att det var de individuella träffarna med mentorn som varit mest värdefullt.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling så sker inläring genom dialog med andra och med stöd av medierande redskap. Dessa redskap är materiella och kommunikativa redskap. De medierande redskapen bidrar till att ny psykologisk aktivitet skapas, ny kunskap och nya förmågor utvecklas (Säljö, 2005). Genom kommunikation i nya situationer tar vi till oss kunskap och *internaliserar* den. När individen bemästrar kunskapen och gjort kunskapen till sin egen har individen *approprierat* denna (Säljö, 2000). Om man angriper studien med ett sociokulturellt perspektiv sker lärandet genom mediering då mentorn kommunicerar med informanten. Genom mentorn medieras nya sätt att angripa struktur och planering i form av veckoplanering. Kommunikation med mentorn gör att informanten approprierar nya insikter. En av informanterna i studien berättar att han numera gör sina egna veckoplaneringar, han har approprierat nya kunskaper och internaliserat dem.

9.3 Analys, upplevelser av behov av mentor

Under detta tema framträder fenomen *kaos*. Fyra av fem informanter i studien väljer ordet kaos för att beskriva vad som hade fungerat mindre bra utan mentor. Mentor erbjuds vanligen till studenter med neuropsykiatrisk diagnos, psykisk ohälsa och rörelsehinder (SPSM, 2015). En studie som gjorts på uppdrag av SPSM visar att tillgång till mentorsstöd kan vara

avgörande för att en student med funktionsnedsättning ska kunna genomföra studierna (Collin, 2014).

Informanterna lyfter svårigheter de upplever i situationer som innefattar moment där olika företeelser sker samtidigt. I diagnoskriteriet för autismspektrumet ingår nedsatt föreställningsförmåga. Den bristande föreställningsförmågan uttrycks bland annat genom behov av rutiner som tillämpas i en viss ordning (Frith, 1994 & Wing, 1981). Att inte ha kontroll och inte förstå sammanhang kan bidra till att ångestkänslor framkallas och att situationen upplevs som kaosartad (Strand, 2014). Informanternas svar bekräftar upplevelser av kaos, de beskriver situationer som gör det omöjligt att planera. Det är när flera bollar ska hållas i luften samtidigt såsom, projekt, inlämningar och labbar. Mentorn bidrar till att dessa situationer blir mer hanterbara.

Personer med Aspergers syndrom har svårt för att ta egna initiativ (Tilli, 2015). I informanternas berättelser kan jag utläsa att mentorn tycks vara den som gör att studierna blir överskådliga, den som styr upp att något händer. Syftet och målet med mentorsstödet är som Gjems (1997) beskriver det, att det ska bidra till att frigöra studentens egen kompetens. Mentorskapet ska vara temporärt, målet är att mentorn ska vara överflödig (Mathisen, 2009). I mentorshandboken anges att mentorns funktion är att hjälpa till med planering, sätta ramar och skapa mål. Mentorsstödet ska stötta studenten till självständighet (SPSM, 2013). Målet är att informanterna internaliserar och approprierar kunskaper och på egen hand strukturerar och planerar studierna. Tre av informanterna menar att de skulle kunnat hantera studierna utan mentorsstödet, men att det då förmodligen tagit längre tid att avsluta studierna. Det faktum att studier tar längre tid att slutföra för studenter med funktionsnedsättning bekräftas också i en longitudinell studie som följt 11 000 studenter med och utan funktionsnedsättning under en längre tid i USA (Wessels et al., 2009).

Endast en informant uppger att han nu klarar sig på egen hand, att mentor inte längre är ett stöd han behöver. En av informanterna säger också att det är behov av någon att ställa frågor till han har och att det nödvändigtvis inte behöver vara en mentor. Behov av att erbjuda fler individuella lösningar och ett mer flexibelt stöd till studenter med diagnos inom autismspektrumet inom högre utbildning bekräftas genom flera studier (Barnhill, 2016; Casement et al., 2017; Knott & Taylor, 2014; Mac Leod & Green, 2009; Simmerborn - Fleischer, 2012). Projektet Rusta som drivs tillsammans med KTH och Misa AB går i linje med det behov av stöd studenter ger uttryck för, projektet har som syfte att bland annat erbjuda individuellt samtalsstöd till studenter med Aspergers syndrom (KTH, 2015).

9.4 Analys, upplevelser av sociala interaktioner

Fenomen *sociala interaktioner* visar sig i detta tema. Studierna medför inte bara kunskapsinhämtning, högskolan blir också en social arena (Attwood, 2014). Aspergers syndrom är vad man brukar kalla en osynlig funktionsnedsättning (Taylor, 2005). Det medför att samma krav ställs på dem med diagnosen som på andra personer (Attwood, 2014 & Wing, 1981). Fyra av fem informanter bekräftar att de upplever svårigheter på högskolan i

situationer som innefattar sociala interaktioner och kommunikation, vilket också är utmärkande för personer med Aspergers syndrom (Attwood, 2014; Frith, 1994 & Wing, 1981). Svårigheter inom dessa områden relaterat till högre studier styrks också genom andra undersökningar (Casement et al., 2017; Knott & Taylors, 2014; Simmerborn – Fleischer, 2012).

