

Att skapa framtid

En analys av interaktionen i studie- och yrkesväglä-
dande samtal med unga i migration

Shaping a future

An analysis of interaction in career counselling con-
versations with young migrants

Åsa Sundelin

Att skapa framtid

En analys av interaktionen i studie- och yrkesvägledande samtal med unga i
migration

Åsa Sundelin

2015-12-18

©Åsa Sundelin Stockholms universitet 2015
ISBN 978-91-7649-276-5

Omslagsfoto: ©Tony Gustavsson

Tryckeri: Holmbergs, Malmö 2015
Distributör: Publit

Tidigare avhandlingsserier: Avhandlingar från Institutionen
för didaktik och pedagogiskt arbete nr 1-10 och Doktorsav-
handlingar från Pedagogiska institutionen nr 1-171.

Till mina föräldrar: lotsen
och lärarinnan

Förord

Tage Danielsson lär ha sagt ”utan tvivel är man inte riktigt klok”. Om jag blivit klokare är svårt att säga men däremot vet jag att jag har tvivlat många gånger under arbetet med den här avhandlingen. Dels har jag nog en tvivlande ”natur” men jag har också efterhand blivit varse att jag överskridit min möjlighetshorisont i arbetslivet när jag påbörjade forskarutbildningen. Att göra det känns. Början av avhandlingstiden sammanföll dessutom med stora förändringar i mitt privata liv. Tvivlet har varit min följeslagare både i kroppen och i tanken och jag har många gånger känt igen mig i hur sociologen Abdelmalek Sayad beskrivit migrantens situation: ”En atopos är varken medborgare eller främling. Han eller hon hör inte längre hemma varken ”här” i det ”nya” landet eller ”där” i det gamla (...) Existensen har blivit dubbel brist, frånvaro och försummelse” (refererad i Trondman, 2001). Ett avhandlingsarbete kan stundvis kännas ensamt men det är inte det. Som tur är. Utan oaser av människor och möten som fått mig att fatta mod och vilja att gå vidare hade det inte gått. Jag vill nu rikta mig särskilt till några av alla de som funnits med på vägen.

Det första och största tacket går till de elever och studie- och yrkesvägledare som medverkar för att ni vågade och ville bidra till den här studien. Det har varit extremt lärorikt att vara tillsammans med er under de år som avhandlingsarbetet pågått. När jag har tvekat i steget har jag fått kraft av att tänka på det förtroende ni visat mig.

Några som också har varit med hela vägen är förstås ni, kära handledare, Boel Englund och Fredrik Hertzberg. Med våra olikheter utvecklades mina handledningstillfällen till intressanta och dynamiska möten som gav lust att gå vidare. Ni har lotsat, frågat, lyssnat, utmanat och tröstat och tillsammans har vi diskuterat både forskningens och livets möjligheter och omöjligheter. Ni har varit ständigt uppmuntrande och fyllda av tillförsikt. Boel: Din känsla för språk, texter och nyanser är ”grym”. Jag är tacksam att jag har fått möjlighet att få del av din rikedom av erfarenhet och kunskaper från den vetenskapliga världen. Fredrik: Tack vare dig fick avhandlingen den inriktning som förde mig ut i en delvis ny terräng och som givit den dess aktualitet. En händelse som var en tanke.

Karin Hirasawa, du har funnits med från den allra första början och varit med längs hela vägen. Du har läst och tyckt och undrat och jag har fått prata om mitt arbete (nästan) när som helst och (nästan) hur mycket som helst. Du

har varit en excellent ”smyg-handledare” med dina skarpa kommentarer och din märkvärdigt orubbliga tro på min förmåga.

Ett stort tack till mina läsare vid slutseminariet: Robert Ohlsson och Viveca Lindberg. Med era välvilliga och skarpsynta ögon på mitt material löste ni upp flera knutar och hjälpte mig vidare på den sista sträckan.

Till slutseminariet kom även du, Else Maj Eineborg Falk. Ett stort tack för din värdefulla läsning i avhandlingsarbetets slutfas. Du har läst, kommenterat, granskat och petat i min text med osviklig noggrannhet och känsla för studiens frågor. För att du ville.

Tack också till Max Scheja och Tore West för er läsning i slutet av arbetet. Era ord var musik.

Jag har inte minst haft stort stöd av kollegorna på studie- och yrkesvägledarprogrammet: Eva Ahlzén, Marie Andersson, Karin Fransson, Ingrid Hultén, Hanna Karlsson, Ann Kjellberg, Christer Langström, Mimmi Malmer, Paula Mählck, Helena Rehn, Petra Roll Bennet och Elisabet Söderberg. Ni har läst texter och kommit med kloka synpunkter vid seminarier i forskargruppen Karriärutveckling och vägledning, och med uppmuntrande tillrop i största allmänhet. Och lyssnat när jag har tvivlat. Christer: våra samtal om doktorandtillvaron, avhandlingsarbetens vedermödor och livet har varit som bomull. Petra: dina insikter om både vetenskapligt arbete och mänskliga processer har även de lindat bomull kring mina ”skavsår”. Det har dessutom varit ovärderligt att ha stödjande chefer: tack Marie och Helena.

Inledningsvis var det Ulla Brag-Yhland som tillsammans med Annika Ullman öppnade dörren till forskarutbildningen. Ulla, du öppnade också dörren till Tanzania som blev en viktig erfarenhet på ett personligt plan för avhandlingens frågor. Tack!

Att bli doktorand innebar att jag började mötas av frågan ”Hur går det?” istället för ”Hur mår du?” av mina arbetskamrater på Institutionen för pedagogik och didaktik. Frågan har inte alltid varit lätt att besvara men jag har upplevt ett gott stöd från arbetsplatsen som helhet. Tack för det som var och en av er har bidragit med på olika vis och i olika form: vid seminarier och kurser, runt lunchbordet, i korridorer och vid kopieringsmaskiner. Det har betytt mer än ni nog var och en kunnat förstå. Ett särskilt tack till Christina Edelbring och Anna-Lena Kempe vid institutionens forskarutbildning.

Att bli doktorand innebar också att jag fick doktorandkollegor som följeslagare på vägen. Tack och lov till er och särskilt till Liz Adams Lyngbäck, Christine Bendixen, Camilla Gåfvells, Eric Larsson, Enni Paul och Linda Weidenstedt för lust- och hoppingivande samtal om forskning och om livets konst och konstigheter. Camilla, förutan den energigivande och inspirerande oas som våra många och långa samtal blev under det sista året, hade jag halvat betänkligt.

Tidigt korsades mina vägar med Karin Sheikhi, Mälardalens högskola, genom vårt gemensamma forskningsintresse. Som en ”föregångare” både inspirerade du och visade på möjliga vägar. Tack!

Andra viktiga ”föregångare” som funnits med på vägen är Gunnel Lindh och Agneta Fry. Även ni har fungerat som utmärkta ”smyg-handledare” genom ert engagemang och erfarenheter som ni delat med er av. Ni behärskar dessutom konsten att lyssna och intressera er för andras tankar.

På tal om det: Projektet ”Ljuset över Skäppan” har haft en avgörande betydelse i både mitt professionella och privata liv och så även i detta arbete. Stort tack Inga Olsson och Mita Thorstensson för att ni oförtrutet finns med i mitt liv och hjälper mig att skilja mellan stort och smått och att både skratta och gråta åt livet.

Och på tal om det: Någon som också har en avgörande betydelse i mitt liv är du, Margareta Nordblom. Du har även denna gång varit min följeslagare och (nästan alltid) stått ut med ”doktorandens klagan”. Vår vänskap är ovärderlig, helt enkelt.

Stort tack också till Tony Gustavsson för att jag får använda din fantastiska bild till avhandlingens framsida.

Avslutningsvis gjorde bibliotekets Avhandlingsstöd bokstavligen skäl för sitt namn. Tack för mycket gott stöd och hjälp in i det sista.

Och till de två som har varit med hela vägen och vars betydelse inte heller går att sammanfatta: Man brukar tala om bonusbarn och ett sådant är precis vad du är, Gustav. En bonus med doktorandlivet har nämligen varit att jag fått kika in i din värld under våra samtal vid köksbänken när du kommit hem från skolan. Det betydde mer än du nog anade. Henrik, min käraste följeslagare: När jag skulle påbörja mina doktorandstudier gick du omedelbart och skaffade en stor skärm till min laptop. Så började du och så har du fortsatt. Din omsorg och ditt stöd har ingen gräns.

Ett stort tack till alla och envar som bidragit till denna avhandling.

