



METODECENTRET
Center for Innovation & Metodeudvikling

Hvordan sikres den bedste overgang til voksenlivet for personer med autisme?

EN LITTERATURGENNEMGANG

Hvordan sikres den bedste overgang til voksenlivet for personer med autisme?

- En litteraturgennemgang

METODECENTRET
Olof Palmes Allé 19
8200 Aarhus N

Udgivet 2018.

For yderligere oplysninger rettes henvendelse til:

Konsulent Camilla H. Stampe Jensen

Mail: cahojn@rm.dk

www.metodecentret.dk

Indholdsfortegnelse

Baggrund og formål	3
Hvad kendetegner mennesker med Autisme Spektrum Forstyrrelse?	4
Planlægning af overgangen	5
Social færdighedstræning	8
Computerbaseret træning	10
Strukturerede fritidsaktivitetsgrupper	11
Mentorprogrammer	13
Beskæftigelsesrettede indsatser	14
'Støttet beskæftigelse'-programmer	14
Hjælpe midler på arbejdspladsen	16
Opsamling	17
Litteraturliste	19

Baggrund og formål

Antallet af børn og unge der bliver diagnosticeret med en Autisme Spektrum Forstyrrelse (ASF), har været stærkt stigende siden starten af 90'erne. I Danmark er der i dag ca. 1 pct. af alle børn og unge, som har en ASF-diagnose (Kaufmanas et al., 2014). ASF er en livslang diagnose, og derfor er der i disse år et stigende antal unge med ASF, som bliver voksne.

Voksne med ASF klarer sig generelt dårligere på flere områder. De klarer sig ikke bare dårligere i forhold til den resterende del af befolkningen, men også i forhold til personer med andre mentale handicaps (Roux et al., 2015). Det gælder på parametre som uddannelse, beskæftigelse (Howlin og Taylor, 2015; Roux et al., 2013; Vogeley et al., 2013), oplevet livskvalitet, trivsel og sociale relationer (White et al., 2016; Bishop-Fitzpatrick et al., 2013) samt evnen til at leve selvstændigt (Roux et al., 2015). Dette har både økonomiske og sociale omkostninger for såvel samfundet som for den enkelte person med ASF og dennes familie.

I lyset af dette er det derfor vigtigt at sætte fokus på, hvilke tiltag der er vigtige for at sikre en god overgang til voksenlivet, således at personer med ASF bliver i stand til at leve så godt og selvstændigt et liv som muligt. Der findes i dag en stor forskningslitteratur inden for den tidlige opsporing og indsatser på børneområdet, mens vores viden om overgangen fra barn til voksen og på voksenområdet generelt til sammenligning er relativt begrænset (Lounds et al., 2012; Kaufmanas et al., 2014). På trods af dette anser flere forskere det for at være et område med lovende tiltag (Bishop-Fitzpatrick et al., 2013: 688).

En succesfuld overgang til voksenlivet forstås i denne litteraturgennemgang som en overgang, der er vellykket med hensyn til at mestre eget liv og leve selvstændigt i det omfang det er muligt og giver mening. Ligeledes er det også vigtigt at have fokus på livskvalitet og at den unge inkluderes i meningsfulde fællesskaber for at modvirke social isolation og sikre deltagelse i samfundet. En succesfuld overgang til voksenlivet inkluderer i den forbindelse typisk, at man, så vidt det er muligt, tager en uddannelse, får et job og bor med mindst mulig støtte (Hendricks og Wehman, 2009). Dette opfattes af flere forskere som medvirkende til at give unge med ASF bedre mulighed for at leve et selvbestemmende og tilfredsstillende liv, mens det samtidigt ventes at reducere de samfundsøkonomiske omkostninger (ibid.; Hart et al., 2010). Det bør dog påpeges, at øget selvstændighed ikke nødvendigvis altid betyder øget livskvalitet (Bishop-Fitzpatrick et al., 2016).

Formålet med litteraturgennemgangen er at give et indblik i hvilke indsatser og fokusområder, der i international forskningslitteratur peges på som virksomme for en succesfuld overgang til voksenlivet for personer med ASF. Litteraturgennemgangen vil være et overblik over området og er derfor ikke udtømmende. En stor del af studierne i forskningslitteraturen er fra USA, hvor der er en anderledes social og uddannelsesmæssig kontekst end i Danmark. Man bør derfor altid tænke indsatser og resultater fra udlandet ind i en dansk sammenhæng. Litteraturgennemgangens primære fokus er ikke at vurdere studierne generaliserbarhed, men at inspirere fagprofessionelle og andre som arbejder med at styrke og udvikle indsatser til gavn for unge med ASF i overgangen til voksenlivet. Målgruppen i denne litteraturgennemgang er afgrænset til at omfatte personer med ASF, som ikke har mental retardering.

For at identificere relevante forskningsartikler, er der i forskningsdatabaserne PsycInfo og PubMed samt i AU Librarys søgemaskine søgt på følgende ord: *Autism, supported living, independen**, *transition (to adulthood)*, *adult**, *social support, social inclusion/exclusion, living*. Herudover er der anvendt en snowball-søgning, hvor der på baggrund af fremkomne forskningsartikler søges i disses litteraturlister efter andre relevante artikler. Litteratursøgningen er foretaget i oktober 2016.

På baggrund af litteratursøgningen er der fremkommet fem indsatsområder. Inden for disse indsatsområder findes dokumenterede effekter af indsatser, der kan styrke de unges mulighed for en succesfuld overgang til voksenområdet. Denne litteraturgennemgang samler trådene og beskriver de fem indsatsområder, som er:

- 1) Planlægning af overgangen
- 2) Social færdighedstræning
- 3) Strukturerede fritidsaktivitetsgrupper
- 4) Mentorprogrammer
- 5) Beskæftigelsesrettede indsatser

Det bør bemærkes, at indsatsområderne på sin vis overlapper hinanden. Inden gennemgangen af de fem områder, vil vi først beskrive, hvad der overordnet set karakteriserer unge med ASF med henblik på at give et indblik i, hvilke områder de unge kan være udfordrede på.

Hvad kendetegner mennesker med Autisme Spektrum Forstyrrelse?

Autisme Spektrum Forstyrrelse (ASF) er en samlebetegnelse for forskellige variationer af autisme, der er en gennemgribende udviklingsforstyrrelse (psykiatrien.rm.dk). I Danmark diagnosticeres autisme ud fra det internationale diagnosesystem ICD-10. Selvom der findes en stor heterogenitet på tværs af personer med ASF, er det karakteristisk, at personen med ASF udviser varige problemer inden for tre kerneområder: 1) Nedsat evne til socialt samspil, 2) sprog- og kommunikationsproblemer og 3) usædvanlige interesser og/eller gentagelsesadfærd (sundhed.dk).

De mange millioner sanseindtryk, som alle mennesker oplever hvert sekund, har mennesker med ASF svært ved at sortere i. Hvor mennesker uden ASF relativt nemt kan udlede de væsentlige sanseindtryk og dermed skabe overblik i en given situation, er dette således ikke tilfældet for mennesker med ASF. Fordi hjernen søger at bearbejde alle sanseindtrykkene, relevante som irrelevante, da vil en person med ASF ofte have svært ved at deducere sig frem til en sammenhængende helhed (psykiatrien.rm.dk). Den høje grad af detaljeorientering kan i nogle tilfælde være hensigtsmæssig, mens den i andre sammenhænge er forbundet med udfordringer.

Denne anderledes bearbejdning af indtryk betyder for eksempel, at mennesker med ASF har sværere ved at planlægge gøremål og være fleksible (ibid.). Herudover betyder det også, at ageren i sociale situationer er særligt udfordrende, fordi socialt samspil er komplekst og aldrig består af samme detaljer. Selvom sociale situationer derfor som udgangspunkt synes velkendte af en person med ASF, kan de hurtigt synes

uforudsigelige og nye. En person med ASF har derfor ofte svært ved at forstå, hvad der er på spil i sociale situationer og herudfra udøve en passende social adfærd (ibid.).