Enligt ett sociokulturellt förhållningssätt sker lärande och utveckling beroende av i vilket sammanhang det sker (Säljö, 2005). Informanterna berättar att det har svårt att veta hur de ska förhålla sig i sociala interaktioner på högskolan och inte vet vad som förväntas av dem. Social kompetens tränas upp genom samvaro med andra (Dahlkwist, 2002). Informanterna har ett önskemål om att mentorn ska mediera kunskap om beteenden till dem. Framförallt om hur de ska förhålla sig och kommunicera i grupp- och projektarbeten. Det går i linje med Lindgrens beskrivning av mentorskapet som även innefattar stöd för adeptens socialisering. Kunskapsöverföring sker genom att mentorn lär ut värderingar, normer, språk och beteenden som råder i den aktuella verksamheten (Lindgren, 2000). Mentorns roll blir enligt Mathisens (2009) beskrivning då också att vara en förebild för informanten.

En informant berättar att han i början av studierna prövade att vara med på alla aktiviteter för att knyta kontakter, men att det blev på bekostnad av studierna. Han berättar att han numera helt valt att avstå från aktiviteter och andra sociala interaktioner. En annan informant har frågat mentorn om att komma med som språkrör till första träffen med sin projektgrupp då han ska läsa om en projektkurs för tredje gången. Mentorns roll blir även här den som medierar kunskap om informantens svårigheter till andra berörda. Att arbeta i projekt är vanlig förekommande på arbetsplatser. En av informanterna har genom sin mentor fått råd om hur han ska agera i grupp och approprierat och även internaliserat en strategi. Han har tagit beslutet att inte säga vad han tycker och tänker i varje situation längre. Det är annars utmärkande för personer med Aspergers syndrom som har en god kommunikativ förmåga, ställer man en fråga får man ett ärligt svar (Tilli, 2015).

Studier visar att personer med Aspergers syndrom har svårigheter på arbetsmarknaden på grund av bristande social kompetens (Larsson Abbad, 2007). Utifrån Mathisens (2009) tre beskrivande faser av mentorskapet 1) igångsättning. 2) utveckling och insatser 3) mognadsfasen, så sker arbetet med personlig utveckling och socialisering under fas två. Mentor och adept träffas ett tillfälle i veckan, cirka en timma. Att nå fram till fas två som inbegriper personligt stöd kan ta några månader.

9.5 Analys, upplevelser av förväntningar på mentor

Framträdande i informanternas beskrivningar och förväntningar på mentorskapet är fenomenet *överblick och hjälp med kommunikation och kontakt*. Mentorskap på högskolan är ett formellt engagemang som innefattar en arrangerad matchning (Lindgren, 2000). Mentorerna har oftast erhållit någon form av kortare utbildning (Stockholms universitet, 2016b). Vid tilldelning av mentor är samordnarens målsättning att möta de önskemål studenten har. Förväntningar på vad mentorskapet innebär utgår ifrån informantens verklighetsuppfattning (Skagen, 2007).

Samtliga informanter uppger att de varit nöjda med det stöd de fått av sina mentorer, men i deras berättelser framträder också andra förväntningar på mentorsstödet. Ett genomgripande tema är att informanterna har önskemål om att få en mentor som har ett övergripande ansvar, någon som har överblick över hela kursinnehållet och deras studiesituation. Men det finns också önskemål om en mentor som har förståelse för deras svårigheter i sociala interaktioner och medierar kunskap och normer som råder på deras specifika program. Mentorn behöver vara såväl hjälparen som förebilden och pedagogen (Mathisen, 2009). Behov av ett mer övergripande stöd för studenter med Aspergers syndrom stöds också genom Simmerborn - Fleischers (2012) avhandling som visar på att stöd bör utgå från studentens upplevda svårigheter i hela studiesituationen. Studenterna har själva kännedom om vad som fungerar bra (Casement et al., 2017; Mac Leod & Green, 2009; Knott & Taylor, 2014).

Vid tilldelning av mentor är det vanligt förekommande att studenten frågar efter en äldre mentor. Målet är att rekrytera mentorer med erfarenhet från studentlivet. Val av mentor är vanligen sammanbundet med att mentorn är både äldre och mer erfaren (Mathisen, 2009). En av informanterna som har en pensionerad lärare som mentor betonar att han är mycket nöjd med sin mentor och inte hade kunnat önska sig en bättre mentor. Studier visar också att mentorer som kommit några år längre i sin utbildning är duktigare på att stötta studenter såväl med kommunikation som med sociala kontakter (Barnhill, 2016). En informant uttrycker också att han önskat att mentorn haft mer kontakt med hemmet. Anhöriga har kunskap, men ett dilemma med att involvera anhöriga är att traditioner inom den akademiska världen syftar till att stärka studentens självständighet (Mac Leod & Green, 2009).

10 Avslutande diskussion

Följande avsnitt knyter an till studiens resultat, syfte och frågeställningar och betydelsen av resultaten för min roll som samordnare av särskilt pedagogiskt stöd. Därefter följer metod och resultatdiskussion samt förslag på framtida forskningsområden.

Val av livsvärldsfenomenologisk ansats grundade sig i att studiens syfte var att få en inblick i informanternas livsvärld. Genom studien har tillträde inte givits till informanternas hela *livsvärld*, utan endast till den del som innefattar lärosätet. Totalt 838 studenter med mentorsstöd redovisades till SPSM under år 2016 enligt Amanda Lindqvist. Av dessa hade 634 studenter neuropsykiatrisk diagnos (Personlig kommunikation, 20, mars 2017). Monica Svalfors menar att antalet studenter med mentorsstöd troligen var högre då det under år 2016 fanns 2 964 kända studenter med neuropsykiatriska variationer vid landets lärosäten (Personlig kommunikation, 25, april 2017). Som samordnare av särskilt pedagogiskt stöd på en högskola där en del av uppdraget är att rekrytera och tilldela mentorer framförallt till gruppen av studenter med neuropsykiatrisk diagnos, var det intressant av att få veta mer om studenternas förväntningar och upplevelser av mentorsstödet. En uppfattning var att rekryteringsbehovet av mentorer ökat. Det fanns också en uppfattning om att student och mentor inte alltid strävat mot samma mål. Med bakgrund av det ville jag forska vidare för att få en bild av vilka upplevelser och förväntningar studenter med Aspergers syndrom hade av mentorsstödet.