Åsa Sundelin

Uppsala, december 2015

Innehåll

1. Inledning.....	14
Min plats i studiens sammanhang	16
2. Bakgrund.....	17
Några ord om ord i ett studie- och yrkesvägledande sammanhang.....	17
Studie- och yrkesvägledning som företeelse	19
Studie- och yrkesvägledning i Sverige	20
Från syo-konsulent till studie- och yrkesvägledare.....	23
Om studie- och yrkesvägledande samtal	24
Vägledande samtal i en globaliserad värld	28
Språkintröduktion - Utbildning för nyanlända	29
Studie- och yrkesvägledning inom Språkintröduktion.....	31
3. Studiens syfte och frågeställningar	34
4. Tidigare forskning.....	35
En översiktlig bild	35
Interaktion i vägledande samtal.....	36
Vägledningssökande med migrationsbakgrund.....	38
5. Teoretiskt ramverk och centrala begrepp	43
Dialogiska perspektiv på meningsskapande och interaktion	43
Kontext	45
Kommunikativa projekt	46
Kommunikativa strategier	47
Institutionella samtal.....	48
Asymmetrier och makt i institutionella samtal	50
6. Studiens metod	54
Konstruktion av data	54
Urval	54
Förstudie och pilotstudie	56
Studiens genomförande.....	57
Om skolorna och deltagarna	59
Studiens skolor och studie- och yrkesvägledare	61
Studiens elever.....	62
Studie- och yrkesvägledande samtal i praktiken på Språkintröduktion.....	63

Analysens procedurer, turer och begrepp	65
Allt har en början: Inspelning och transkription av material	65
Om att spåra kommunikativa projekt.....	68
Två steg till: mot kommunikativa strategier och projekt.....	72
Etiska frågor och överväganden.....	75
Informerat samtycke och konfidentialitet.....	76
Forskningsetik i en vidare mening.....	78
7. Samtal mellan Said och Elsa: Konsten att förena vår(l)den	81
Det första samtalet: Om framtid, familj och diskriminering.....	81
Sammanfattning	91
Det andra samtalet: Att söka vår(l)den.....	93
Sammanfattning	101
8. Samtal mellan Arash och Kristina: Konsten att hantera svenska villkor. 103	
Det första samtalet: Uppvisning i erkännande.....	104
Sammanfattning	113
Det andra samtalet: Att göra dröm till verklighet.....	115
Sammanfattning	122
9. Samtal mellan Fatima och Anna: Konsten att välja på egen hand. 124	
Det första samtalet: Steg-vis framtid	125
Sammanfattning	132
Det andra samtalet: Motståndskraftiga val	133
Sammanfattning	141
10. Samtal mellan Maria och Ingela: Konsten att både vilja och kunna 143	
Det första samtalet: Med mål i sikte	143
Sammanfattning	154
Det andra samtalet: Med personligt ansvar och tveksamt stöd	155
Sammanfattning	161
11. Samtal mellan Mohamed och Agneta: Konsten att bli en svensk polis 163	
Det första samtalet: Kan-ske om man vill	163
Sammanfattning	174
Det andra samtalet: Ett (o)möjligt val	175
Sammanfattning	183
12. En övergripande bild av resultaten och sammanfattande slutsatser 185	
Samtalens syften och topiker	186
Samtalens följeslagare.....	188
Ovissa villkor	188
Oro inför framtiden.....	190
Förtroende och beroende	192
Samtalens kommunikativa projekt.....	194
Projektens och samspelets (o)likheter.....	197

Det förtrogenhetsskapande projektet	197
Det utbildande projektet	198
Det perspektiverande projektet	199
Det perspektivstyrande projektet	200
Det samtalslotsande projektet.....	201
Det framtidsmotiverande och det självständiggörande projektet	201
Att förstå projekt och samspel	202
Att förstå (o)lika nyckelprojekt	203
Att förstå strävan efter oberoende.....	206
Att förstå ett styrande projekt	209
Att förstå en önskan om hopp	213
Att förstå den diskreta bakgrunden	214
Projektens och samspels betydelse för elevers meningsskapande om framtid	216
Ett grund-läggande projekt.....	216
Två utmanande projekt	218
Tre vådliga projekt	220
Sammanfattning	222
13. Avslutande reflektioner	225
Studiens generaliserbarhet och tillförlitlighet	225
Samtalens form och innehåll	227
Dominans och asymmetrier.....	229
Den språkliga asymmetrin - mer än bara ord	231
Det svenska smörgåsbordet.....	233
Samtalens omöjliga uppgift	236
Det vägledande samtalets möjligheter	237
Slutord	240
14. English summary.....	242
Introduction	242
Aim of the thesis	243
Theoretical framework.....	244
The empirical study	245
Results.....	246
Discussion	248
Referenser	251
Bilaga 1. Introduktionsbrev	261
Bilaga 2 Intervjumall.....	262

1. Inledning

Bakom stängda dörrar mellan fyra ögon utspelas varje dag samtal om livet och framtiden i den skärningspunkt där individen och samhället möts. I samtalen berörs såväl den yttre världens former som den inre världens personliga frågor och förhållanden. Den här avhandlingen handlar om de möten mellan människor och deras sammanhang som sker i studie- och yrkesvägledande samtal.

Samtal som aktivitet för att hantera frågor inom det offentliga livet har sedan 1970-talet fått stark genomslagskraft i det svenska samhället (Englund & Sandström, 2012; Linell, 2011a). Att leva i Sverige idag innebär att möta samtal inom nästan alla offentliga sfärer som t ex i skolan, arbetslivet och inom hälso- och sjukvård. Även inom området studie- och yrkesvägledning där människors val och övergångar vad gäller utbildning och arbetsliv hanteras kan genomslaget spåras. Samtal som metod har efterhand kommit att tillskrivas allt större betydelse vilket avspeglas i styrdokument, verksamheter och i utbildningen för studie- och yrkesvägledare. Studie- och yrkesvägledande samtal kan både bokstavligt och bildligt ses som ett vägledningens inre rum.

I takt med samhällsförändringar förändras villkoren för vad som utspelas i samtalen. Migration är en av samtidens mest angelägna och aktuella frågor och samhället präglas idag av vad Vertovec (2007) kallar för super-mångfald (super-diversity). Begreppet belyser migration som ett samtida fenomen som innebär snabba svängningar och oförutsägbarhet när det gäller befolkningsstrukturer och som påverkar de sociala strukturerna (Vertovec 2007). Detta återspeglas i studie- och yrkesvägledande sammanhang där många vägledningssökande utgörs av människor i migration som ska forma en framtid i ett nytt samhälleligt sammanhang. Det största introduktionsprogrammet i gymnasieskolan är idag (2015) det som vänder sig till nyanlända elever: språkin-troduktion med 14 000 elever.¹ Nyanlända är i en särskilt utsatt situation vad gäller förutsättningar att forma framtiden i det svenska skolsystemet (Bunar, 2015).

Studie- och yrkesvägledning har en central roll i människors etablering i det svenska samhället. Kopplat till detta är frågor om vilka förutsättningar för att forma framtiden som människor i migration erbjuds i studie- och yr-

http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2015/ekonomiprogrammet-lockar-fler-s%20nyhetsbrev&utm_medium=email&utm_content=unspecified&utm_campaign=unspecified

kesvägledande samtal. Studie- och yrkesvägledande samtal med elever i migration kännetecknas av och börjar i deltagarnas asymmetriska relation där migrantpositionen kan anses vara sårbar och utsatt på flera sätt. Eleverna har ofta svårigheter att uttrycka sig på det nya språket, mindre kunskap om utbildningsvägar och arbetsliv i det nya sammanhanget och mindre erfarenhet av samtalsformen över huvud taget. Inte minst visar forskning att personer med utländsk bakgrund möter större svårigheter i arbetsliv och utbildning i det svenska samhället än personer med svensk bakgrund (jfr t ex Lundqvist, 2007; Sandberg, 2005; Sawyer, 2006; Schröder, 2014). Utrikes födda både hoppar av gymnasiet och byter program i högre utsträckning än elever som är födda i Sverige (OECD, 2014). Rätten till att forma ett liv i Sverige har dessutom ofta varit villkorad av den svenska statens lagar och bestämmelser för invandring. Intervjustudier (Dresch & Lovén, 2003; Lovén, 2010) samt en förstudie till denna avhandling visar att studie- och yrkesvägledare upplever sin kompetens som otillräcklig i samtal med vägledningssökande med migrationsbakgrund (Bunar, 2009) och att de uppfattar dessa möten som ”främmande”.

Kunskapen om interaktion i vägledningssamtal och de möjligheter till meningsskapande om framtiden som människor erbjuds genom dessa är relativt begränsad, i synnerhet är samtal med vägledningssökande med migrationsbakgrund föga belyst. Svensk forskning om vägledning har främst utgjorts av grundläggande kartläggningar och analyser av villkor och mönster inom vägledningsområdet i en vidare mening och är till största delen från 1980-talet. Studier av vägledande samtal har mestadels fokuserat grundskolenivån och elever med svensk bakgrund, medan vägledning av gymnasieungdomar/unga vuxna och vuxna uppmärksammats mindre (Fransson & Lindh, 2004; Lindh, 1997; Lindh & Lundahl, 2007, Lovén, 2000). Två forskningsöversikter (Fransson & Lindh, 2004; Lindh & Lundahl, 2007) betonar behovet av en kunskapsutveckling för studie- och yrkesvägledares professionalism. I synnerhet betonar dessa vikten av en fördjupad systematisk kunskap om studie- och yrkesvägledande samtal för att stärka kunskapsbasen för den akademiska professionsutbildningen.