Personer med ASF har i tråd hermed svært ved at afkode nonverbal adfærd, som eksempelvis ansigtsudtryk og kropssprog (Wehman et al., 2014). I forlængelse heraf kan personer med ASF kan have vanskeligt ved at leve sig ind i eller forestille sig, hvad andre mennesker tænker og føler (Beyer et al., 2013). Mange personer med ASF oplever endvidere, at de har meget svært ved at føre en samtale. Evnen til at forstå og udtrykke tanker er nødvendig for at kunne føre en almindelig samtale, men herudover kræver det også sociale færdigheder i forhold til at starte, fastholde og afslutte en samtale (Roux et al., 2015: 17). Når man har svært ved at begå sig socialt og adfærdsmæssigt, kan det endvidere føre til social isolation, mobning, lavt selvværd, angst og at man føler sig udenfor (Wehman et al., 2014: 31; Mitchell et al., 2010).

De sociale vanskeligheder kan give særlige udfordringer i ungdomsårene, fordi udviklingen af sociale netværk er vigtige i overgangen fra barn til voksen (Mitchell et al., 2010). Dette gælder både i forhold til arbejdspladsen, uddannelsen (Wehman et al., 2014; Dipeolu et al., 2015), i venskaber og kæresteforhold (Gantman et al., 2012). Forbedrede sociale færdigheder forventes at kunne hjælpe de unge til bedre at mestre eget liv (Beyer et al., 2013: 19), højne selvværdet, reducere tendens til depression og angst (Griffith et al. 2012: 545), leve så selvstændigt liv som muligt samt mindske risikoen for social isolation (Roux et al., 2015).

Autismen og de udfordringer der kan være forbundet med denne, ændrer sig ikke pludseligt ved overgangen til voksenlivet. Til gengæld stilles der nye krav til de unge i form af eksempelvis at finde et job, videreuddanne sig eller flytte hjemmefra. Herudover ændrer støtteniveauet sig for de fleste, når de bliver 18 år, hvilket betyder, at der ikke længere nødvendigvis er samme forudsigelige rutiner, som generelt er vigtige for personer med ASF (Roux et al., 2015; Wehman et al., 2014). Personer med ASF oplever dermed som unge voksne fortsat udfordringer socialt og adfærdsmæssigt, når de indtræder i en ny voksenrolle med dertilhørende nye krav og støtteformer.

Unge med ASF er derfor særligt udfordrede i overgangen til voksenlivet. Derfor er det vigtigt at rette fokus mod, hvilke tiltag der kan gøres for at overgangen bliver så god som mulig. Litteraturgennemgangen undersøger derfor, hvilke erfaringer fra den internationale litteratur vi kan trække på for at forberede de unge bedst muligt på voksenlivet. I det følgende gennemgås de fem indsatsområder.

Planlægning af overgangen

Flere forskergrupper peger på, at det er vigtigt at have et eksplicit fokus på at planlægge og forberede de unge på overgangen til voksenlivet som en del af deres ungdomsuddannelse for at få en succesfuld overgang til voksenlivet (Wehman et al., 2014; Hart et al., 2010; Test et al., 2009). En stor del af denne forskning er amerikansk og beskæftiger sig med overgangen fra "high school" til "college", hvor dét at forberede sig på "college" typisk også indebærer at forberede sig på at bo selv. I denne litteraturgennemgang trækker vi på pointerne fra den amerikanske forskning, men forholder os til overgangen til voksenlivet mere generelt. For den unge med ASF og dennes familie, sker der endvidere et

markant skifte, når den unge bliver 18 år, idet personen i myndighedsøjemed overgår til voksenområdet, bliver myndig og skal forholde sig til nye krav og forventninger.

Ifølge forskere, som Hendricks og Wehman, er det i den forbindelse vigtigt, at unge med ASF får lagt en konkret plan for overgangen til voksenlivet for at fastlægge mål for deres fremtid og finde den rette støtte fremadrettet (Hendricks og Wehman, 2009). Planen skal således være med til at forbedre muligheden for, at de unge starter på en videregående uddannelse, et job eller bor selv (Roux et al., 2015: 31). Chiang og kolleger har også i en forskningsgennemgang vist, at unge med ASF, der arbejdede aktivt med en overgangsplan, og som gennemgik undervisning i planlægning af overgang til voksenlivet, havde større succes med at få en videregående uddannelse i modsætning til unge med ASF, som ikke arbejdede med en plan (Chiang et al., 2012).

Unge med ASF har typisk brug for struktur og forudsigelighed, hvorfor en klar plan ifølge Holtz og hendes forskerkolleger er særlig vigtig for denne målgruppe. En god plan indeholder ifølge forskergruppen først og fremmest en kortlægning af de unges styrker og interesser for at kunne vurdere, hvor disse bedst finder anvendelse i forhold til en videregående uddannelse eller et job. Næstefter peger de på, at planen skal omfatte en identifikation af den nødvendige støtte for den unge (Holtz et al., 2007). Forskere som Roberts peger i tråd hermed på, at opdateret information om den unges støttebehov er et afgørende udgangspunkt for at skabe en god og sammenhængende plan. Hun understreger vigtigheden af, at disse oplysninger ikke udelukkende skal være baseret på kliniske og psykologiske tests, men at det er vigtigt at have et helhedsorienteret blik på den unge (Roberts, 2010).

Herudover indeholder en god plan, ifølge Holtz og kolleger (2007), også mål for, hvilke kort- og langsigtede mål, som de unge skal arbejde hen imod samt hvordan de unges kompetencer styrkes, så målene kan nås.

Holtz og kolleger (2007) har via *Organization for Autism Research* i Phoenix udgivet en guide til planlægning af overgangen til voksenlivet. Guiden tjener det formål at give en introduktion til både forældre, lærere og andre fagprofessionelle om, hvilke spørgsmål der er vigtige at beskæftige sig med. Materialet fokuserer på følgende områder (ibid.: 9):

- Koordinering af forskellige serviceudbyderes indsatser
- Erhvervsfaglig træning og afprøvning af forskellige jobs for at finde det rette match
- Jobmål og tidslinje for at opnå dem
- Mål i forhold til videregående uddannelse (hvis relevant)
- Mål omkring fremtidig boform, herunder at bo selvstændigt
- Mål i forhold til deltagelse i samfundet, inklusiv sociale færdigheder, transporttræning, træning i indkøb, personlig pleje mv.

Boks 1: Evalueringsredskab til planlægning af overgangen til voksenlivet for unge med ASF

Berg og hendes forskerkolleger har udviklet og valideret et evalueringsredskab specielt rettet mod unge med ASF til at understøtte planlægningen af overgangen fra barn til voksen. Redskabet hedder *Adolscet and Young Adults - Activity Card Sort (AYA-ACS)* og har til formål at identificere, hvilke hverdagsaktiviteter de unge deltager i, og hvilke barrierer de oplever i forbindelse hermed, set fra deres eget perspektiv. Aktiviteterne er opdelt på følgende emner: pligter, fritid, socialt, uddannelse, arbejde, sundhed og velvære samt forældreskab (Berg et al., 2015).

De unge får hver især 70 kort med billeder af forskellige aktiviteter, som de først skal sortere efter hvad de har deltaget i i de seneste 6 måneder. Herefter skal de angive, hvorvidt det er en aktivitet, de er interesserede i at deltage i eller ej. Ved de aktiviteter, hvor de gerne vil deltage, men ikke føler de kan, skal de ud fra en liste angive, hvilke personlige og strukturelle barrierer, der gør sig gældende (ibid.). Ifølge Berg og hendes forskerkolleger kan man ud fra den "deltagelsesprofil", som den unge får, opnå en bedre forståelse for den enkeltes ønsker og problematikker. Herudfra kan man arbejde mere individuelt med udviklingen af hverdagsaktiviteter, der giver mening for den unge, for derigennem at sikre en så succesfuld overgang til voksenlivet som muligt (McCollum et al., 2016).