Det var informanternas betraktelser och deras *horisonter* som var utgångspunkt för förståelsen. *Informanterna beskrev fenomen*, ”det som visar sig” och sina upplevelser av mentorsstödet. I analysen av intervjuerna utkristalliserades några fenomen som var utmärkande. Det var en önskan om att *vara som andra*, en *ordinär* student. Det var fenomen som *behov av stöd*, *veckoplanering* och känslor av *Kaos*. Upplevelser av svårigheter med fenomen som *sociala interaktioner*. Önskemål om att ha någon som har *överblick* och *hjälp till med kommunikation och kontakt*. Samtliga informanter uppgav att de upplevde mötet med mentorn som betydelsefullt. Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv är det genom samverkan med andra som vi har möjlighet att förflytta våra horisonter och se på fenomen utifrån andra perspektiv (Merleau-Ponty, 2006). Studien visar att mediering sker med stöd av mentorn, genom verktyget kommunikation. Mentorstödet bidrar till att informanterna ges möjlighet att se på sina studier utifrån andra rumsliga perspektiv och horisonter, de internaliserar och approprierar nya insikter och kunskaper.

Resultatet av studien kan anses vara rimligt. Merparten av de forskningsartiklar som tagits del av inför studien hade samtliga en gemensam nämnare, att det fanns behov av att erbjuda fler individuella lösningar och ett mer flexibelt stöd till studenter med diagnos Aspergers syndrom/högfungerande autism inom högre studier (Barnhill, 2016; Casement et al., 2017; Knott & Taylor, 2014; MacLeod & Green, 2009; Simmerborn - Fleischer, 2012). Vilket också resultatet från denna studie understödjer.

Frågeställningarna kan genom studien anses vara besvarade:

- Vilka möjligheter och svårigheter upplever studenten att mentorsstödet för med sig?
- Vilka förväntningar har studenten på mentorsstödet?

Sammantaget visar resultatet i studien att informanterna ser såväl möjligheter som svårigheter med mentorsstödet. Informanterna ser högskolan som en ”nystart” och ansöker inte om stöd förrän de måste. Samtliga informanter upplever att de har behov av stöd med struktur och planering. De upplever också svårigheter i situationer som innefattar sociala interaktioner och kommunikation. Mentorn blir den som bidrar till att studierna blir överskådliga och hanterbara. Mentorn blir också informantens språkrör utåt. Samtliga informanter är nöjda med det stöd de fått av sina mentorer, men förväntningar på mentorn är att mentorn ska ta ett större ansvar och hjälpa till mer.

Studien belyser flera betydelsefulla områden för samordnaren av särskilt pedagogiskt stöd på högskolan. Ett dilemma är att informanterna inte ansöker om särskilt pedagogiskt stöd vid studiestarten, de ser en möjlighet till en nystart när de börjar på högskolan. Att de inte ansöker om stöd vid studiestarten medför att de missar kurser och därmed högskolepoäng i början av studierna. När informanterna väl ansökt om stöd, upplever samtliga att de är nöjda över hur smidigt det gått och hur snabbt de fått tillgång till mentorsstödet. Det bekräftar att vårt arbete på högskolan med tilldelning av mentorer tycks vara väl fungerande. Vårt mål bör inriktas mot att studenter i behov av särskilt pedagogiskt stöd ansöker om stöd vid studiestarten.

I informanternas berättelser framkommer svårigheter att planera och strukturera studierna. En möjlighet till att få hjälp med struktur och planering ser samtliga informanter att mentorstödet bidrar med. För att bemästra studierna tycks veckoplanering fungera bra och vara en förutsättning för att informanterna ska kunna överblicka studierna. Det som var förvånande var att själva mötet med mentorn bidrog till att höja motivationen, att någon ska kontrollera att det man kommit överens om är gjort. Resultatet tyder på att samordnaren kan rekommendera mentorn att boka in fler korta avstämningsmöten med sin adept. Då informanternas berättelser indikerar att dessa möten i sig kan bidra till att öka motivationen.

Kaos är ett ord som framträder när informanterna beskriver vad som skulle fungerat mindre bra utan mentorsstödet. Genom informanternas berättelser framträder att mentorsstödet är avgörande för att studierna överhuvudtaget ska fungera. Tanken är att mentorsstödet ska vara temporärt, målet är att mentorn ska vara hjälp till självhjälp (SPSM, 2013). Endast en av informanterna i studien har approprierat nya kunskaper och internaliserat dessa strategier. Resultatet visar på behov av att kontinuerliga avstämningar med samordnaren, mentorn och student görs. Mentorn kan genom samordnaren få stöd med att arbeta mot tydliga delmål.

Fyra av fem informanter i studien upplever svårigheter relaterat till sociala interaktioner. Så önskemål om att mentorn ska ta ett större ansvar är inte förvånande. Utmärkande för personer med Aspergers syndrom är i allmänhet svårigheter med kommunikation och sociala interaktioner (Attwood, 2011; Frith, 1994 & Wing, 1981). Mentorn blir den som möjliggör att sociala interaktioner fungerar mer tillfredsställande. Mentor och adept ses ett tillfälle per vecka. Informanternas berättelser bekräftar att några av mentorerna medierat kunskap om hur informanterna ska förhålla sig och kommunicera i grupp- och projektarbeten. Det finns inte mycket utrymme i mentorns uppdrag att arbeta med dessa områden. Resultatet visar att samordnaren kan behöva orientera sig mer i studenternas behov och upplevda svårigheter som innefattar dessa områden.