Den här avhandlingen handlar om studie- och yrkesvägledande samtal med unga i migration. Min ambition är att belysa vilka möjligheter till meningsskapande om framtiden som unga i migration erbjuds i dessa samtal. Jag vill dels bidra till vägledningsområdets utveckling, dels till att belysa och förstå förutsättningarna för de mellanmänskliga möten som sker i studie- och yrkesvägledande samtal.

Min plats i studiens sammanhang

Jag vill här klargöra min förankring i och till studie- och yrkesvägledning och migration för att synliggöra vad som format min förståelse av avhandlingens tema.

Under större delen av mitt yrkesverksamma liv har jag varit verksam inom området studie- och yrkesvägledning. 1987 började jag studera på studie- och yrkesorienteringslinjen, en treårig utbildning på dåvarande Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm (HLS). 1990 klev jag ut i världen till min första anställning som studie- och yrkesvägledare för att arbeta på två grundskolor i Stockholm. Jag arbetade sedan med vägledning i ca 10 år inom olika utbildningsformer, främst inom grundskolan och gymnasieskolans individuella program. Successivt började jag att undervisa på studie- och yrkesvägledarprogrammet på Lärarhögskolan i Stockholm och sedan 1999 arbetar jag heltid som lärare, sedan 2008 på Stockholms universitet då lärosätena slogs samman. Jag har främst undervisat i kurser om vägledning och karriärutveckling på grundutbildningen men också med bland annat kompetensutveckling av studie- och yrkesvägledare och andra yrkesgrupper samt med fristående kurser inom bl. a samtalsmetodik och grupphandledning. Jag har också genomfört utbildningar internationellt inom området.

Om jag har vid erfarenhet av vägledningsfältet så är mina personliga erfarenheter av migration desto mer begränsad men dess spår finns även i mitt liv. Jag växte upp i en svensk småstad på 1960- och 1970-talet med en relativt homogen befolkning vad gällde etnicitet. Min mamma var född och uppvuxen i Sverige medan min pappa kom från Åland, en svensktalande del av Finland. Min anknytning till Åland har alltid varit stark och jag hade länge enbart ett finskt medborgarskap. Idag har jag även ett svenskt medborgarskap och med mina två pass tillhör jag en privilegierad grupp som kan röra sig tämligen fritt i världen. Jag har vid några tillfällen fått möjlighet att arbeta utomlands, i Europa och i Afrika, och har då arbetat och levt under andra förhållanden än jag är van vid. Jag har dock aldrig bott permanent utomlands eller varit med om att försöka skapa mig en ny framtid i ett nytt land, vare sig av fri vilja eller av mer eller mindre tvingande skäl.

Min blick på avhandlingens frågor har främst formats av erfarenheter och kunskaper från vägledningens praktik och från ett utbildningshåll. Som vägledare har jag arbetat med elever med migrationsbakgrund bl. a i grundskolans förberedelseklasser men jag har som vägledarutbildare inte särskilt fördjupat mig i migrationsfrågor. Avhandlingens inriktning har formats av att den varit en del i det av Vetenskapsrådet finansierade projektet *Vägledning mellan erkännande, rättvisa och skillnadsskapande* (VRES-projektet) (Hertzberg, 2011). Projektets syfte var att studera hur den svenska skolans studie- och yrkesvägledning förhåller sig till och bemöter ungdomar med utländsk bakgrund samt vilket utrymme deras förhållningssätt till framtid, arbete och studier får i skolans vägledande verksamhet (ibid).

2. Bakgrund

Några ord om ord i ett studie- och yrkesvägledande sammanhang

Studie- och yrkesvägledning avser verksamheter som syftar till att hantera människors väg genom studier och arbetsliv. I takt med samhällsförändringar förändras villkoren för människors formande av livet och därigenom också hur vi talar om detta. Området har haft många benämningar som är både tidsbundna och knutna till verksamheter. För den fortsatta läsbarhetens skull inleder jag här med en bild av språkbruk och begrepp inom området, främst inom utbildningsväsendet, samt vilka jag har valt att använda i avhandlingen.

I florán av uttryck och definitioner ingår t ex yrkesvägledning, studie- och yrkesorientering och karriärvägledning (Nilsson, 2010). Yrkesvalsläraren var den första befattningen med ansvar för studie- och yrkesorientering (syo) i skolan vilket sedan övergick till en försöksverksamhet med syo-organisation och professionen syo-konsulent (Nilsson, 2010, Vestin, 1991). 1993 inrättades en studie- och yrkesvägledarexamen och begreppet studie- och yrkesvägledning började användas. Yrkestiteln syo-konsulent ändrades till studie- och yrkesvägledare. I läroplaner och skollag används idag studie- och yrkesorientering för verksamheten och studie- och yrkesvägledare som yrkesbenämning (se Skolverket, 2011b).

Ett ord som gjort inträde på senare år i relation till området är karriär. Begreppet karriärvägledning lanserades 2001 i Sverige i samband med den statliga utredningen Karriärvägledning.se.nu med avsikten att göra ordet karriär till ett generellt begrepp i vägledningssammanhang (SOU 2001, s. 45). Begreppet studie- och yrkesvägledning ansågs vara för snävt och inte göra rättvisa åt de frågor och processer som avsågs medan karriärbegreppet däremot skulle kunna utgöra ett överordnat och sammanfattande begrepp för ett vidare synsätt på val av utbildning och arbete. Utbildningstidens förlängning och arbetslivets förändrade villkor hade bidragit till att frågor om utbildning och arbetsliv omfattar mer än val vid enstaka tillfällen.

Vägledning som verksamhet har också förskjutits från att handla om yrkesvägledning till studievägledning (Lindh, 1997; Sjöstrand, 1980). Yrkens innehåll och gränser är idag mer flytande vilket gör det svårt att tala om yrken som separata fenomen.

Inom området vägledning är karriär ett vedertaget begrepp för att skildra individers förändring och livsvägar genom utbildning, arbetsliv och sysselsättning (jfr Brown & Lent, 2005; Collin & Young, 2000). *Career* används dessutom internationellt inom vägledningsfältet. Karriärbegreppet vill inrymma människors livsbanor med fokus på förändring och rörelse vilket ses som en resa som omfattar karriärfrågor men också individens generella livshistoria. Lundqvists studie (2010) är ett exempel på detta när hon använder karriär för att beskriva människors rörlighet vad gäller utbildning och yrke. Individers karriärprocesser är med detta synsätt relaterade till ålder, kön, klass och kulturell bakgrund som tillsammans med samhällets organisering utgör de möjlighetsstrukturer som en människa navigerar efter i en komplex process (Lundqvist, 2010).

Ordet karriär har fått ett visst genomslag i vägledningens praktik vilket avspeglas i att karriärvägledare ibland används som yrkestitel och karriärvägledning som beteckning på verksamheter, t ex inom högskolor och universitet. Ordet karriär används även i kurstitlar på studie- och yrkesvägledarprogrammet (Stockholms Universitet, 2014).

Ordet karriär är dock ett problematiskt ord. Det kan härledas till engelskans *career* och franskans *carrière* i betydelse av ridbana, löpbana, levnadsbana, ämbetsbana, ämbetsstid, samt det senlatina *carraria (via)*, körväg och även som avledning av latinets *carrus*, vagn (SAOB). Dessa innebär framstår som relativt neutrala och överensstämmer med vad man inom verksamheter och kunskapsområdet vill avse. I *Nationalencyklopedin* definieras dock karriär (när det inte avser hästar) som en successiv befordringsgång inom ett yrke med betoning på framgång. Ordets vardagliga innebörd associeras också vanligtvis med en yrkesmässig framgång. Vi talar om att göra karriär och vara karriärist. Karriär kan därmed förstås som kopplat till ett framgångstänkande och med en normativ innebörd. Bergmo-Prvulovic (2015) undersöker sociala representationer av ordet karriär och visar att detta gäller även för professionen studie- och yrkesvägledare.

Ordet karriär har många lager av betydelser vilket gör det kontroversiellt och svårt att använda utan att associeras med en tillväxt- och framgångsretorik (jfr Collin & Young, 2000, s. 3). Jag menar att karriärprocesser är den beteckning som ändå bäst sammanfattar de frågor om individers framtid med avseende på utbildning och arbetsliv som hanteras i studie- och yrkesvägledning (jfr t ex Sjöstrand, 1980; Amundson 2006; Lindh, 1997; Lovén, 2000; Skolverket, 2007). Med tanke på att utbildning och arbete är centrala delar av människors liv i västerländska samhällen menar jag i likhet med Collin & Young (2000) att begreppet kan adressera individers meningsskapande om framtiden i en vidare mening:

Janus-like, career relates the past and present to the future, including our planning for and anticipation of the future, and also addresses how the future

motivates action and the construction of meaning in the present. It makes a construction of the future possible. (Collin & Young, 2000, s. 1)

Ordet karriär används i avhandlingen dels i det sammansatta begreppet karriärprocess för att representera individers handlingar och händelser inför framtiden, främst med avseende på utbildning och arbete och dels som en sammanfattande beteckning för samtalens innehållsliga frågor vad gäller utbildning och arbete.

Denna studies intresse är de samtal som ges inom studie- och yrkesvägledande verksamheter. Jag benämner dessa som studie- och yrkesvägledande samtal, vägledande samtal eller vägledningssamtal. Med utgångspunkt i att studien genomförs inom gymnasieskolan kommer jag att i avhandlingen benämna den övergripande verksamheten som studie- och yrkesvägledning. Vad gäller professionen kommer jag att växla mellan att använda studie- och yrkesvägledare samt vägledare.