Flere forskere peger på, at det er vigtigt, at den unge selv er aktiv i planlægningen for, at planen bliver en succes (Wehman et al., 2014). En forskningsgennemgang af Test og kolleger har i tråd hermed vist, at træning i "selvbestemmelse" (self-determination) og øget selvstændighed i sig selv styrkede muligheden for at opnå succes med hensyn til videregående uddannelse, beskæftigelse og at bo selv (Test et al., 2009). Træning i "selvbestemmelse" handler om at øve sig i at træffe valg og beslutninger ud fra egne ønsker og behov og således blive bedre til at mestre eget liv og opnå øget selvstændighed. Her er aktiv deltagelse i planlægning af ens overgang til voksenlivet oplagt til at styrke denne kompetence ifølge Martin og kolleger (2007). Ovenfor i Boks 1 præsenteres et redskab som i praksis kan anvendes til at planlægge overgangen til voksenlivet på en måde, hvor den unge selv spiller en aktiv rolle, og hvor man kommer hele vejen rundt om den unge. Martin og kolleger (2007) peger endvidere på, at familiens involvering og engagement i planlægningen også er meget vigtig for, hvorvidt de unge opnår de erklærede mål (ibid.: 14).

Udover den unge og familiens aktive rolle understreger flere forskere, at overgangsplanen fungerer mest effektivt, hvis der har været flere personer inde over. Dette er med til at sikre koordinering af forskellige serviceudbydernes indsatser (Holtz et al., 2007; Roberts, 2010). Det kan eksempelvis være kontaktpersoner fra erhvervstræningscentre og støttepersoner på ungdomsuddannelsen. Det er ifølge flere forskergrupper vigtigt at samle et tværfagligt team om bordet for 1) at få defineret roller og forventninger, 2) sikre den løbende støtte til den unge og 3) sikre en sammenhængende og effektiv planlægning (Holtz et al., 2007; Roberts, 2010). De personer der skal deltage i planlægningsmøderne, kan udvælges med udgangspunkt i følgende spørgsmål (ibid.: 161):

- Hvilke personer er mest involveret i den unges liv?
- Hvilke organisationer kan med fordel få gavn af den unge nu og efter endt ungdomsuddannelse?
- Hvem skal støtte den unge, mens vedkommende tager en videregående uddannelse?
- Hvilken støtte er der brug for?

Opsummerende peger den internationale forskning på, at kerneelementer i planlægningen af overgangen til voksenlivet er elementer som inddragelse af den unge, kortlægning af styrker og interesser, identifikation af støttebehov, koordinering mellem fagpersoner og afklaring af mål samt vejen til at opnå disse målsætninger. Vigtigheden af disse fokuspunkter understøttes endvidere af, at lignende elementer fremhæves i en dansk kontekst, mere specifikt i forbindelse med Socialstyrelsens Samarbejdsmodel, som er præsenteret i Boks 2.

Boks 2: Samarbejdsmodellen - overgang fra barn til voksen for unge med psykiske vanskeligheder

Socialstyrelsen har i samarbejde med fire kommuner udarbejdet og evalueret en samarbejdsmodel, der har til formål at skabe en mere sammenhængende og helhedsorienteret indsats for unge med psykiske vanskeligheder i overgangen til voksenlivet, så de i højere grad kan mestre relevante kompetencer (psykiske, kommunikative og sociale) samt tage ansvar for eget liv (socialstyrelsen.dk). Modellen har vist sig at have en positiv effekt for de unge i forhold til at påbegynde og blive fastholdt i uddannelse, job eller beskæftigelsesrettede forløb, samtidig med at de unge gennemsnitligt har opnået en højere trivsel, inddragelse og ejerskab over eget forløb (det bør dog påpeges, at de kognitivt svageste ikke har profiteret af modellen) (Rambøll, 2015).

Samarbejdsmodellen er baseret på følgende grundlæggende principper:

- Den unge inddrages aktivt i sit eget forløb
- Empowerment af den unge – den unge skal have mest muligt indflydelse på og ”magt” over forløbet
- Al dialog og indsats i forløbet tager afsæt i den unges ressourcer, behov og ønsker for fremtiden
- Der indgås et forpligtende samarbejde mellem alle aktører omkring den unge – og på tværs af afdelinger og områder
- Alle aktører omkring den unge har et fælles fokus på uddannelse og beskæftigelse – og på vejen dertil.

Til at udmønte disse principper er samarbejdsmodellen bygget op om tre overordnede dimensioner, der hver er sammensat af en række kerneelementer (Rambøll, 2015: 2). Læs mere her: <https://socialstyrelsen.dk/unge/psykisk-saarbarhed/metoder-og-tilgange>.

Social færdighedstræning

Flere undersøgelser peger på, at træning i sociale færdigheder og såkaldt passende social adfærd er essentielt for at sikre en succesfuld overgang til voksenlivet.

Først og fremmest viser en forskningsgennemgang, at der overordnet set er positive effekter af indsatser af socialtræningsprogrammer, der fokuserer på at forbedre deltagernes evne til at forstå sociale signaler og derigennem forbedre evnen til at fungere i sociale sammenhænge (Bishop-Fitzpatrick et al., 2013).

Socialtræningsprogrammer indeholder typisk afprøvning af forskellig adfærd i hverdagsituationer som diskussioner, beslutningstagning samt håndtering af forskellige sociale situationer (Beyer et al., 2013: 55). Det kan fx være at gennemføre telefonsamtaler, bede om hjælp og starte samtaler med personer, som man ikke kender. Herudover arbejdes der også inden for kognitiv adfærdsterapi med elementer som rollespil og adfærdsanalyser for at forbedre de unges sociale kompetencer (Hesselmark et al., 2014). Psykoedukation har i kombination hermed vist sig at have en gavnlig effekt for personer med ASF. Psykoedukationsdelen består af, at de unge diskuterer autisme og psykiatriske symptomer og lærer at identificere og genvurdere tanker, som ikke er konstruktive (Hesselmark et al., 2014).

I flere lande findes der såkaldte autismeprogrammer, der har til formål at hjælpe unge med ASF med at styrke deres sociale kompetencer, der er vigtige for fx at komme i og fastholde et job. Et af programmerne fra USA der undersøger unge højtfuncerende voksne i alderen 18-23 hedder *UCLA PEERS for Young Adults Program* er afprøvet med god virkning på de unges sociale kompetencer samt deres grad af oplevet ensomhed (Gantman et al., 2012). Herudover rapporterede deres støttepersoner, at de oplevede de unge udviste mere empati, at deres sociale evner var forbedrede, og at de oftere end før mødtes med andre. Programmet bestod af 14 ugentlige 90 minutters sessioner, hvor de unge og deres støttepersoner deltog i separate sessioner. Formålet med sessionerne var at styrke den sociale evne til at opbygge tætte forhold. Timerne blev styret af psykologer, som hjalp dem undervejs, coachede og gav feedback igennem øvelserne. Øvelserne omhandlede: (a) Samtaleevner; (b) elektroniske kommunikationsmidler; (c) udvikling af venskaber; (d) passende brug af humor; (e) strategier til at træde ind i en gruppe; (f) strategier til at træde ud af en gruppe; (g) planlægning af sammenkomster med venner; (h) håndtering af drillende og pinlig respons under samtale; (i) passende opførsel i en datingsituation; (j) håndtering af pres fra andre og undgå udundtelse; og (k) løsning af konflikter med venner (ibid.: 1096).

Deltagerne i programmet blev inddelt i grupper på 9-10 deltagere og sat sammen efter selvrapporterede behov og ønsker. Træningen i social adfærd bestod i helt konkrete regler og trin, hvilket er appellerende for nogle unge med ASF, som har tendens til at tænke meget konkret, bogstaveligt, og som er gode til at huske fakta. Derfor stilles der også meget konkrete spørgsmål til de sociale regler, som de lærer i løbet af sessionerne. I slutningen af sessionerne fik de sammen med deres støttepersoner hjemmeopgaver, som de skulle arbejde med frem til næste session (Gantman et al., 2012: 1097). Generelt fremhæves klare strukturer som meget vigtige i disse situationer (Hesselmark et al., 2014).