Mentorskapet är ett formellt arrangemang (Lindgren, 2000). Det är samordnaren på högskolan som matchar student med mentor. Rekryteringsbehovet av mentorer har ökat och det är inte helt enkelt att rekrytera mentorer. Det medför att matchning inte alltid blir optimal. Samtliga informanter upplever att de är nöjda med det stöd de fått av sina mentorer. Men önskemål om att få en mentor från samma program framkommer i intervjuerna. Informanterna ser att en mentor från samma utbildning kan tillhandahålla mer stöd relaterat till den faktiska utbildningen. Att denna matchning inte fungerat optimalt kan vara en orsak till att mentorn och student inte haft en gemensam förståelse av vad mentorsstödet ska leda till och inte heller stävat mot samma mål. Här kan samordnaren arbeta mer intensivt med rekrytering, gå ut på de program där det finns ett stort behov av mentorer. Men samordnaren kan också sträva mot att rekrytera fler pensionerade lärare.

En informant nämner att han önskat att mentorn haft mer kontakt med hemmet. När studenterna börjar på högskolan ska de uppmuntras till självständighet. Studier påvisar att anhöriga har kunskap, men att de traditioner som råder inom den akademiska världen inte

understödjer det (MacLeod & Green, 2009). I rollen som samordnare är jag inte främmande för ett samarbete med föräldrar initialt, men det är angeläget att studenten initierar och ger sitt medgivande till att sådant samarbete. Resultatet från studien visar att informanterna inte ansökt om särskilt pedagogiskt stöd när de påbörjat utbildningen, vilket också försvårar för ett sådant samarbete. Det är högskolan som ska vidta särskilda tillgänglighetsåtgärder för att en student med funktionsnedsättning ska komma i en jämförbar situation med en student utan funktionsnedsättning (Myndigheten för delaktighet, 2016). Studiens resultat visar på behov av förbättringsområden på den aktuella högskolan gällande mentorsverksamheten för studenter med funktionsnedsättning. Mentorskapet är dynamiskt och kontextberoende och måste anpassas till olika situationer (Mathisen, 2009).

Sammanfattningsvis visar resultaten på följande förbättringsområden: Samordnaren bör sträva mot att studenter i behov av särskilt pedagogiskt stöd, ansöker om stöd vid studiestarten. Samordnaren bör uppmuntra mentorn att boka in fler korta avstämningsmöten med sin adept, då resultaten indikerar att dessa möten i sig kan bidra till ökad motivation. Samordnaren bör göra kontinuerliga avstämningar med mentor och student, mentorn kan behöva stöd med att arbeta mot tydliga delmål. Samordnaren kan behöva orientera sig mer i studentens behov och svårigheter i situationer som innefattar sociala interaktioner och kommunikation. Det kan göras när studenten ansöker om särskilt pedagogiskt stöd, finns behov, kan det också bli ett uttalat delmål för mentor och adept att arbeta mot. Samordnaren bör sträva mot att matcha student med en mentor som läser samma program eller ett närliggande program.

10.1 Metod – och resultatdiskussion

Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt förhållningssätt, ska man se bortom den egna förförståelsen kring det fenomen som studeras. Redovisning av förförståelsen är inte helt enkel, allt man tagit del av kan påverka tolkningen (Larsson, 2005). I denna studie utgjordes förförståelsen av den kunskap och de erfarenheter jag bar med mig i min roll som samordnare av särskilt pedagogiskt stöd och den forskning och litteratur inom området som tagits del av. Thomassen (2007) menar att en beskrivning av det som tolkas aldrig är förutsättningslöst, forskarens *förförståelsehorisont* avgör vad hon fäster vikt vid. Det kan inte uteslutas att min förförståelse påverkat tolkningen av intervjuerna, men intentionen var att träda ur rollen som samordnare, och se på *fenomen*, studenter med Aspergers syndrom, som beskrev *fenomen*, upplevelser av mentorsstödet utifrån en neutral hållning. Det var studenternas *livsvärld* som innefattade högskolan och deras *horisonter* som var utgångspunkt.

Urvalet av informanter var ändamålsenligt, det kännetecknas av att man väljer att intervjua personer som kan ge den bestämda kunskap man söker (Kvale, 1997). Urval gjordes från gruppen av studenter min samordnarkollega träffat. Intentionen var att det skulle minska förförståelsen för dessa specifika studenters upplevelser på lärosätet. Informanterna utgjordes av fem män, studenter med diagnos Aspergers syndrom. De skulle alla ha eller haft mentorsstöd under minst ett halvår. I denna studie var uppfattningen att antalet informanter var tillräckligt för att dessa skulle kunna karaktärisera sina unika upplevelser av mentorsstödet.

Under planeringsstadiet av uppsatsarbetet fanns tankar om att göra en enkätundersökning. Men valet föll på en halvstrukturerad intervju, vilket utgjorde ett tillfälle till att få en annan insyn i studenternas upplevelser av mentorsstödet. Val av halvstrukturerad intervju underlättade också för att kunna ställa frågor i den ordning som passade för de olika studenterna (Patel & Davidsson, 2003). En annan möjlig intervjumetod hade varit fokusgruppintervju. Men med erfarenhet av möten med studenter med funktionsnedsättning fanns en medvetenhet om att alla inte är öppna med sin diagnos, vilket också bekräftas genom studier (Knott & Taylor, 2014; Blomberg et al., 2013). En av svårigheterna för personer med Aspergers syndrom är också sociala interaktioner (Attwood, 2014 & Wing, 1981).