Studie- och yrkesvägledning som företeelse

Jag ger här en bakgrund som syftar till att rama in det studie- och yrkesvägledande området med dess framväxt i relation till samhällsliga förändringar och centrala företeelser och begrepp. Utifrån avhandlingens inriktning fokuserar jag studie- och yrkesvägledning inom utbildningsväsendet och i relation till migration.

Vägledning är inte *ett* begrepp för *en* företeelse i alla tider utan kan beskrivas utifrån olika utsiktspunkter som tidsanda, verksamhet och teoretisk bas (Lindh, 1997; Lovén 2000). Lindhs (1997) definition av studie- och yrkesvägledning i vid och snäv bemärkelse beskriver ändå vägledningens innehåll och verksamhet på en övergripande nivå. Med vägledning i vid mening menar hon:

all den verksamhet som respektive institution/organisation och nation erbjuder som förberedelse för framtida val av utbildning, yrke, arbete och livsform (Lindh, 1997, s. 4).

Med detta avses t ex skolans övergripande ansvar för att förbereda elever inför framtiden vad gäller karriär genom alla de aktiviteter, verksamheter och inslag som syftar till att stödja individers karriärprocesser: informationsinsatser, undervisning, studiebesök, prao el dyl. Tidigare benämndes detta som studie- och yrkesorientering.

Vägledning i snäv mening innebär enligt Lindh följande:

personlig vägledning, enskilt eller i grupp, och de med de direkt förbundna aktiviteterna. Det är den interaktionsprocess som bedrivs inom en institution/organisation, där en professionell vägledare hjälper enskilda individer att uti-

från sina unika problemställningar lösa/hantera problem inför val av utbildning, yrke, arbete och livsform (Karriärproblem) (Lindh, 1997, s. 5).

En förutsättning för studie- och yrkesvägledning som företeelse är att någon form av möjlighet för individen att göra studie- och/eller yrkesval existerar men idéer om hur människan ska forma sin väg i livet är dock gammal. Redan Platon skrev om betydelsen av att finna rätt yrke och försök att hjälpa människor att välja framtid kan spåras tillbaka till 1400-talet (Lindh, 1997; Lovén, 2000; Brown 2002). Vägledning som institutionaliserat fenomen började växa fram i västvärlden när samhällsaktörer började intressera sig för individers studie- och yrkesval i samband med den industriella utvecklingen under 1900-talet (se t ex Brown, 2002; Mattsson 1984; Lindh, 1997; Lovén, 2000). Förändringar inom arbetsliv, ekonomi och utbildning medförde bl a arbetsdelning, yrkesdifferentiering samt separering av utbildning och arbetsliv och staten började intressera sig för länken mellan arbete och utbildning och mellan människa och produktion. Samhället fick också ett ökat intresse av att kunna styra människor till yrkesområden som behövde arbetskraft.

Vägledning är ett område vars tradition är att hjälpa individer att länka sina liv till en ekonomisk kontext, vilken har olika gestalt beroende på plats och tid (Savickas, 2011). Det handlar också om samhällets intresse av att länka individen till den ekonomiska kontexten. Båda sidorna av myntet uttrycks t ex i politiska mål där vägledning förväntas kunna bidra till förverkligande av ekonomisk utveckling samt effektivitet på arbetsmarknaden och i utbildningsväsende men också till social integration och rättvisa (OECD, 2004; Skolverket, 2007).

Studie- och yrkesvägledning i Sverige

Etableringen av en mer reguljär och professionell vägledningsverksamhet i Sverige började expandera under 1940-talet, först inom arbetsförmedlingen och senare inom utbildningsväsendet i samband med enhetsskolans och grundskolans införande på 1950- och 1960-talet (Nilsson, 2010). Vägledningen var fram till 1940-talet främst inriktad på övergången från utbildning till arbetsliv medan den med ett allteftersom expanderande utbildningsväsende även kom att avse övergångar inom och mellan utbildningar (Lovén, 2014).

På 1970-talet skedde från politiskt håll en ökad satsning på studie- och yrkesvägledning inom skolväsendet i Sverige. Ett riksdagsbeslut 1971 gav på försök grund- och gymnasieskolan en syo-organisation (studie- och yrkesorientering). Verksamheten skulle vara ett ansvar för hela skolan. Den skulle dessutom ha en samhällsförändrande roll och bidra till omfördelning av makt, bl a genom att motverka begränsningar i studie- och yrkesval. Studie- och yrkesvägledningen skulle ha en kompensatorisk funktion för svaga

grupper karriärprocesser, i synnerhet för sociala och könsrelaterade begränsningar i karriärval (Lovén, 2015; Lundahl & Nilsson, 2009; Nilsson, 2010). I politiska mål överskuggade vägledningens samhällspåverkande roll den enskilda elevens behov av stöd i valprocesser (Nilsson, 2010). Målen var högt ställda och försöksverksamheten fick kritik för att dessa inte nåddes men syo-organisationen inom utbildningsväsendet permanentades trots det 1984 (Nilsson, 2010; Mattsson 1984).

Statens styrning av skolans vägledning består idag av övergripande mål som sedan ska formuleras på lokal nivå i kommuner och skolor (Nilsson, 2010). I skollagen regleras studie- och yrkesvägledning på följande vis:

Elever i alla skolformer utom förskolan och förskoleklassen ska ha tillgång till personal med sådan kompetens att deras behov av vägledning inför val av framtida utbildnings- och yrkesverksamhet kan tillgodoses. Även den som avser att påbörja en utbildning ska ha tillgång till vägledning (Skollagen 2010:800 2 kap 29 §)

Vad gäller läroplanernas innehåll avseende vägledning och lärande om utbildning och arbetsliv i gymnasieskolan och på *Språkintröduktion* återkommer jag till det i avsnittet Språkintröduktion i detta kapitel.

Sedan mitten av 80-talet har ideologiska frågor avseende vägledning inte berörts i offentliga dokument i någon större utsträckning och inte heller finns explicita nationella mål för studie- och yrkesvägledning i samma omfattning som t ex i Lgr 80 (Nilsson, 2010). Ett individperspektiv framträder tydligare, menar Nilsson (2010), som avspeglas i att de vägledande samtalen numera ofta uppfattas som en kärnverksamhet i studie- och yrkesvägledande verksamheter. Sedan 1980-talet har dessutom innehållet avseende vägledningmetodik i studie- och yrkesvägledarutbildningen utökats och det vägledande samtalet uppfattas ofta som den mest centrala funktionen i vägledningsarbetet av vägledare, elever, skolledare och lärare (Lindh, 1997; Lovén, 2000; Skolverket, 2005, 2007). Skolverket betonar också vägledningssamtalens roll i de allmänna råd som de utarbetat för skolors arbete med studie- och yrkesvägledning:

För att skolan ska kunna stödja varje elev är det viktigt att eleverna erbjuds professionella vägledningssamtal, där de får möjlighet att reflektera över sin valprocess och kan få stöd att gå vidare i den. Sådana samtal behöver utgå från den enskilda elevens behov. Det innebär bland annat att vissa elever behöver fler eller färre samtal än andra och att vägledningssamtalen kan behöva genomföras på olika sätt, enskilt och/eller i grupp. (Skolverket, 2013, s. 19):

Råden föreskriver dessutom att samtalen bör vidga elevernas perspektiv och motverka begränsningar vad gäller utbildnings- och yrkesval utifrån kön, social eller kulturell bakgrund, (Skolverket, 2013a, s. 35).

Sveriges Vägledarförening, en intresseförening som verkar för att stärka och utveckla studie- och yrkesvägledningen framhåller även de samtalets centrala betydelse i sin beskrivning av vägledning:

Vägledningen är en process som bedrivs inom en institution/organisation där en professionell vägledare, *med samtalet som det viktigaste verktyget* (min kursivering), hjälper enskilda individer att utifrån sina unika behov lösa/hantera problem inför val av utbildning, yrke, arbete och därmed förknippad levnadsbana.²

Förväntningar på vad vägledning ska åstadkomma och vems intressen verksamheten ska företräda finns hos vägledningssökande men också i samhällets institutioner (Lovén, 2015). Hur ibland motsatta intressen ska hanteras har varit och är en återkommande fråga i studie- och yrkesvägledande verksamheter och utgör en fråga som vägledare har att hantera (Nilsson, 2010; Lindh, 1997, Lovén, 2000). Både Vägledarföreningen och studie- och yrkesvägledarnas intresseförening inom Lärarnas Riksförbund har utvecklat etiska riktlinjer som ska vara till stöd för vägledarnas arbete i allmänhet och för att hantera etiska dilemman i synnerhet. De etiska riktlinjerna tar sin utgångspunkt i att vägledare ska agera företrädare för individens intressen i samhället:

-Studie- och yrkesvägledaren respekterar varje människas unika och lika värde, hennes rätt till meningsfull utbildning och meningsfullt arbete, hennes egna värderingar samt hennes rätt till personlig integritet.