Et andet studie viste, hvordan et socialtræningsprogram over 12 uger med 2-timers sessioner styrkede både sociale kompetencer hos de unge, samtidig med at de unge også oplevede en øget livskvalitet. De unge skulle definere situationer, som de havde svært ved at håndtere som eksempelvis at løse en konflikt. Der blev lavet 2-5 minutters rollespil, hvor deltagerne blev præsenteret for en situation, og efterfølgende skulle de løse den ved brug af 5 trin: 1) identifikation af problemet, 2) brainstorming af ideer, 3) valg af den bedste ide, 4) afprøvning af ideen og 5) hvis ideen ikke virker, prøv en anden eller spørg om hjælp. Udover at de unge deltog i en række sessioner, så deltog forældrene også i sessioner, hvor de blev trænet i, hvordan de bedst understøtter og styrker deres børns sociale kompetencer (Mitchel et al., 2010). Træning

af forældre kan fremme fastholdelsen af de unges kompetencer og udbredelsen af kompetencer på andre områder (generalisering) samt styrke familiens generelle trivsel (ibid.).

Forældrene blev introduceret til metoder, som terapeuterne anvendte overfor de unge med ASF, og hvordan disse kunne bruges til at styrke og generalisere de unges sociale kompetencer. I undervisningen anvendte de PowerPoint, video, rollespil og diskussioner. Forældrene så også senere i forløbet videoer af deres egne børns progression i de grupper, som de unge deltog i. De fik demonstreret, hvordan terapeuterne arbejdede med dem, og hvordan forældrene skulle arbejde videre med de unge derhjemme for at styrke og fastholde de unges kompetencer (ibid.).

Socialtræningsprogrammer kan både være individuelle eller gruppebaserede. Man kan lave individuelt baserede programmer til de personer, der har svært ved gruppebaserede programmer, men ifølge flere forskere kan der være flere fordele ved de gruppebaserede programmer (Hesselmark et al., 2014; Dipeolu et al., 2015: 179). Træning og rådgivning i grupper kan virke særligt fordrende for træning af sociale færdigheder, fordi det først og fremmest giver mulighed for, at de unge får respons på deres adfærd af ligesindede under træningen. Herudover hæftede en gruppe forskere sig ved, at de unge i højere grad ville lytte til andre unge end til voksne. Videre er gruppebaserede træningsprogrammer også med til, at de unge kan møde og udveksle erfaringer med ligesindede, der har samme udfordringer som dem selv (Dipeolu et al., 2015: 179). Kognitiv adfærdsterapi i grupper har ligeledes vist god effekt på livskvalitet og psykisk velbefindende, større forståelse af egne vanskeligheder og bedre evne til at udtrykke behov. For optimalt udbytte af gruppekonstellationen er det vigtigt med forudgående planlægning, et begrænset deltagerantal samt regler for gruppen, der bygger på tolerance (Dipeolu et al., 2015: 179).

Når de unge får mulighed for at møde andre med samme udfordringer og erfaringsudveksle, da opstår der også mulighed for at danne netværk og få venskaber (Hesselmark et al., 2014: 673). Eksempelvis har formanden for et gruppebaseret amerikansk socialtræningsprogram, kaldet *Adaption Program*, erfaret, at en af de største succeser ved programmet ikke blot har været, at de unge har forbedret deres sociale kompetencer, men at der er opstået meningsfulde venskaber, som rækker ud over programmet. Dette selv for unge der inden de blev en del af programmet, kun havde deres sociale netværk omkring deres forældre (Van Pelt, 2008).

Adaption Program havde til hensigt at forbedre unge i 20'erne og 30'ernes sociale forståelse, således at mulighederne for at komme i job eller uddannelse blev bedre. Udover socialtræningsgrupper, lavede de andre forskellige aktiviteter sammen som fx at tage sammen til kulturelle begivenheder, spise middage, lave mad, gå i fitness eller lignende (Van Pelt, 2008).

Computerbaseret træning

I de seneste år er der kommet øget opmærksomhed på teknologi i form af virtuelle platforme til at understøtte træningen af sociale færdigheder for mennesker med ASF (Bishop-Fitzpatrick et al., 2013).

Flere af studierne der har undersøgt effekten af social kognitiv træning, anvender computerbaseret træning med virksomme effekter for deltagerne. Eksempelvis har Golan og Baron-Cohen (2006) designet et computerprogram, der skal lære personer med ASF, hvordan de genkender og korrekt læser forskellige ansigtsudtryk. Deltagerne skulle anvende programmet to timer om ugen, hvor de skulle lytte til stemmer og se på ansigtsudtryk og herefter beskrive personernes humør. De fandt, at deltagerne blev markant bedre til at læse ansigter og stemmer over en periode på ti uger (ibid.). Som nævnt tidligere kan personer med ASF have svært ved at begå sig socialt, blandt andet fordi de har svært ved at læse andres ansigtsudtryk og kropssprog. Ved at forbedre deres nonverbale evner, vil det kunne styrke deres evne til at indgå i og forstå sociale sammenhænge.

Flere er med god virkning begyndt at anvende virtuelle verdener til at forbedre sociale evner. Eksempelvis har et studie anvendt *Virtual Reality Social Cognition Training*, hvor deltagerne via en avatar, der repræsenterer dem selv, skal navigere i forskellige realistiske kontekster. De logger ind på computeren og kommer ind i en hverdagssituation som fx i en kontorbygning, café, tøjbutik, park, skole eller lignende. Her bliver de præsenteret for forskellige sociale scenarier, hvor de fx skal møde nye mennesker, gå til jobsamtale eller håndtere en konflikt med en værelseskammerat. Udover at tale kan avataren også lave arm-/kropsgestus, så deltagerne får mulighed for at bruge kropssprog. En coach vejleder deltagerne i spillet og observerer deres sociale interaktioner. Efterfølgende interviewer coachen dem og giver individuel feedback. Herefter skal deltageren tilbage til den virtuelle verden og prøve en ny situation, hvor vedkommende skal forsøge at inkorporere feedbacken, der netop er givet (Kandalaft et al., 2013: 37).

Deltagerne har svaret på en række spørgsmål både før og efter forsøget, og efter et forløb på ti sessioner over fem uger forbedrede alle otte deltagere sig markant - både i forhold til verbal og nonverbal social forståelse og i forhold til evnen til at sætte sig ind i andres tanker og følelser (Kandalaft et al., 2013). Dette er vigtigt, fordi dét at kunne fungere socialt, kan have betydning for at kunne skabe/fastholde netværk, fungere på arbejdsmarkedet og deltage i samfundet. Dermed er det vigtigt for at sikre en god overgang til voksenlivet.

Strukturerede fritidsaktivitetsgrupper

Strukturerede fritidsaktiviteter kan ligeledes have til formål at forbedre sociale færdigheder, men er også et middel til at inkludere de unge i meningsfulde fællesskaber og undgå social isolation, som målgruppen er i risiko for at udvikle. Formålet er at bringe de unge sammen uden, at der laves direkte socialtræning eller adfærdsterapi (Hesselmark et al., 2014). Der bør dog være en facilitator, der har en bred forståelse af autisme, og som kan skabe sammenhæng i gruppen (Beyer et al., 2013). Strukturerede fritidsaktiviteter tager udgangspunkt i deltagerens individuelle behov for struktur og støtte.

Flere programmer har vist, at når unge deltager i fritidsaktiviteter oplever de en højere grad af livskvalitet og et reduceret stressniveau (García-Villamizar og Dattilo, 2010; Hesselmark et al., 2014). Stress er relativt udbredt ved personer med ASF, men har været et overset fokusområde ifølge flere forskere (García-Villamizar og Dattilo, 2010: 612). Det er vigtigt at reducere stressniveauet hos de unge, ikke blot for at styrke deres velbefindende generelt, men også fordi stress har vist sig at have konsekvenser

adfærdsmæssigt, psykologisk og fysiologisk hos unge med ASF. Det drejer sig for eksempel om tilstande som angst og selvskadende adfærd, som mennesker med ASF er mere tilbøjelige til at opleve, hvilket yderligere forstærkes, når de oplever et højere stressniveau (García-Villamisar og Dattilo, 2010).