Det finns också andra betydelsefulla faktorer att fundera över när människor är involverade, huruvida de svar som ges är ärliga eller inte (Kihlström, 2012 & Stukát, 2011). Personer med Aspergers syndrom är trovärdiga, ställer man en fråga, så får man ett ärligt svar (Tilli, 2015). Men man bör som intervjuare ha med i beräkningen att den här formen av felkällor kan uppstå. Om man ställer ledande frågor finns en risk att informanterna svarar det som intervjuaren tänkt ska vara "de rätta svaren". Genom att öva och spela in sig själv lär man sig att undvika att ställa ledande frågor (Stukát, 2011).

Halvstrukturerad intervju som metod är beroende av intervjuarens förmåga att genomföra intervjuer, det krävs inte bara goda förkunskaper, utan också god psykologisk förmåga och att kunna läsa mellan raderna (Stukát, 2011). I min roll som intervjuare var jag trygg, hoppas det återspeglades under intervjuerna. Att inte ställa ledande frågor är något jag arbetar med dagligen. Jag utgår från att svaren som gavs var ärliga, men någon garanti för det finns inte. Intentionen var att göra intervjuguiden tydlig och enkel så att inte frågorna skulle missuppfattas, se bilaga 1 med intervjuguide. Efter varje intervju transkriberades samtliga intervjuer i sin helhet på samma sätt (Kvale, 1997). Forskningsintervjun är en arena där utbyte av synpunkter och kunskap konstrueras i samverkan mellan människor (Kvale & Brinkmann, 2015). Det är genom samverkan, berättelser eller i möten med andra vi har möjlighet att förflytta våra horisonter och se på fenomen utifrån olika perspektiv (Merleau-Ponty, 2006).

Syftet var att få en bild av vilka upplevelser och förväntningar informanterna hade av mentorsstödet. Med insyn i informanternas livsvärld och de fenomen som framkom har jag vidgat perspektiven. Det är värdefullt, då stora delar av tjänsten som samordnare på den aktuella högskolan innefattar rekrytering av mentorer till studenter med Aspergers syndrom.

10.2 Framtida forskningsområden

Genom denna studie har många frågor aktualiserats som hade varit intressant att forska vidare om:

- 1) Intervjua mentorer om deras upplevelser och förväntningar av mentorskapet för studenter med Aspergers syndrom/högfungerande autism.
- 2) Intervjua studenter med Aspergers syndrom/högfungerande autism och undersöka i vilka situationer de upplever sig stigmatiserade på högskolan.

- 3) Följa upp studenter med Aspergers syndrom/högfungerande autism under tre år på lärosätet och undersöka i vilken mån de fullföljer studier. Vilka kurser och moment som är svårast att ta sig igenom?
- 4) Följa upp informanterna i denna studie om några år och se hur de strategier de använt på högskolan fungerar i arbetslivet.