- Studie- och yrkesvägledaren motverkar aktivt diskriminering på grund av kön, ålder, hudfärg, sexuell identitet, social och kulturell bakgrund, etnisk, politisk eller religiös tillhörighet, samhällsställning, eller på grund av förmåga eller prestation.

(...)

-Studie- och yrkesvägledaren skall stå fri från sådana påtryckningar från andra intressenter som innebär en inskränkning i den sökandes möjlighet att själv komma fram till val och beslut. Vägledaren skall ur denna synpunkt fungera som den sökandes ombud.³

I dag förekommer professionell studie- och yrkesvägledning i Sverige främst inom offentlig verksamhet som utbildningsväsendet och arbetsförmedlingen. Under 2000-talet har privatisering och ökad valfrihet till utbildningar utgjort en betydande institutionell förändring för svensk vägledning (Hjort, Hjärpe & Panican, 2014; Nilsson, 2010; Lundahl m fl, 2014). I samband med detta har det också uppstått en flora av privata vägledningsverksamheter inom både utbildningsväsendet och traditionell arbetsförmedlingsverksamhet (Nilsson, 2010).

² <http://www.vagledarforeningen.org/om-studie-och-yrkesv%C3%A4gledning>

³ <http://www.vagledarforeningen.org/etisk-deklaration-0>

Studie- och yrkesvägledning är barn av sin tid och ”sättet att tänka om yrkesval och vägledning kommer att påverkas av och anpassas till de problem som nu framträder i utbildning och arbetsliv” (Mattsson, 1984, s. 220). Vi har sett hur detta avspeglas i hur vägledning definieras och benämns inom vägledningsfältet och i det vägledande samtalets alltmer dominerande roll i att hantera individers karriärprocesser.

De samtal som denna studie intresserar sig för genomförs inom gymnasieskolan och de studie- och yrkesvägledare som medverkar i studien har alla genomgått studie- och yrkesvägledarprogrammet. I nästa avsnitt tecknar jag en översiktlig bild av professionen studie och yrkesvägledare och studie- och yrkesvägledarprogrammet.

Från syo-konsulent till studie- och yrkesvägledare

Läroplaner och andra dokument har genom åren betonat skolans ansvar för elevernas lärande i fråga om utbildning och arbetsliv (Lovén, 2015). För att ansvara för dessa frågor utvecklades efterhand en befattning (Vestin, 1991). På 1950-talet gjorde yrkesvalsläraren inträde i skolorna, en särskild tjänst som ansvarade för ”undervisning i yrkesorientering och den enskilda studieorienteringen” (Lindh, 1997, s. 12). I samband med försöksverksamheten på 1970-talet infördes en ny befattning, syo-konsulenten, och en särskild utbildning inrättades inom högskolan (ibid). Syo-konsulenten skulle till skillnad från yrkesvalsläraren arbeta med enbart studie- och yrkesorienterande uppgifter. I samband med 1984 års riksdagsbeslut om permanentning av syo-organisationen infördes en ny 120-poängs högskoleutbildning för befattningen och 1992 inrättades en särskild yrkesexamen för studie- och yrkesvägledare (Lindh, 1997; Nilsson, 2010). Idag krävs denna för en anställning inom utbildningsväsendet:

För att få anställas utan tidsbegränsning för studie- och yrkesvägledning ska den sökande ha en utbildning avsedd för sådan verksamhet (Skollagen 2010:800 2 kap 30 §).

Examen ges på grundnivå och motsvarar yrkesexamen och kandidatexamen. Det övergripande målet för utbildningen är enligt högskoleförordningen:

För studie- och yrkesvägledarexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som studie- och yrkesvägledare inom det offentliga skolväsendet och sådana friskolor som anges i skollagen. (SFS 2006:1053)

Studie- och yrkesvägledarprogrammet finns på tre platser i Sverige: Malmö Högskola, Stockholms Universitet samt Umeå Universitet. Utbildningen innehåller både samhällsvetenskapliga och beteendevetenskapliga perspektiv på individ och samhälle. Tyngdpunkten ligger på teorier och metoder inom

området karriärutveckling och vägledning. Samtidigt som vägledningssamtal som metod i den studie- och yrkesvägledande verksamheten har betonats starkare i styrdokument har vägledningssamtalets metodik och beteendevetenskap fått ett ökat utrymme i utbildningen (Nilsson, 2010). Handledd praktik i 15-20 veckor ingår i utbildningen. Ett av examensmålen med direkt anknytning till genomförande av vägledningssamtal lyder:

För studie- och yrkesvägledarexamen skall studenten:

Visa förmåga att tillämpa olika teorier och metoder för vägledning utifrån individers och grupperns behov. (SFS 2006:1053)

Om studie- och yrkesvägledande samtal

Studiens intresse är interaktionen i vägledningssamtal och vilka möjligheter till meningsskapande om framtiden som eleverna erbjuds i dessa. Jag kommer här göra en beskrivning av vägledningssamtals teoretiska och metodiska aspekter utifrån vägledningsområdets perspektiv. Teorier och modellers betydelse för vägledningens praktik kan diskuteras. Lovén (2015c) menar att utveckling av en personlig vägledningsteori men det är föreställningar och idéer som uttrycks i litteratur och undervisning och som därmed kan antas ha visst genomslag. Med detta ges också en bild av vilka frågor vägledande samtal avser.

Vägledningsmodeller uppehåller sig vid valsituationer och vill ge den professionella en ram för att hantera komplexa problemsituationer (Lovén, 2000). Syftet är att ge underlag för vägledarens handlingar i möten mellan vägledare och vägledningssökande. Lovén (2000) menar att det är tveksamt om det finns några ”rena” vägledningsteorier för vägledningssamtal utan att det snarare rör sig om modeller, förhållningssätt och metoder för samtal som utgått från och inspirerats av olika teoretiska perspektiv. Vägledningssamtalets modeller hämtar sin näring från psykologi, pedagogik och sociologi och beskrivs som eklektiska, d v s förenar olika teorier och synsätt (Lindh, 1997). De är dock för det mesta inte specifikt utformade för studie- och yrkesvägledande samtal utan framtagna för behandlande samtal som genomförs av t ex kuratorer och psykologer, och ger sällan direkta redskap för att hantera frågor kring karriärprocesser (Lindh, 1999; Lovén, 2000). De psykologiska teorierna har haft större genomslag i vägledningens praxis då metoder och arbetssätt utvecklats ur dessa medan pedagogiska och sociologiska teorier inte på samma sätt bidragit till metodutveckling och vägledningens praxis (Lovén 2000).

Föreställningen om samtalets roll för att hantera individers karriärprocesser har varit aktuell i den industrialiserade världen ända sedan den första teoriansatsen kring yrkesvägledning formulerades av Frank Parsons i Boston 1908 (Brown, 2002; Parsons, 1909). Frank Parsons var en visionär med idéer om samhällsutveckling som i likhet med bland annat Dewey hade tankar om

betydelsen av ett genomtänkt yrkesval för att skapa bättre livsvillkor för människor i industrialismens barndom (Athanasou & Van Esbroeck, 2008; Mattsson, 1984). ”In fact, career guidance developed from a social welfare perspective – its concern was to enhance occupational choices, adaptation and survival” (Athanasou & Van Esbroeck, 2008, s. 706).

Parsons var som sagt inte ensam om sina idéer men har fått betydelse eftersom han var den förste att både formulera idéer om att valet av framtid borde vara genomtänkt och gav en modell för hur yrkesvägledning bör gå till (Athanasou & Van Esbroeck, 2008; Brown, 2002; Parsons, 1909; Savickas, 2011). Parsons föreskrev följande tillvägagångssätt för att komma fram till ett bra yrkesval:

In the wise choice of a vocation there are three broad factors: (1) a clear understanding of yourself, your aptitudes, abilities, interests, ambitions, resources, limitations, and knowledge of their causes; (2) a knowledge of the requirements, conditions of success, advantages, and disadvantages, compensation, opportunities, and prospects in different lines of work; (3) true reasoning of these two groups of facts. (Parsons, 1909, s. 5)

Individen bör göra klart för sig vem hon är och vad omvärlden är, menade Parsons. Dessutom är det nödvändigt med ett ”sunt” resonande, ett samtal kring dessa två storheter för att ett gott yrkesval ska komma till stånd. Vägledning handlade främst om att hjälpa människor att göra ett genomtänkt yrkesval vid ett valtillfälle.

Parsons förknippas ofta med tester men på hans tid hade ännu inte några instrument för detta utvecklats. Däremot vidareutvecklades hans tankar från 1920- och 1930-talet till matchningsteorin och senare egenskaps- och faktor-teorin där egenskaper och förmågor både ansågs mätbara och möjliga att sätta i relation till arbetslivets krav och behov (Brown, 2002; Athanasou & Van Esbroeck, 2008). Vägledningen baserades till stor del på tester med syfte att matcha egenskaper mot yrken och samtalens syfte kan närmast liknas vid en form av rekryteringssamtal där vägledarens roll är att diagnostisera och styra (Lindh, 1997). Yrkesvägledningen och testpsykologin har samma rötter (ibid).