I Spanien iværksatte en gruppe forskere et program for personer med ASF, hvor deltagerne i et år skulle deltage i forskellige aktiviteter. Inden valg af aktiviteter blev det først og fremmest undersøgt, hvilke fritidsaktiviteter de havde i forvejen, og hvad de interesserede sig for. Herudfra blev der lavet fritids-livsstils-profiler, der blev lagt til grund for de individuelt tilrettelagte aktiviteter. I to timer hver dag (fem dage om ugen) skulle deltagerne være med til gruppebaserede aktiviteter, hvor de blandt andet skulle træne (fx svømning, spille frisbee eller bowle), spille spil (fx puslespil, dart eller computer) og være med til sociale arrangementer som at se film, gå til koncerter eller fest. Aktiviteterne havde forskellige sværhedsgrader- og støtteniveauer, som deltagerne løbende kunne vælge efter (ibid.: 615).

Det var vigtigt, at aktiviteterne var forståelige for deltagerne ved at være strukturerede, veldefinerede og have klare visuelle instruktioner i, hvad der skulle ske. Herudover skulle der være feedback, og der skulle være hyppige skift mellem aktiviteterne. Støttepersonerne der faciliterede aktiviteterne skulle fokusere på personernes evner og interesser for at kunne give et passende niveau af støtte, der samtidig udfordrede deltagerne.

I programmet deltog 37 personer, og det viste sig, at de gennemsnitligt oplevede højere livskvalitet og mindre stress efter, de havde været med i programmet. Herudover sammenlignede forskerne deltagernes livskvalitet og stressniveau med 34 personer med ASF, som stod på venteliste og ikke modtog lignende tilbud. De fandt, at disse personer havde en ringere livskvalitet og et højere stressniveau, end de som deltog i programmet. Herudover viste det sig også, at de der deltog i programmet forbedrede sig i forhold til adaptiv adfærd og kognitive evner (García-Villamisar og Dattilo, 2010).

En gruppe forskere fra Sverige undersøgte effekten af et struktureret fritidsaktivitetsprogram, der havde til formål at understøtte social interaktion og undgå social isolation. Modsat andre programmer, der inkluderer eksempelvis social træning i kombination med almindelige fritidsaktiviteter, adskilte dette studie sig ved ikke at basere sig på bestemte træningsteknikker men udelukkende at undersøge effekten af struktur og dét at indgå i en gruppe.

Deltagerne havde alle været med til at pege på en række aktiviteter, hvorefter de hver uge skulle stemme om en aktivitet, som de sammen skulle gå til. Dette førte efterfølgende til, at de unge oplevede en forbedret livskvalitet og en højere grad af selvaccept (Hesselmark et al., 2014). Strukturerede fritidsaktivitetsgrupper der er gruppebaserede, kan derfor have en god virkning for unge med ASF, selvom mange vil have tendens til social angst og som udgangspunkt ikke have lyst til at deltage i grupper (ibid.: 678).

Mentorprogrammer

En anden lovende tilgang til at forbedre de unge med ASF's muligheder for en succesfuld overgang til voksenlivet er ved brug af mentorprogrammer. En litteraturgennemgang fra 2016 peger på, at mentorordninger har potentialet til effektivt at støtte unge med handicaps generelt, inklusiv unge med ASF, i deres overgang til en videregående uddannelse eller beskæftigelse (Lindsay et al., 2016).

Mentorordninger indeholder løbende støtte, vejledning og opmuntring til fremme af den unges kompetencer. Det primære mål er, at den unge skal udvikle sig, men mentorforholdet kan også være gavnligt for mentoren selv. Mentorer støtter ofte de unge på områder som uddannelse, karriere, og/eller sociale kompetencer. Mentorordninger har vist sig at være effektive for unge med handicaps i forhold til jobtræning, gennemføre en uddannelse, karrierestøtte, sociale kompetencer, selvværd, arbejdetik og fremmøde (ibid.: 1330), hvilket er vigtige parametre for en succesfuld overgang til voksenlivet.

En gruppe forskere har eksempelvis undersøgt effekten af et program kaldet *Aspirations*, der havde til formål at forbedre sociale og erhvervsfaglige evner blandt unge med ASF i alderen 18-23 år. Programmet varede otte uger med ugentlige et-timers gruppebaserede sessioner, der blev faciliteret af uddannede mentorer. Gruppedeltagerne skulle hver uge diskutere forskellige emner, der var nøje udvalgt af en gruppe fagprofessionelle på baggrund af de udfordringer, som unge med ASF har. Deltagerne opnåede større forståelse for de forskellige emner ved at dele erfaringer med hinanden, give hinanden rådgivning og sammen lave strategier til problemløsende adfærd (Hillier et al., 2007). Herudover viste forløbet sig at have en positiv indflydelse på især de unges grad af empati (ibid.).

Generelt fandt forskerne bag forskningsgennemgangen, at de programmer som var effektive, var skræddersyede til de erklærede mål (fx social færdighedstræning eller jobtræning), inddrogede mange aspekter af den unges liv (fx institutioner, lokalsamfund og familie), adresserede overgangsprocessen på flere tidspunkter og satte relationen mellem mentor og den unge i centrum for overgangen (Lindsay et al., 2016: 1346).

Forskergruppen peger på følgende væsentlige elementer for at opnå de bedste effekter af mentorprogrammer (ibid.):

- **Struktur:** Strukturerede mentorordninger vil oftest indeholde planlagte aktiviteter og en betalt koordinator, som har uddannet mentorerne og som løbende monitorerede programmet.
- **Længere varighed** (over seks måneder): Giver mulighed for at udvikle et stærkere forhold mellem mentoren og den unge.
- **Gruppebaseret:** Gruppebaserede ordninger frem for individuelle viste at skabe bedre effekter.

Beskæftigelsesrettede indsatser

Der findes ingen registerbaserede data på, hvor mange personer med ASF der er i beskæftigelse i Danmark. *Specialisterne* anslår, at der ca. er 15 pct., der er i fuldtidsbeskæftigelse (*specialisterne.com*), mens en rundspørge fra Landsforeningen Autisme viser, at ca. 6,8 pct. er i ordinær beskæftigelse på fuld tid (Landsforeningen Autisme, 2016: 8). Det tyder således på, at arbejdsløsheden blandt personer med ASF i Danmark er høj. En rapport fra The National Autistic Society fastslår, at kun 16 pct. af voksne med ASF er i fuldtidsbeskæftigelse i Storbritannien (*autism.org.uk*), hvorfor trenden med den høje arbejdsløshed blandt voksne med ASF også findes i andre lande.

Udover at man er selvforsørgende, når man er i beskæftigelse, har det også en række andre positive effekter for personer med ASF. Eksempelvis har det vist sig at fremme følelsen af personlig værdighed og livskvalitet (Hendricks, 2010) og det kan ligefrem have en direkte effekt på ens kognitive evner (García-Villamizar og Hughes 2007). I tråd hermed viser flere undersøgelser, at dét at være i støttet beskæftigelse kan være med til at forbedre den sociale adfærd og kommunikation og dermed mindske nogle af symptomerne for personer med ASF (Liu et al., 2013; Hedley et al., 2016).

Som påpeget i indledningen er der generelt ikke meget litteratur om overgangen fra barn til voksen i forhold til personer med ASF, hvilket også gør sig gældende i forhold til interventioner på beskæftigelsesområdet (Seaman og Cannella-Malone, 2016). Relativt til de foregående indsatsområder, er det dog på beskæftigelsesområdet, at størstedelen af forskningen er (Shattuck et al., 2011).

'Støttet beskæftigelse'-programmer

Grundet udfordringer med social interaktion og kommunikation kan personer med ASF være særligt udfordrede på arbejdsmarkedet. Det er de ikke bare sammenlignet med personer, der ikke har en ASF-diagnose, men også set i forhold til mennesker med andre mentale handicaps (Hendricks, 2010: 127; Shattuck et al., 2012). Der har derfor været en række programmer rettet mod at give den rette støtte til personer med ASF på arbejdsmarkedet, kaldet 'støttet beskæftigelse'-programmer.