11 Referenslista

- Adreon, D., & 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. doi: 10.1177/10534512070420050201
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk Forskning*, 12(2), 84-95. Hämtad 2017-03-18, från file:///D:/Users/heidiw.NET/Downloads/7723-20987-1-PB.pdf
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Ames, ME., McMorris, C.A., Alli, L.N., & Bebko, J.M. (2016). Overview and Evaluation of a Mentorship Program for University Students With ASD. *FOCUS ON AUTISM AND OTHER DEVELOPMENTAL DISABILITIES*, 31(1), 27-36. doi: 10.1177/1088357615583465
- Arvidsson, I. (2006). *En utvärdering av mentorsgruppsverksamheten inom lärarutbildningen vid högskolan i Borås*. (Projekt – rapport, 2:2006). Borås: institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås. Hämtad 2017-04-09, från <http://dspace.hb.se/bitstream/2320/2272/1/Pro%20Nr%202%202006%20Utvard%20av%20mentorsgr.pdf>
- Attwood, T. (2014). *Den kompletta guiden till Asperger Syndrom*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Autism & Aspergerförbundet. (2015a). *Autism i DSM-5* Hämtad 2016-12-08, från http://www.autism.se/autism_i_dsm5
- Autism & Aspergerförbundet. (2015b) *Rustaprojektet – Stöd till studenter med Aspergers på högskola*. Hämtad 2017-04-02, från <http://www.autism.se/rustaprojektet>
- Barnhill, GP. (2016). Supporting Students with Asperger Syndrome on College Campuses: Current Practices. *FOCUS ON AUTISM AND OTHER DEVELOPMENTAL DISABILITIES*, 31(1), 3-15. doi: 10.1177/1088357614523121
- Bejerot, S., Nordin, V. (2014, September). Autismspektrumsyndrom ersätter Aspergers syndrom och autism. *Läkartidningen*, 39. Tillgänglig: <http://www.lakartidningen.se/Klinik-och-vetenskap/Klinisk-oversikt/2014/09/Autismspektrumsyndrom-ersatter-Aspergers-syndrom-och-autism/>
- Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bengtsson, J. (Red.). (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Birnik, H. (2011). *Handledande Samtal*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Blomberg, B., Järkestig – Berggren, U., & Bärgbä, E. (2013). *Organisation av pedagogiskt stöd i högre utbildning. En studie om studenter med funktionsnedsättningar och deras erfarenheter av högre utbildning i Sverige, Tjeckien och USA.* (Rapportserie i socialt arbete, 1/2013). Kalmar: Institutionen för socialt arbete, Linnéuniversitetet. Hämtad 2017-02-13, från <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:641267/FULLTEXT01.pdf>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Malmö: Liber AB.
- Casement, S., Carpio de los Pinos, C., Horrester-Jones, R. (2017). Experiences of university life for students with Aspergers syndrome: a comparative study between Spain and England. *INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION*, 21 (1), 73-89. doi:10.1080/13603116.2016.1184328
- Chalmers Tekniska högskola. (2017). *Bli mentor- ett givande extrajobb*. Hämtad 2017-04-27, från <https://student.portal.chalmers.se/sv/aktuellt/Sidor/Bli-mentor-ett-givande-extrajobb.aspx>
- Collin, L. (2014). *Mentorsundersökning. Enkät till studenter med mentorstöd våren 2014*. Stockholm: Specialpedagogiska Skolmyndigheten. Hämtad 2017-03-18, från <https://www.spsm.se/globalassets/dokument/pressmeddelanden/mentorsundersokning-2014-rapporten-i-sin-helhet.pdf>
- Dahlkwist, M. (2002). *Social kompetens - en utvecklingsguide*. Uppsala: Kunskapsförlaget AB.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Dewrang, P. (2011). *Asperger Syndrome: Social functioning in relation to behavioral and cognitive traits from infancy to young adulthood*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Hämtad 2017-04-10, från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25448/1/gupea_2077_25448_1.pdf
- Diskrimineringsombudsmannen. (2015). *Bristande tillgänglighet är en ny form av diskriminering*. Hämtad 2017-01-03, från <http://www.do.se/om-do/pressrum/aktuellt/aktuellt-under-2015/lagandring-tillganglighet/>
- Diskrimineringsombudsmannen. (2016). *Högskolans ansvar*. Hämtad 2016-12-20, från <http://www.do.se/framja-och-atgarda/hogskolans-ansvar/>
- Franke, A. (1997). *Praktikhandedning och mentorskap – att låta lära och lära ut*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Frith, U. (1994). *Autism: gåtans förklaring*. Stockholm: Liber AB.
- Gillberg, C. (2011). *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger syndrom: normala, geniala, nördar*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Gillbergcentrum. (2015). *Hur ser den diagnostiska stabiliteten ut hos män som i barndomen fått diagnosen Aspergers syndrom*. Hämtad 2017-02-12, från <http://gillbergcen3.gu.se/forskningsomraden/forskarhornan/2015/aspergers-syndrom--diagnostisk-stabilitet-augusti-2015>
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap: En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2017-03-04, från http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/19/19998_vad-kunskap-skolverket.pdf
- Habilitering & Hälsa. (2016). *Diagnosmanualen DSM – 5*. Hämtad 2017-04-20, från <http://habilitering.se/autismforum/om-diagnoser/diagnoskriterier/diagnosmanualen-dsm-5>
- Hellberg, K & Kjellberg, A. (2012). *Övergångsprocessen från skola till vidare studier och arbete: intervjuer med unga vuxna med ADHD och Aspergers syndrom*. (Rapport. 2012:4). Linköping: Centrum för kommunstrategiska studier, Linköpings universitet. Hämtad 2017-04-20, från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:563119/FULLTEXT01.pdf>
- Henriksson, A. (2012). *Undervisa tillgänglighet. Pedagogiska strategier för att funktionsnedsättning hos studenter inte ska vara ett hinder för att kunna genomföra studierna. (Rapport 1, REVIDERAD UPPLAGA)*. Uppsala: Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, Uppsala universitet.
- Holm – Ivarsson, B., Ortiz, L., Wirberg, P. (2016). *MI - Motiverande samtal, Praktisk handbok för socialt arbete*. Stockholm: Gothia fortbildning AB.
- Infoteket om Funktionshinder. (2014). *Vad är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning?* Hämtad 2017-04-21, från <http://www.lul.se/sv/Kampanjwebbar/Infoteket/Funktionsnedsattningar/Neuropsykiatris-ka-funktionsnedsattningar/Vad-ar-neuropsykiatrisk-funktionsnedsattning/>
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*. 61(4), 505-532. Hämtad 2017-02-23, från <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543061004505>
- Jackson, L. (2005). *Miffon, nördar och Aspergers syndrom*. Stockholm: Cura.
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Karlsson, A. (2017, 21 mars). Särskilt stöd på högskola och universitet – så fungerar det. (Blogginlägg). Hämtad från <http://funkkonsulten.se/blogg/s%C3%A4rskilt-st%C3%B6d-p%C3%A5-h%C3%B6gskola-och-universitet-s%C3%A5-funkar-det>
- Kihlström, S. (2012). Intervju som redskap. J. Dimenäs, (Red.), *Lära till lärare* (s.47-69). Stockholm: Liber AB.