Under 1940- och 1950-talet skedde ett skifte från vägledningens innehållsaspekter till fokus på individers processer (Lindh, 1997; Mattsson, 1984; Savickas, 2011). Utbildningstiden förlängdes och differentieringen mellan utbildning och arbetsliv ökade i västvärlden. Sättet att se på människan som en varelse i ständig utveckling var starkt påverkat av utvecklingspsykologins framväxt i USA. Synen på yrkesvalet förändrades från att ha setts som en engångsföreteelse till att ses som en kontinuerlig process och inom psykologin började man tala om karriärutvecklingsteorier i stället för teorier om studie- och yrkesval (Lindh, 2000). Teorier växte fram med antaganden om att yrkesutveckling är en del av individens generella utveckling, i

likhet med intellektuell och emotionell utveckling (Brown, 2002). Individens egna intressen och upplevelser skulle ligga till grund för studie- och yrkesval och genom samtalet kunde klienten lära känna sig själv (Mattsson, 1984). Individerna antogs kunna välja ett yrke som passade henne och kunna visa sin personlighet genom ett genomtänkt yrkesval. Under efterkrigstiden var detta en tidstypisk strömning med influenser från bland annat psykoanalytiska traditioner och behovsteoretiska ansatser (Brown, 2002; Mattsson, 1984).

Under denna tid växte dessutom Carl Rogers terapiform fram och förändrade synen på terapi (Witty, 2007). Terapin blev mer klientcentrerad och terapeutens roll som auktoritet och expert förändrades. Rogers betonade samtalet som terapeutens viktigaste hjälpmedel och klientens självreflektion kom i fokus. Klienten skulle lära känna sig själv genom samtalet. De tre basvillkoren för att detta ska uppnås är äkthet, en villkorslös positiv uppskattning och empatisk förståelse (Holm, 2009; Kidd, 2006). Rogers ursprungliga formuleringar om empati stod för förmåga att leva sig in i andra människors tankeupplevelse och erfarenhetsvärld (Lindh, 1997; Holm, 2009). Utgångspunkten var att alla människor har en inneboende kreativitet som kommer fram genom ett bemötande som frigör människors resurser och potential. Utgångspunkten var klientens självanalys och innebar en slags förlossningskonst där vägledarens roll blev att hjälpa den vägledningsökande att fatta bra beslut utan att föreskriva något (Lindh, 1997).

De perspektiv och modeller som vuxit fram sedan slutet av 1900-talet kan sägas vara mer processinriktade, pedagogiska och socialkonstruktivistiska till sin karaktär än de tidigare mer psykologiskt och kognitivt inriktade modeller för beslutsfattande i samtal (Athanasou & Esbroeck, 2008; Lovén, 2015). Coach-metodiken har bland annat gjort sitt inträde på området (Gjerde, 2012; Langström, 2015). För att stödja människor i att åstadkomma och/eller hantera förändringar betonas betydelsen av att skapa motivation, uppmuntran och att bygga på individens resurser både i allmän samtalslitteratur och även i litteratur som vänder sig mer specifikt till vägledningsfältet (se t ex Berg & De Jong, 2003; Bergman & Blomqvist, 2012; Hägg & Kuoppa, 2007; Peavy, 1997; Poehnell & Amundson, 2011). Även betydelsen av mer kreativa och dynamiska inslag som t ex metaforer och narrativa metoder lyfts fram för att individen ska utveckla nya perspektiv på sig själv och karriärproblem (Amundson & Thrift, 2008; Amundson, 2009; Pryor & Bright, 2011).

Gemensamt för flertalet perspektiv är likartade idéer om hur samtal kan genomföras för att vara till hjälp vid hanterande av frågor om framtiden vad gäller karriär (Bimrose and McNair, 2011). Vägledning beskrivs och framhålls som en meningsskapande aktivitet där individer ska ges möjlighet att genom samtal skapa en dialog mellan sig själva och en komplex omvärld.

I grundutbildningen för studie- och yrkesvägledare har samtalsmodeller som innefattar olika steg varit dominerande (Egan, 2002; Hägg & Kuoppa, 2007; Lindh, 1988). Vägledare och vägledningsökande går från att utreda

en situation till att formulera mål och handlingsplaner. Ett viktigt steg är att vidga vägledningssökandes perspektiv, både vad gäller självkännedom och om omvärlden (ibid). I modellerna betonas vägledarens empatiska förmåga och kommunikationsfärdigheter som att lyssna, spegla, sammanfatta, fråga etc (ibid). En betydelsefull del är dessutom att samtalet ska ge vägledningssökande empowerment (bemyndiga i Hägg & Kuoppa, 2007). Lindh (2003) beskriver detta som att vägledaren ska bidra till att stärka den vägledningssökande ”så att hon kan förhandla med omgivningen och få tillgång till resurser” (Lindh, 2003, s. 31).

Teorier och metoder för vägledning avlöser dock inte varandra utan existerar samtidigt, sida vid sida. Parsons modell och syn på yrkesval har influerat vägledningspraktiken och vissa menar att all vägledning, med viss modifikation, innehåller de tre delar som Parsons formulerat (Lindh, 1997; Lovén, 2000). Parsons tankar om att förstå sig själv i relation till omvärlden och värdet av att fatta beslut om karriär återkommer t ex i en fyrstegsmodell som innefattar individens självkännedom, kunskap om alternativ, förmåga att fatta beslut samt att genomföra beslut (Lindh, 1997; Lovén, 2015b; Law & Watts, 1977). Även olika definitioner som t ex i nedanstående citat som har fått stor spridning:

Career guidance refers to services intended to assist people, of any age and at any point throughout their lives to make educational, training and occupational choices and to manage their careers. Career guidance helps people to reflect on their ambitions, interests, qualifications and abilities. It helps them to understand the labour market and education systems, and to relate this to what they know about themselves. Comprehensive career guidance tries to teach people to plan and make decisions about work and learning. (OECD, 2004 s. 19)

De teoretiska och metodiska ansatserna har under 1900-talet förändrats från att handla om att få individen att hitta det första och det rätta arbetet till att hantera livslånga karriärförlopp i ett globaliserat samhälle med snabb förändringstakt (Brown, 2002; Gelatt, 1989; Lindh & Lundahl, 2007; Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999).

Kritiska perspektiv på vägledande samtal

I teoretiska ansatser och metoder för vägledning framhålls vägledningens möjligheter att frigöra individens resurser. Samtal är dock inte befriande i sig själva utan kan likaväl bidra till de självdisciplinerande processer som beskrivits av t ex Foucault (Linell, 2009; Usher & Edwards, 1995) Flera studier (Bengtsson, 2015; Bergmo-Prvulovic, 2015; Kjaergård, 2012) belyser att en tankefigur om individualiserad karriärhantering tas för given inom både policytexter och vägledningsmetoder vilken kan ses som uttryck för styrning genom självreglering. Individens framtid blir individens ansvar och beror av hennes förmåga att forma sin framtid i de förutsättningar som samhället er-

bjuder. Usher & Edwards (1995), som bygger på Foucaults idéer om styrningsrationalitet⁴ och självreglering, pekar på att vägledningsmetoder kan bidra till att individualisera frågor om makt och identitet och snarare reproducera maktstrukturer än åstadkomma förändring. När vägledare främst fokuserar faktorer som vägledningssökandes intressen, förmågor och beslutsfattande riskerar problem som finns i samhället och miljön att förbises (Fouad & Byars- Winston, 2005). Watts (1996) menar att olika insatser kan ha antingen en mer radikal eller konservativ hållning och manifesteras mer eller mindre av social förändring eller kontroll. Dessa sociopolitiska dimensioner av vägledningens praktik behöver uppmärksammas menar flera (Bengtsson, 2015; Kjaergård, 2012; Usher & Edwards, 1995; Watts, 1996).

Vägledande samtal i en globaliserad värld

Det kan synas som att teori styr metodiken men det är rimligare att utgå från att förhållandet mellan framväxt av nya tankemodeller och metodik är mer komplext än så (Mattsson, 1984). Tankemodeller kring karriärprocesser och vägledning påverkas av och anpassas till de problem som framträder i utbildning och arbetsliv vid en viss period (ibid). Både en förändrad syn på människan och ett förändrat samhälle återspeglas i de teorier och metoder som vuxit fram sedan 1900-talets början. Detta avspeglas i framväxten av området mångkulturell vägledning. Området har vuxit fram i relation till minoriteters behov och situation men också till att samhället idag präglas av en supermångfald (Vertovec, 2007) som innebär snabba svängningar och oförutsägbarhet när det gäller migration och befolkningsstrukturer, vilket i sin tur påverkar de sociala strukturerna (Collins & Arthur, 2010; Launikari & Puukari, 2005; Ponterotto m fl, 2009; Sue m fl, 1992; Vertovec 2007).