Den støttede beskæftigelse er overordnet karakteriseret ved:

1. Betalt arbejde
2. Personer med ASF arbejder sammen med personer, der ikke har ASF
3. Løbende støtte

En forskningsgennemgang fra 2016 fremhæver særligt tre programmer, der alle har haft succesfulde effekter i forhold til at få personer med ASF i job (Hedley et al., 2016).

Først og fremmest er der organisationen TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children and Adults*) fra universitet i North Carolina i USA, der i 1989 sammen med flere samarbejdspartnere startede et støttet beskæftigelsesprogram for personer med ASF (Keehl et al., 1997). Over en periode på 9 år lykkedes det at få 96 ud af 100 personer i job, og herefter var der ca. 89 pct., der formåede at fastholde jobbet (ibid.: 8). Der er tre forskellige modeller indeholdt i programmet for at skabe det mest individuelt tilpassede program. Fælles for modellerne er, at de alle bygger på identifikation og anvendelse af personernes interesse og styrker, identifikation af den rette arbejdsplads samt levering af den nødvendige langsigtede løbende støtte (Keehl et al., 1997: 4-5).

I alle tre modeller optræder en jobcoach, mens intensiteten af støtten er forskellig, alt efter hvad den enkelte har behov for. Jobcoachen hjælper med at identificere den rette arbejdsplads og giver løbende vejledning og støtte. Selvom det er meningen med modellen med det mindste støtteniveau, at hjælpen fra jobcoachen på et tidspunkt skal aftage, er der fortsat langsigtet støtte, og som vurderes at være den primære årsag til programmets succes (ibid.: 7).

Projekt SEARCH er et program, hvor unge i slutningen af deres ungdomsuddannelse kommer i et 9-måneders praktikforløb. Tidligere programmer for støttet beskæftigelse har ikke fokuseret på overgangen fra skole til arbejde, men nærmere på støtte til voksne i flere aldre. Hovedkomponenterne i projektet var at sætte mål for beskæftigelse, skabe succesfulde intensive praktikker og sikre samarbejdet mellem skole og voksne medarbejdere på arbejdspladsen. Det særlige ved projektet er, at de studerende bruger hele deres skoledag på arbejdspladsen i praktikperioden, og at de her de både modtager skoleundervisning og jobtræning på arbejdspladsen. De unge blev støttet i vejledning omkring sociale, kommunikative og jobmæssige færdigheder. Herudover fik de visuel støtte fx i form af rollespil eller kort til at træne håndtering af sociale situationer, mens de ligeledes fik hjælp til struktur og arbejdsrutiner (Wehman et al., 2012). Studiet viste, at de unge i praktikforløbet var langt mere tilbøjelige til at få et job efterfølgende (ibid.).

I Storbritannien er der vist god effekt af projekt *UK NAS Prospects-supported employment*, hvor man fik 68 pct. af 192 personer i arbejde (mod 25 pct. i en kontrolgruppe) over en otteårig periode fra 1995 til 2003. Størstedelen af dem, der kom i job, oplevede en høj grad af jobtilfredshed og selvstændighed (Howlin et al., 2005). Arbejdsopgaverne var primært computerarbejde, teknisk- eller administrativt arbejde. Programmet

Boks 3: Evalueringsredskab til person-job match

En af udfordringerne med at få personer med ASF i job er at finde det rigtige person-job match. En gruppe forskere peger på et evalueringsredskab som lovende i udarbejdelsen af en medarbejderprofil til personer med ASF. Redskabet kan anvendes til at finde det rigtige match mellem en person med ASF og job samt arbejdsopgaver (Gal et al., 2015; Vogeley et al., 2013).

Redskabet hedder *The Autism Work Skills Questionnaire* og rummer 78 spørgsmål fordelt på emner som arbejdsvaner, sensoriske behov og niveau af selvstændighed (Gal et al., 2013; 2015). Der kan også anvendes andre instrumenter til at identificere det rette person-job match, som ikke nødvendigvis behøver at være målrettet personer med ASF (Vogeley et al., 2013: 200).

giver vejledning og støtte til arbejdsgivere med henblik på at skabe en inkluderende arbejdsplads for medarbejdere med ASF. Der gives blandt andet jobevaluering, konsulenttydelser og skræddersyede træningssessioner. Jobevaluering kan bestå af rundbordsmøder med arbejdsgiver, personen med ASF, kolleger, HR med flere, hvor udfordringer diskuteres, og konsulenten efterfølgende udarbejder anbefalinger til justeringer på arbejdspladsen. Der gives også træning til relevante personer i organisationen, der ikke har ASF, hvor de undervises i ASF, og i hvordan diagnosen kan komme til udtryk på arbejdspladsen. Herudover kan undervisningen også handle om ledelse af personer med ASF. Træningen sker med henblik på at styrke den støtte, der gives fra kolleger og ledere til personer med ASF (ibid.).

I tråd med dette peger en forskningsartikel fra 2013 på, at vejledning til medarbejdere, der ikke har ASF, er vigtig for at øge deres forståelse af personer med ASF (Vogeley et al., 2013). I en interviewrække med personer med Asperger fremgår der også tydeligt et behov for og ønske om, at kolleger er vidende om diagnosen (Griffith et al., 2012: 544).

Udover programmer der er succesfulde med at få folk i job, viser andre studier, at interventioner på jobbet kan forbedre mennesker med ASF's erhvervskompetencer og således styrke deres mulighed for at fastholdes i jobbet (Hedley et al., 2016). Interventionerne omfatter både elementer som video- eller lydcoaching, videomodellering, adfærdstræning, anvendt adfærdsanalyse (Applied Behaviour Analysis) og brug af smartphone-applikationer (ibid.: 7). Samlet set peger disse studier på, at man ved at træne specifikke adfærdsteknikker på arbejdspladsen, kan forbedre personer med ASF's evne til at indgå på en arbejdsplads (ibid.).

På baggrund af en forskningsgennemgang fra 2012 peger en gruppe forskere på følgende elementer, der kan føre til succesfuld beskæftigelse for personer med ASF (Westbrook et al., 2012), og som i vid udstrækning er indeholdt i det ovenfor beskrevne:

- Identifikation af de mest hensigtsmæssige arbejdssituationer og -steder
- Tilvejebringelse af effektiv støtte på jobbet (on-the-job training/coaching)
- Tilvejebringelse af langvarig støtte services for arbejdsgiveren og den ansatte med ASF
- Anerkendelse af de positive effekter af at have en ansat med ASF
- Analyse af omkostninger ved støtte: Gøre arbejdsgivere opmærksom på at det kan være en økonomisk gevinst, selvom medarbejderen med ASF skal have særlig støtte på sit arbejde

Hjælpemidler på arbejdspladsen

Flere forskere peger på, at nye IT-medier på arbejdspladsen kan være effektfulde til at understøtte personer med ASF i deres arbejde (Vogeley et al., 2013; Hedley et al., 2016; Seaman og Canella-Malone, 2016). Det drejer sig eksempelvis om anvendelse af redskaber som Personal Digital Assistant (PDA), som er en lille mobil computer (fx en lommecomputer), der viste sig at være gavnlige i forhold til at skære ned på antal timer med job coaching, samtidig med, at det øgede antallet af timer, medarbejderne med ASF var på arbejdspladsen (Gentry et al., 2015).

Anvendelse af IT-medier på arbejdspladsen fremmer først og fremmest graden af selvstændighed, som videre bidrager til konkurrencedygtighed og fastholdelse af arbejde, mens det reducerer afhængigheden af jobcoaches, lærere og andre medarbejdere (Seaman og Canella-malone, 2016: 489).