- Knott, F., & Taylor, A. (2014). Life at university with Asperger syndrome: a comparison of student and staff perspectives. *INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION*, 18(4), 411-426. doi: 10.1080/13603116.2013.781236
- KTH. (2015). *Stöd till studenter med Aspergers*. Hämtad 2017-01-22, från <https://www.kth.se/student/studentliv/funktionsnedsattning/stod-till-studenter-med-aspergers-1.493266>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lagerlöf, E. (2014). *Homeros "Odysseen"*. Stockholm: Bokförlaget Atlantis.
- Larsson Abbad, G. (2007). *Aspergern, det är jag: En intervjustudie om att leva med Asperger syndrom*. (Doktorsavhandling, Institutionen för handikappvetenskap, 395). Linköping: Linköping University Electronic Press. Hämtad 2017-03-18 från, <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:24134/FULLTEXT01.pdf>
- Larsson, A. & Ringberg, R. (2016, september). Ge studenter individuellt stöd. *Lärarnas tidning*, 13. Tillgänglig: <http://lararnastidning.se/ge-studenter-individuellt-stod/>
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. *Nordisk Pedagogik*, (25), 16-35. Hämtad 2017-02-13, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:245080/fulltext01>
- Lennox Terrion, J., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership In Learning*, 15(2), 149-164. doi: 10.1080/13611260601086311
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev* (Doktorsavhandling, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, 25). Göteborg: Göteborgs Universitet. Hämtad 2017-02-17, från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea_2077_32806_1.pdf
- Lindgren, U. (1997). *Mentorskap i skolan – en väg till utveckling*. Malmö: Gleerups.
- Lindgren, U. (2000). *En empirisk studie av mentorskap inom högre utbildning i Sverige: Innebörd, utformning och effekter*. Umeå: Åbo Akademis Förlag.
- Lunds universitet. (2016). *Arbeta som mentor*. Hämtad 2017-01-23, från <http://www.lu.se/studera/livet-som-student/studentliv-engagera-dig/arbeta-som-mentor>
- Macleod, A. & Green, S. (2009). Beyond the books: Case study of a collaborative and holistic support. *Studies in Higher Education*, 34(6), 631-634. doi: 10.1080/03075070802590643
- Mathisen, P. (2009). *Mentor – i Teori och Praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Melin, M., Johansson, E. (Red.). (2012). *Inkluderande möten i högskolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Merleau-Ponty, M. (2006). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Murray, M. (2001). *Beyond the Myths and Magic of Mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Myndigheten för delaktighet. (2016). *Bristande tillgänglighet är en form av diskriminering*. Hämtad 2016-12-01, från <http://www.mfd.se/funktionshinderspolitik/lagar-principer-viktiga-dokument/1-januari-2015-blir-bristande-tillganglighet-en-ny-form-av-diskriminering/>
- Nationalencyklopedin. (2017). *Mentor*. Hämtad 2017-02-23, från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/mentor>
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik - Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138. Hämtad 2017-02-15, från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:32672/FULLTEXT01.pdf>
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av alla elever "i behov av särskilt stöd" - vad betyder det och vad vet vi?* (Forskning 1 Fokus nr 28). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2017-03-05, från <http://hundochkatter.se/Inkludering%20av%20elever%20-%20Nilholm.pdf>
- Niholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ortiz, L., & Sjölund, A. (2015). *Motiverande samtal vid autism och adhd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Palmer, A. (2006). *Realizing the college dream with Autism or Asperger syndrome: A Parent's guide to student success*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Patel, R., & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Prop. 2013/14:198. *Bristande tillgänglighet som en form av diskriminering*. Hämtad 2017-02-22, från <https://data.riksdagen.se/fil/731D1E8B-718F-4B76-9C63-765369260AB5>
- Psykologförbundet. (2013). *Den nya diagnosmanualen*. Hämtad 2017-01-05, från http://www.psykologforbundet.se/Global/Psykologtidningen/DSM-5/PT2013_03_DSM5.pdf
- Regeringen.(2016). *Regleringsbrev för budgetåret 2017 avseende universitet och högskolor*. Hämtad 2017-04-28, från <http://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?RBID=17920>
- Riksförbundet Attention. (2015). *Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Hämtad 2017-01-04, från <http://attention-riks.se/npf/om-npf/>
- Rusta. (2015). *Om Rusta projektet- Stöd till studenter med Aspergers syndrom på högskola och universitet*. Hämtad 2017-02-27, från <https://www.misa.se/2015/01/20/rusta-projektet/>

- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Sveriges Riksdag. Hämtad 2016-02-08, från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567
- SFS 2009:770. *Högskoleförordning*. Stockholm: Högskoleverket. Hämtad 2016-12-22, från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- Simmerborn-Fleischer, A. (2012). Support to students with Asperger syndrome in higher education – the perspectives of three relatives and three coordinators. *International Journal of Rehabilitation*, 35(1), 54-61. doi: 10.1097/MRR.0b013e32834f4d3b
- Skagen, K. (2007). Ett tema av yttersta betydelse – Om handledning under senmodernismen. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 35). Lund: Studentlitteratur AB.
- Skolverket. (2008). *Studieavbrott och stödinsatser I gymnasieskolan. En kunskapssammanställning*. Stockholm: Liber AB.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and School organisation*. Denver: Love.
- Socialstyrelsen. (2016). *Termbanken*. Hämtad 2016-12-21, från <http://termbank.socialstyrelsen.se/showterm.php?fTid=665>
- SPSM. (2012). *Universitet och högskola, särskilt utbildningsstöd*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad 2016-11-29, från <https://www.spsm.se/stod/Bidrag/universitet-och-hogskola-ver2/>
- SPSM. (2013). *Mentorshandboken – för mentorer som stödjer studenter i högre utbildning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad 2017-02-13, från <https://webbshop.spsm.se/globalassets/publikationer/mentorshandboken-tillganglig-version/>
- SPSM. (2015). *Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med funktionsnedsättning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad 2017-02-13, från <https://webbshop.spsm.se/globalassets/publikationer/att-gora-studiesituationen-tillganglig-for-vuxna-med-funktionsnedsattning.pdf/>
- Steinberg, J (2004). *Mentorskap, coaching och co-coaching* Falun: Svenska Förlaget.
- Stockholms universitet. (2016a). *Vad gör en samordnare av särskilt pedagogiskt stöd*. Hämtad 2016-11-20, från <http://www.su.se/utbildning/studera-med-funktionsneds%C3%A4ttning/vad-g%C3%B6r-en-samordnare-av-s%C3%A4rskilt-pedagogiskt-st%C3%B6d-1.285325>