Området har dominerats av två trender där den ena är en universell trend som menar att all vägledning skulle kunna beskrivas som att vara mångkulturell (Arthur & McMahon, 2005; Launikari & Puukari, 2005). Den universella trenden menar att de metoder som används varken är eller behöver vara kulturspecifika. När vägledare och vägledningssökande möts är det två olika individer som möts med vissa likheter men också med många skillnader vad gäller kulturell bakgrund som kan handla om uppväxtvillkor, ålder, kön, sexuell läggning, politisk ideologi och etnicitet. Den kulturspecifika trenden menar däremot att olika kulturer kan definieras genom skillnader i språk, tro, beteende och värderingar. Likheter vad gäller världen, normer och traditioner gör det möjligt för medlemmarna av samma kultur att förutsäga den andres beteende och anta att man förstår världen på liknande vis. Det motsatta skulle då gälla vid interkulturell kommunikation (jfr Scollon & Scollon, 2001).

⁴ Översättning av governmentality i Bengtsson (2015, s 102).

Den kulturspecifika trenden understryker vikten av att förstå och förhålla sig till det kulturspecifika hos grupper och individer och att kunna anpassa vägledningen efter den vägledningssökandes kultur (Arthur & McMahon, 2005; Launikari & Puukari, 2005). Den kritiserar vägledningsteorier och modeller för att sakna en kulturell dimension och menar att dessa har vuxit fram i västvärlden och omfattar västvärldens värderingar och synsätt och är i avsaknad av dimensionen kulturell mångfald (jfr Arulmani, 2014). Alla kulturer har inte samma sätt att kommunicera eller lösa problem på, och inte heller samma rättigheter, men att metoderna ger ingen ledning i hur dessa frågor kan hanteras i vägledningssamtal (Arulmani, 2014; Peavy & Li, 2003).

Flera av de metoder och utgångspunkter för vägledning som den kulturspecifika trenden lyfter fram är sådana som också lyfts fram i generella vägledningmetoder och perspektiv (jfr Arulmani, 2014; Launikari & Puukari, 2005; Peavy, 1997; Peavy & Li, 2003; Sue m fl, 1992). Betydelsen av vägledarens självkännet, förmåga att lyssna och empatiska förmåga betonas men dessutom vägledarens medvetenhet om vilket inflytande kulturella skillnader kan ha på vägledningssituationen och vägledningens sociopolitiska dimensioner. Med utgångspunkt i migranters och minoriteters utsatta positioner betonas vikten av vägledares medvetenhet om maktrelationer och förmåga att uppfatta uttryck för förtryck och diskriminering, liksom att vägledare aktivt tar ställning mot detta och företräder individens intressen (Arthur & McMahon, 2005; Collins & Arthur, 2010; Peavy & Li, 2003; Sue m fl, 1992):

Consequently, multicultural career counseling approaches imply that career counselors take a stand on issues that adversely affect the development and growth of individuals and client groups (Arthur & McMahon, 2005, s. 218).

Bimrose & McNair (2011) menar dock att trots många migranters levda erfarenheter är att deras möjligheter ständigt begränsas av samhällets strukturer så ingår den vägledande praktiken i ett paradigm som understryker individens autonomi, marginaliserar kontextens betydelse och dessutom tar möjligheten till rationella val för given. Vidare menar de att vägledning har en möjlighet att bidra till social rättvisa men att det beror på verksamhetens förmåga att förändra sin praktik i relation till migrationens och migrantens utmaningar (Bimrose & McNair, 2011).

Språkintröduktion - Utbildning för nyanlända

Denna studies intresse är vägledande samtal med unga i migration och för att belysa detta kommer samtal mellan elever och studie- och yrkesvägledare på gymnasieskolans introduktionsprogram *Språkintröduktion* att studeras. Jag

kommer här att redogöra för utbildningens mål, innehåll och villkor, i synnerhet vad gäller villkor för elevernas övergång från *Språkintröduktion* till annan utbildning.

Svenska kommuner har skyldighet att erbjuda sina invånare gymnasieutbildning fram till och med det första kalenderhalvår det år man fyller 20 år. *Språkintröduktion* är ett individuellt alternativ inom gymnasieskolan som vänder sig till nyanlända ungdomar i gymnasieålder som saknar behörighet till nationella program i gymnasiet (Skolverket 2011a). Nyanlända elever är en heterogen grupp som kan ha varit olika lång tid i Sverige, med olika skolbakgrund, livshistoria och uppehållsstatus i Sverige (Skolverket, 2015). Det gemensamma för eleverna är att de, av olika skäl, brutit upp från ett annat land för att komma till Sverige, har bristande kunskaper i svenska och kort tid i svensk skola (ibid). 2015 antog riksdagen regeringens förslag att föra in en definition av nyanlända i skollagen:

Med nyanländ ska avses den som har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet eller ska anses bosatt här och som har påbörjat sin utbildning här efter hösterterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet. (Betänkande 2014/15:UbU6, s. 1)

Med detta följer inte några särskilda åtgärder men definitionen ska utgöra en grund för bedömning av elevernas kunskaper och klargöra skolans ansvar gentemot eleverna (ibid).

De bestämmelser som gäller för övriga elever gäller med några undantag också för elever på *Språkintröduktion*. Utbildningens tyngdpunkt ska vara det svenska språket och innehålla ämnena svenska eller svenska som andraspråk samt de grundskole- och gymnasieämnena som eleven inte har betyg i och behöver för behörighet till fortsatt utbildning (Skolverket, 2011a). Utbildningen ska utformas individuellt och innehålla de ämnen och kurser på grundskole- och gymnasienivå som eleven behöver för sin fortsatta utbildning (Skolverket, 2014). I Skolverkets Allmänna råd för utbildning för nyanlända betonar man vikten av att organisera utbildningen utifrån elevernas behov och förutsättningar. Man poängterar också att skolan har skyldighet att erbjuda studiehandledning på modersmålet. Ämnet Svenska som andraspråk utgör *Språkintröduktions* minsta gemensamma nämnare, i övrigt ser utbildningen olika ut på olika skolor och för enskilda elever.

Målet med *Språkintröduktion* är att eleverna ska gå vidare till gymnasieprogram, eftergymnasiala studier och/eller förbereda för att underlätta en etablering på arbetsmarknaden. Eleverna kan också gå vidare till andra individuella alternativ inom gymnasieskolan. Det finns ingen tidsgräns för hur länge elever kan gå på *Språkintröduktion* utan en individuell bedömning görs av varje elev (Skolverket, 2013). I gymnasieförordningen betonas att eleverna så snart som möjligt ska komma vidare i sina studier (Skolverket,

2014). Bedömningen av elevens möjligheter att gå vidare på ett nationellt program utgår dock från gymnasieskolans behörighetskrav.

För behörighet till ett nationellt program på gymnasiet måste elever sedan 2011 ha godkända betyg i svenska/svenska som andra språk, engelska och matematik. Till detta kommer behörighetskrav till de olika programriktningarna:

- Yrkesprogram kräver godkända betyg i ytterligare fem, inte specificerade ämnen
- Estetiska programmet kräver godkända betyg i ytterligare nio, inte specificerade ämnen.
- Högskoleförberedande program kräver också nio godkända betyg varav några måste vara ämnen som är inriktade mot specifikt program, d v s biologi, kemi, fysik till *Naturvetenskaps-* och *Teknikprogrammet* och geografi, samhällskunskap, historia, religion till *Samhällsvetenskapsprogrammet* och *Ekonomiprogrammet*. (Skolverket, 2011b)

Nuvarande behörighetskrav till gymnasiet nationella program infördes 2011 i samband med den nya läroplanen (Gy11) (Skolverket, 2011b). Tidigare var behörighetskraven till gymnasieskolans nationella program betyget Godkänd i ämnena svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik (Skolverket, 2011), det vill säga godkända betyg i tre ämnen, att jämföra med dessa nya krav på godkända betyg i minst 8 ämnen. De nya reglerna ställer därmed högre krav på elevernas betyg än tidigare. Förändringen av behörighetskraven var nyss införd vid studiens genomförande.

Behörighetskraven är inte huggna i sten utan det finns vissa möjligheter att göra undantag. Elever kan få dispens från kravet på godkänt betyg i engelska under förutsättning att de uppfyller övriga behörighetskrav och att skolan bedömer att eleven kan tillgodogöra sig ett programs undervisning (Skolverket, 2014). Det finns heller inte några fastställda krav på betyget E i svenska som andraspråk på grundskolenivå utan eleverna kan t ex gå vidare på ett annat individuellt alternativ om skolan bedömer att det skulle gagna eleven (ibid). Formerna för hur bedömningen ska gå till är inte reglerad utan skolorna utarbetar egna arbetsformer som ofta innebär samarbete mellan olika personalkategorier som rektorer, lärare och studie- och yrkesvägledare.