Kommunikation gennem medier har endvidere den fordel, at man ikke benytter sig kropssprog, hvilket personer med ASF typisk har svært ved at forstå (Vogeley et al., 2013). Herudover kan eksempelvis video- eller lydoptagelser være gavnlige i arbejdet, eftersom det er muligt at gå ind og se de forskellige steps i arbejdsprocessen det antal gange, man har brug for. Det er særlig fordelagtigt, da personer med ASF ofte har behov for struktur og at få gentaget praksisser (Seaman og Canelli-Malone, 2016)

Et studie fra USA har fulgt tre unge med ASF, som har afprøvet brugen af iPads på arbejdspladsen (Hill et al., 2013). Formålet var at give den nødvendige støtte i løbet af arbejdsdagen med påmindelsesfunktioner, strukturering af specifikke arbejdsopgaver samt øvelser og videoer, der viste, hvordan man møder kolleger og kunder på en passende måde. Herudover blev iPad'en brugt til at få struktureret hverdagen rundt om arbejdet, så det styrkede muligheden for at fastholde jobbet. Det kunne fx være ved påmindelse om at tage medicin, navigation til at komme rundt, indkøb, betaling af regninger mm. Applikationerne kunne tilpasses den enkeltes behov og ønsker, og de tre personer skulle derfor vælge de relevante applikationer. Herefter blev de fulgt over to måneder af en coach, der gav dem ugentlig vejledning og lavede træningssessioner omkring brugen af iPad'en, så de blev fortrolige med den (ibid.). De tre personer oplevede, at brugen af iPad'en bidrog til en styrket følelse af selvstændighed, selvtillid, tidsstyring og organiseringssevne. De blev mere selvstændige af i mindre grad at skulle spørge kollegaer og vejledere om hjælp, og de oplevede, at det blev nemmere at strukturere deres hverdag og klare opgaver på jobbet egenhændigt (ibid.).

Opsamling

Voksne med ASF klarer sig generelt dårligere med hensyn til at komme i job, tage en uddannelse og på andre områder, der relaterer sig til voksenlivet. Dette har både økonomiske og sociale omkostninger for såvel samfundet som for personen med ASF og familien. Denne litteraturgennemgang har præsenteret fem indsatsområder for at inspirere til, hvilke fokuspunkter og indsatslementer der kan styrke muligheden for en succesfuld overgang til voksenlivet. Indsatsområderne er 1) Planlægning af overgangen 2) Social færdighedstræning 3) Strukturerede fritidsaktivitetsgrupper 4) Mentorprogrammer og 5) Beskæftigelsesrettede indsatser.

Først og fremmest er det blevet fremhævet, at en god planlægning af overgangen kan være af væsentlig betydning for, at unge med ASF opnår en succesfuld overgang til voksenlivet. Det drejer sig særligt om, at der laves en klar struktureret plan for overgangen til voksenlivet, hvor den unge selv er en meget aktiv part sammen med et tværfagligt team. Planen kan med fordel indeholde temaer som mål på kort og lang sigt (fx i forhold til uddannelse, job og boform), identifikation af styrker og interesser, opdateret information om støttebehov samt koordinering af indsatser.

Personer med ASF er blandt andet kendetegnet ved en nedsat evne til socialt samspil, hvilket kan være problematisk, når de fx skal indgå på en arbejdsplads eller starte på et studie. Social færdighedstræning er i den forbindelse et område, hvor man kan sætte ind for at forbedre unge med ASF's sociale kompetencer og dermed styrke muligheden for en succesfuld overgang til voksenlivet. Træning i sociale færdigheder omfatter typisk træning i at håndtere forskellige hverdagsituationer som fx at gennemføre telefonsamtaler eller starte samtaler med personer, man ikke har mødt før. Træningen kan med fordel være gruppebaseret for at give mulighed for at træne med og møde ligesindede og herigennem erfaringsudveksle og få nye venskaber. Udover social færdighedstræning i grupper har computerbaseret træning ligeledes vist sig at være et godt redskab til at understøtte den sociale færdighedstræning.

Litteraturgennemgangen peger endvidere på, at strukturerede fritidsaktivitetsgrupper kan have en række positive effekter på unge med ASF som reduktion af angst og stress samt forøget livskvalitet. I fritidsaktivitetsgrupperne mødes de unge og laver diverse fritidsaktiviteter sammen, og det er vigtigt, at der er en klar struktur for aktiviteter samt forskellige sværhedsgrader og støtteniveauer, så de unge opnår den individuelt nødvendige støtte samtidig med, at de også udfordres. Fritidsaktivitetsgrupper er en måde at inkludere de unge med ASF i meningsfulde fællesskaber, hvor træning i social adfærd ikke er det primære formål, men forbedrede sociale færdigheder kan være et produkt heraf.

Litteraturgennemgangen viser også, at indsatser der gør brug af mentorprogrammer, er med til at skabe positive effekter for unge med ASF. Mentorprogrammer indeholder løbende støtte, vejledning og opmuntring til fremme af den unges kompetencer. Det anbefales først og fremmest, at mentorordningerne er strukturerede med planlagte aktiviteter og en betalt koordinator. Herudover skal ordningerne minimum vare 6 måneder, for at sikre en god relation mellem mentoren og den unge. Videre har det vist gode effekter at lave gruppebaserede ordninger frem for individuelle.

Endelig peger litteraturgennemgangen på vigtigheden af beskæftigelsesrettede indsatser. Der er vist gode effekter af 'støttet beskæftigelse'-programmer til unge med ASF, der er karakteriseret ved, at de unge har et betalt arbejde, arbejder side om side med personer, der ikke har ASF og samtidig får løbende støtte. Elementerne som, på tværs af disse programmer, har vist at have god effekt, er først og fremmest en jobcoach, der arbejder med at identificere den rette arbejdsplads samt tilvejebringer den nødvendige langsigtede støtte ud fra den enkeltes behov. Desuden er der gode erfaringer med at give vejledning og støtte til arbejdsgivere for at skabe en inkluderende arbejdsplads samt øge kendskabet til diagnosen blandt kollegaer. Derudover har inddragelsen af hjælpemidler vist sig at være virksom i forhold til at understøtte personer med ASF på deres arbejdsplads. Eksempelvis kan anvendelse af en tablet give støtte og skabe struktur i løbet af arbejdsdagen og derigennem reducere behovet for en jobcoach og sikre større selvstændighed.

Litteraturliste

Autism.org.uk, <http://www.autism.org.uk/get-involved/tmi/employment.aspx>, besøgt d. 15.01.17.

Berg, C., McCollum, M., Cho, E., & Jason, D. (2015). Development of the adolescent and young adult activity card sort. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 35 (4), 221-231.

Beyer, J., Kaufmanas, C.H., Krag, J., & Fisker, T.B. (2013). Autisme anno 2013 – eksempler på national og international viden. København: Videnscenter for Handicap. Hjælpermidler og Socialpsykiatri.

Bishop-Fitzpatrick, L., Hong, J., Smith, L.E., Makuch, R. A., Greenberg, J. S. & Mailick, M.R. (2016). Characterizing Objective Quality of Life and Normative Outcomes in Adults with Autism Spectrum Disorder: An Exploratory Latent Class Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (8), 2707-2719.

Bishop-Fitzpatrick, L., Minshew, N.J., & Eack, S. M. (2013). A systematic review of psychosocial interventions for adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 687-694.

Carter, E.W., Austin, D., & Trainor, A.A. (2011). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual & Developmental Disabilities*, 49 (4), 233-247.

Chiang, H. M., Cheung, Y. K., Hickson, L., Xiang, R., & Tsai, L. Y. (2012). Predictive factors in participation in post secondary education for high school leavers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (5), 685–696.

Dipeolu A.O., Storlie, C., & Johnson, C. (2015). College Students With High-Functioning Autism Spectrum Disorders: Best Practices for Successful Transition to the World of Work. *Journal of College Counseling*, 18 (2), 175-190.

Gal, E., Landes, E. & Katz, N. (2015). Work performance skills in adults with and without high functioning autism spectrum disorders (HFASD). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10, 71–77.

Gal, E., Meir, A.B., & Katz, N. (2013). Development and reliability of the Autism Work Skills Questionnaire (AWSQ). *The American Journal of Occupational Therapy*, 67, 1–5.

Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., Laugeson, E. A. (2012). Social skills training for young adults with autism spectrum disorders: A randomized controlled pilot study. *Journal for Autism and Developmental Disorder*, 42(6), 1094–1103.

García-Villamizar, D., & Dattilo, J. (2010). Effects of a leisure programme on quality of life and stress of individuals with ASD. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(7), 611–619.