- Stockholms universitet. (2016b). *Bli mentor åt student med neuropsykiatriska och/ eller psykiska funktionsnedsättningar*. Hämtad 2017-01-22, från <http://www.socarb.su.se/utbildning/studieinformation/bli-mentor-%C3%A5t-studenter-med-neuropsykiatriska-och-eller-psykiska-funktionsneds%C3%A4ttningar-1.205810>
- Strand, H. (2014). Vem och vad bestämmer om det går bra eller dåligt i gruppen. Bendixen, C. & Fischer, H. (red.), *Sociala relationer och psykologisk kunskap i skolan* (s. 50). Falkenberg: Gleerups.
- Studera med funktionshinder.nu. (2016). *Introduktion till webbplats*. Hämtad 2016-09-14, från <http://www.studeramedfunktionshinder.nu/statistik.htm>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & Kulturella redskap – Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Taylor, M.J. (2005). "Teaching students with Autistic Spectrum Disorder in HE" *Education Training*, 47 (7), 484-495. doi.org/10.1108/00400910510626330.
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis – Introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering – Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*: Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag.
- Tilli, P. (2015). *Att vara vuxen med Aspergers syndrom – om identitet, relationer och vardagen*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Umeå universitet. (2016). *Mentorskap för studenter med funktionsnedsättning*. Hämtad 2017-01-23, från <http://www.student.umu.se/under-studietiden/funktionsnedsattning/for-dig-som-ar-stodperson/bli-mentor>
- Universitet – och högskolerådet. (2016). *Styrdokument*. Hämtad 2017-04-20, från <https://www.uhr.se/om-uhr/detta-gor-uhr/Styrdokument/>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2016-12-01, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotsky, Lev – S. (1978). *Mind in Society: the development of Higher Psychological Processes*: Harvard university press. Hämtad, 2017-04-23 från <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (2000). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wallén, G. (1993). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wessel, D., Jones, J- A., Markle, L., Westfall, C. (2009). Retention and Graduation of Students with Disabilities: Facilitating Student Success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(3), 116-125. Hämtad 2017-02-23, från <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831430.pdf>
- Wing, L. (1981). "Asperger's syndrome: a clinical account", *Psychol Med*, 11(1), 115–29, doi:10.1017/S0033291700053332

Bilaga 1, Intervjuguide, frågeområden

Guiden ses som ett stöd under mina intervjuer, tanken är att följa upp de olika de frågeområden jag valt upp och låta respondenterna styra i vilken ordning de kommer.

Jag tänker inleda intervjun med några frågor för att försöka få en avslappnad stämning, dessa frågor utgör inte ett underlag för min studie.

Hur gammal är du?

Hur länge har du studerat?

Vilket program går du?

-
- Hur länge har du haft/har din mentor?
 - Sökte du mentorsstöd när du började din utbildning?
 - Hur upplevde du första mötet med din mentor?
 - Skulle du önska att det gått till på något annat sätt?
 - Vad hade du för förväntningar på mentor innan du fick din mentor?
 - Hur fick du reda på vad som förväntades av dig?
 - På vilket sätt stöttar mentor dig?
 - Vad skulle du klara mindre bra utan mentorsstöd?
 - Hur går ett mentorsmöte till?
 - Hur skulle du vilja att mentor stöttar dig?
 - Kommer du att behöva mentor hela studietiden?
 - Det finns olika former av stöd en mentor kan ge, dels det sociala, dels det stöd som syftar till att stötta med struktur och planering. Hur ser du på det i relation till ditt stöd?

Uppföljningsfrågor

Hur menar du?

Kan du ge exempel på?

Kan du berätta mer?

Varför, varför inte?

Bilaga 2, Informationsbrev och förfrågan om samtycke och deltagande i en intervjustudie

Hej

Mitt namn är Heidi Wåxberg och jag är kollega med X, samordnare ni träffat här på X tidigare. Jag skriver min magisteruppsats på Specialpedagogprogrammet i Göteborg. Jag har valt att göra en intervjustudie med 5 studenter med Aspergers syndrom, som har särskilt pedagogiskt stöd, och har eller har haft mentor under minst 6 månader. Syftet med studien är att få en bild av vilka upplevelser och förväntningar du som student har av mentorsstödet.

Min fråga är om du kan tänka dig att avvara ca: 30 minuter av din tid. Jag har några öppna frågeställningar och jag skulle behöva spela in intervjuerna för att få med alla detaljer.

Alla uppgifter kommer att användas med varsamhet. Namn fingeras och inga uppgifter om vilken högskola studien berör kommer att nämnas. Deltagandet är frivilligt och du som deltagare har rätt att när som helst avbryta intervjun eller avstå från att vara med i studien.

Den information som framkommer vid vår intervju kommer enbart att användas för denna studie.

Jag skickar gärna ut min rapport till dig innan den publiceras om du så önskar.

Vore tacksam om du har tid att medverka.

Vänliga hälsningar

Heidi Wåxberg

Jag accepterar villkoren ovan, och deltar i studien.

Datum _____

Underskrift _____