García-Villamizar, D., & Hughes, C. (2007). Supported employment improves cognitive performance in adults with Autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (2), 142–150.

Gentry T., Kriner R., Sima A., et al. (2015) Reducing the need for personal supports among workers with autism using an iPod Touch as an assistive technology: Delayed randomized control trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45 (3), 669-684.

Golan, O., & Baron-Cohen S. (2006). Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology*, 18(2), 591-617.

Griffith, G.M., Totsika, V., Nash, S. & Hasting, R.P. (2012). ‘I just don’t fit anywhere’: Support experiences and future support needs of individuals with Asperger syndrome in middle adulthood. *Autism: the international journal of research and practice* 16(5), 532-546.

Hart, D., Grigal, M., & Weir, C. (2010). Expanding the Paradigm: Postsecondary Education Options for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 134 – 150.

Hedley, D., Uljarevic, M., Cameron, L., Halder, S., Richdale, A., & Dissanayake, C. (2016). Employment programmes and interventions targeting adults with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature. *Autism*, 1-13.

Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24 (2), 77–88.

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

Hesselmark, E., Plenty, S. & Bejerot, S. (2014): Group cognitive behavioral therapy and group recreational activity for adults with autism spectrum disorders: A preliminary randomized controlled trial. *Autism*, 18 (6), 672-683.

Hill, D.A., Belcher, L., & Brigman, H.E. (2013). The Apple iPad™ as an innovative employment support for young adults with autism spectrum disorder and other developmental disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 44, 28–37.

- Hillier A., Fish T., Cloppert P., Beversdorf D. (2007). Outcomes of a social and vocational skills support group for adolescents and young adults on the autism spectrum. *Focus AutismOther Dev Disabl*, 22, 107–15.
- Holtz, K.D., Owings, N.M., & Ziegert, A.K. (2007). *Life Journey Through Autism: A Guide for Transition to Adulthood*. Artlinton: Organization for Autism Research.
- Howlin, P., & Taylor, J.L., (2015). Addressing the need for high quality research on autism in adulthood. *Autism*, 19(7), 771-773.
- Howlin, P., Alcock, J. & Burkin, C. (2005). An 8 year follow-up of a specialist supported employment service for high-ability adults with autism or Asperger syndrome. *Autism*, 9 (5). S. 533-549.
- Jacob, A., Scott, M., Falkmer, M., & Torbjörn Falkmer, T. (2015). The Costs and Benefits of Employing an Adult with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *PLoS One*, 10 (10).
- Järbrink, K. (2007). The economic consequences of autistic spectrum disorder among children in a Swedish municipality. *Autism*, 11 (5), 453-63.
- Kandalaf, M. R., Didehbani, N., Krawczyk, D.C., Allen, T. T., & Chapman, S.B. (2013). Virtual Reality Social Cognition Training for Young Adults with High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 43(1), 34 – 44.
- Keehl, J.H., Mesibov, G.B., & Woods, A.V. (1997). TEACCHsupported employment program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 3–9.
- Landsforeningen Autisme (2016). *Forsørgelsesgrundlag for mennesker med autisme: En rundspørge blandt 247 medlemmer af Landsforeningen Autisme*
- Lindsay, S., Hartman, L. R. & Melissa Fellin. (2016). A systematic review of mentorship programs to facilitate transition to post-secondary education and employment for youth and young adults with disabilities. *Disability and rehabilitation*, 38 (14): 1329–1349.
- Liu, K.P., Wong D., & Chung, A.C. (2013). Effectiveness of a workplace training programme in improving social, communication and emotional skills for adults with autism and intellectual disability in Hong Kong: a pilot study. *Occupational Therapy International*, 20 (4), 198–204.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. V., D’Ottavio, M., & Nickerson, K. (2007). The student-directed summary of performance: Increasing student and family involvement in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30, 13–26.
- Mavranouzouli, I., Megnin-Viggars, O., Cheema, N., Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Pilling, S. (2014). The cost-

effectiveness of supported employment for adults with autism in the United Kingdom. *Autism*, 18 (8), 975 – 984.

McCollum, M., LaVesser, P., & Berg, C. (2016). Participation in Daily Activities of Young Adults with High Functioning Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (3), 987-997.

Mitchel, K., Regehr, K., Reaume, J., & Feldman, M. (2010). Group social skills training for adolescents with Asperger Syndrome or high functioning autism. *Journal on Developmental Disabilities. Ontario Association on Developmental Disabilities*, 16 (2), 52-63.

Psykiatrien.rm.dk, http://www.psykiatrien.rm.dk/siteassets/patient/information-om-psykiske-sygdomme/nar-du-er-voksen/autisme-18/71069-ds---pjece-om-autisme-hos-voksne-1.02_web.pdf, besøgt d. 05.01.18

Rambøll (2015). Unge med psykiske vanskeligheder – overgang fra barn til voksen. Slutrapport, 1-72.

Roberts, K. D. (2010). Topic areas to consider when planning transition from high school to postsecondary education for students with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25, 158–162.

Roux, A., Shattuck, P.T., Cooper, B.P., Anderson, K.A., Wagner, M., Narendorf, S.C. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry* 52(9), 931-939.

Seaman, R. L., & Cannella-Malone, H.I. (2016). Vocational Skills Interventions for Adults with Autism Spectrum Disorder: A Review of the Literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28 (3), 479 – 494.

Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M., & Taylor, J. L. (2012). Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 129 (6), 1042–1049.

Shogren, K. A., & Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study–2. *Intellectual & Developmental Disabilities*, 50 (1), 16–30.

Smith, M., Ginger, E., Wright, K., Wright, M., Taylor, J., Humm, L., et al. (2014). Virtual reality job interview training in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2450–2463.

Socialstyrelsen.dk, <https://socialstyrelsen.dk/unge/psykisk-saarbarhed/metoder-og-tilgange>, besøgt d. 05.01.18

Specialisterne.com, <http://dk.specialisterne.com/mennesker-med-autisme/>, besøgt d. 06.01.17

Sundhed.dk, <https://www.sundhed.dk/borger/patienthaandbogen/psyke-hos-boern/sygdomme/udviklingsforstyrrelser/autisme-oversigt/>, besøgt d. 22.06.17

Kaufmanas, C.H., Beyer, J., Jørgensen, M.H., & Kaas, Marie. (2014). Mennesker med autisme. Sociale indsatser, der virker. Odense C.: Socialstyrelsen.

Taylor, J.L., Dove, D., Veenstra-Vander Weele, J., Sathe, N.A., McPheeters, M.L., Jerome, R.N., Warren, Z. (2012). Interventions for Adolescents and Young Adults With Autism Spectrum Disorders. *Comparative Effectiveness Review (65)*.

Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L. J., & Kohler, P. H. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving post-school outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 160–181.

Van Pelt, J. (2008). Autism Into Adulthood – Making the Transition. *Social Work Today, 8 (5)*, 12.

Vogeley, K., Kirchner, J.C., & Gawronski, A. (2013). Toward the development of a supported employment program for individuals with high-functioning autism in Germany. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 263*(Suppl. 2), 197–203.

Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M., Cifu, G. (2014). Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorder : What We Know and What We Need to Know. *Journal of Disability Policy Studies, 25*(1), 30 – 40.

Wehman, P., Schall, C., McDonough, J., Molinelli, A., Riehle, E., Ham, W., & Thiss, W. (2012). Project SEARCH for youth with autism spectrum disorders: Increasing competitive employment on transition from high school. *Journal of Positive Behavior Intervention, 15 (3)*, 144-155.

Westbrook, J., Nye, C., Fong, C., Wan, J., Cortopassi, T., & Martin, F. (2012). Adult employment assistance for persons with autism spectrum disorders: Effects on employment outcomes. *Campbell Systematic Reviews*.

White, S.W., Elias, R., Salinas, C.E., Capriola, N., Conner, C.M., Asselin, S.B., Miyazaki, Y., Mazefsky, C.A., Howlin, P., Getzel E.E. (2016). Students with autism spectrum disorder in college: Results from a preliminary mixed methods needs analysis. *Research in developmental disabilities, 56*, 29-40.