Studie- och yrkesvägledning inom Språkintröduktion

Förordningen för gymnasieskolan föreskriver att skolan ska ansvara för att elever på introduktionsprogram har en ”plan för och tillräckliga kunskaper för fortsatt utbildning eller uppnår en förberedelse för etablering på arbetsmarknaden” (SKOLFS 2011:144). I övrigt skrivs inte särskilt om studie- och yrkesvägledning på *Språkintröduktion* utan de bestämmelser för studie- och yrkesvägledning som finns för gymnasieskolan gäller också här. Följande mål står att finna vad gäller detta:

Skolans mål är att varje elev:

- utvecklar sin självkänedom och förmåga till studieplanering,
- medvetet kan ta ställning till fortsatt studie- och yrkesinriktning på grundval av samlade erfarenheter och kunskaper,
- ökar sin förmåga att analysera olika valmöjligheter och bedöma vilka konsekvenser dessa kan ha,
- har kännedom om arbetslivets villkor, särskilt inom sitt studieområde, samt om möjligheter till fortsatt utbildning, praktik och arbete i Sverige och andra länder, och
- är medveten om att alla yrkesområden förändras i takt med teknisk utveckling, förändringar i samhälls- och yrkesliv samt ökad internationell samverkan och därmed förstår behovet av personlig utveckling i yrket. (Skolverket, 2011b, s. 13)

Dessa mål skrivs ytterligare fram i läroplanens riktlinjer där det poängteras att skolans personal bl a ska:

- bidra med underlag för elevernas val av utbildning och yrke,
- informera och vägleda eleverna inför deras val av kurser, fortsatt utbildning och yrkesverksamhet och motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på föreställningar om kön och på social eller kulturell bakgrund. (Skolverket, 2011b, s. 14)

Skolan ska se till att eleverna har kunskaper om och förståelse av samhället vad gäller karriärfrågor men också förmåga att själva välja och ta ställning till frågor om framtiden. Skolan ska bidra med information och vägledning inför framtiden och motverka begränsande föreställningar utifrån bl a kulturell bakgrund. Detta är framskrivna målsättningar för en studie- och yrkesvägledande verksamhet inom gymnasieskolan som de formuleras av den svenska staten. De är främst av allmän karaktär och riktar sig mot hela gymnasieskolan, inte specifikt mot vägledning av nyanlända elever.

Verksamheten är målstyrd men regleras inte i övrigt vad gäller innehåll och omfattning som t ex hur verksamheten ska genomföras och av vem. Utvärderingar har återkommande visat på brister vad gäller genomförande och måluppfyllelse vad gäller studie- och yrkesvägledning (Skolverket, 2007). För att stödja skolors arbete med vägledning har Skolverket bland annat formulerat allmänna råd som konkretiserar verksamheten ytterligare (Skolverket, 2013). Råden understryker att studie- och yrkesvägledning ska vara ett stöd för elevernas val- och beslutsprocess inför framtida val och lyfter fram tre centrala beståndsdelar som ska stödja detta: undervisning, information och vägledningssamtal. En avsikt med de allmänna råden är att göra frågan om studie- och yrkesvägledning till hela skolans angelägenhet och att visa på rektors, lärars och studie- och yrkesvägledares olika uppgifter inom området. Rektor bör se till att eleverna erbjuds samtal utifrån sina behov medan studie- och yrkesvägledaren bör se till att de planeras och genomförs (ibid, s. 35). Skolverket betonar särskilt studie- och yrkesvägleda-

rens funktion för verksamheten, i synnerhet för genomförande av vägledningssamtal, vilket denna studie intresserar sig för.

Vägledningssamtal tillskrivs alltså en viktig roll i de allmänna råden för studie- och yrkesvägledning. Samtalen ska stödja den enskilda elevens studie- och yrkesvalsprocess och bidra till att eleven själv ska kunna hantera valsituationer och göra underbyggda val av studier och yrken (ibid). Råden betonar att vägledaren behöver kunskaper om olika vägledningsteorier och samtalsmetoder för att genomföra dessa samtal och tar även upp hur samtalen bör genomföras:

En struktur för det professionella samtalet återfinns i de allra flesta vägledningsmodeller. Det innebär att samtalet struktureras så att vägledaren utifrån elevens perspektiv utreder och klargör hur problemsituationen ser ut. Eleven stöttas i sin process genom att få nya perspektiv på sig själv och sina möjligheter. Eleven får också stöd i att formulera konkreta och uppnåeliga mål och delmål samt i att formulera en plan eller strategi för hur målen ska nås. Dessutom får eleven stöd i att följa upp och eventuellt revidera planen. (Skolverket, 2013, s. 36)

Det betonas, liksom i flertalet samtalsmodeller, att samtalet ska utgå från elevens situation och att eleven ska få nya perspektiv och hjälp med att formulera en handlingsplan med avseende på utbildning och arbete inför framtiden.

Jag har här beskrivit de formella mål och riktlinjer som finns för studie- och yrkesvägledning i gymnasieskolan och därmed för Språkinträdning. Den statliga styrningen utgör en väsentlig bakgrund till förståelsen av hur vägledande samtal tar gestalt i praktiken. I styrdokumentet formuleras det statliga vägledningssuppdrag som vägledarna har att förhålla sig till. Hertzberg (2015) visar att styrdokumentet återfinns som tolkningar i vägledares personliga och informella lärandemål om att skapa en autonom individ som ska forma sin framtid. Vägledarna bryter ner de generella riktlinjerna och gör dem relevanta i sin vardag, menar han, och att just autonomi lyfts är rimligt mot bakgrund av att den centrala målsättningen är att eleverna ska lära sig att göra ”genomtänkta och informerade val” (Hertzberg, 2015 s, 333) Kunskapen om hur detta översätts i den vägledande praktiken, och även om det sker, är dock utforskat (ibid).

3. Studiens syfte och frågeställningar

Mitt forskningsintresse är studie- och yrkesvägledande samtals möjligheter för unga i migration och med studien vill jag bidra med kunskap om vilka förutsättningar för att forma framtiden som vägledande samtal ger unga i migration. Studiens *syfte* är att belysa hur mening om framtid formas i vägledande samtal med unga nyanlända vägledningssökande. Jag intresserar mig därmed för deltagares samspel i vägledande samtal, det vill säga interaktionen mellan elever och vägledare kring frågor om framtiden. För att uppfylla syftet har jag formulerat följande frågeställningar:

Hur formas samspelet mellan elever i migration och vägledare i studie- och yrkesvägledande samtal?

Hur kan samspelet förstås i relation till deltagarna och deras kontext?

Vilka möjligheter och begränsningar för meningsskapande om framtiden erbjuder samtalen eleverna?

4. Tidigare forskning

En översiktlig bild

Interaktion och samtal är föremål för stort forskningsintresse inom många discipliner som t ex lingvistik, pedagogik, psykologi och sociologi. Samtal inom vård, skola och rättsväsende är exempel på områden där samtal studeras (se t ex Englund & Sandström, 2012; Lefstein & Snell, 2011; Linell, 2011a; Rampton, 2010; Sundberg, 2004). Jag kommer att avgränsa avsnittet till avhandlingens huvudintresse studie- och yrkesvägledande samtal med unga i migration.

Forskning om studie- och yrkesvägledning är ett ungt och inte särskilt omfattande forskningsområde varken i Sverige eller internationellt (Christensen & Sögaard Larsen, 2011; Lindh & Lundahl, 2007). En svensk forskningsöversikt (Sandberg, 2005) om mötet mellan unga med utländsk bakgrund och välfärdsstatliga institutioner visar dessutom att det finns få studier om det direkta mötet mellan unga och tjänstemän överhuvud taget.

Internationellt har vägledningsforskning kommit från en nordamerikansk psykologisk tradition och främst genomförts med kvantitativa metoder (jfr Bimrose, 2015; Stead m fl, 2012). En dansk forskningsöversikt (Christensen & Sögaard Larsen, 2011) som intresserat sig för vägledningens effekter ger en bild av detta. Den utgår från primärforskning från år 2000 och framåt. Efter en genomgång av 17 internationella databaser fann de 71 studier som undersökt effekter av vägledning. Efter värdering av studiernas kvalitet kvarstod 39 studier till översikten. Av dessa hade 13 studerat individuell vägledning. I likhet med Steads m fl (2012) genomgång av forskning om karriärprocesser var flertalet av studierna även här av kvantitativ karaktär. En av dessa tretton (Lovén, 2000) var svensk. Jag återkommer till den i nästa avsnitt.

Sammantaget visade Christensen & Sögaard Larsens (2011) översikt att vägledning hade effekt om den var personlig och anpassades efter individen samt att den hade störst betydelse för elever från utbildningsfrämmande miljöer. Dessutom drogs slutsatsen att det kan vara en fördel om studie- och yrkesvägledning integreras i läroplaner och skolans övriga aktiviteter.

Till skillnad från den internationella forskningsarenan har de svenska studierna av studie- och yrkesvägledande samtal i högre utsträckning en kvalitativ inriktning. Detta kan förstås mot bakgrund av att en stor del av

vägledningsforskningen i Sverige hör till fältet pedagogik (Bimrose, 2015; Lovén, 2015c).

Mot bakgrund av ovanstående förespråkas kvalitativa metoder och angreppssätt i allt högre grad när det gäller vägledning, i synnerhet när det gäller förbisedda grupper (jfr Bimrose, 2015; Stead m fl, 2012). De kvantitativa traditionerna har en tendens att lyfta ur individer och grupper ur sitt sammanhang (Bimrose, 2015).

Interaktion i vägledande samtal

En övervägande del av forskning om vägledande samtal fokuserar på deltagares upplevelser av och uppfattningar om samtal medan färre har studerat den pågående interaktionen (Bimrose, 2015; Mittendorff et al., 2010). Även om de är ett fåtal så har som tidigare sagts studier av interaktionen i studie- och yrkesvägledande samtal genomförts och jag kommer i det följande att sammanfatta dessa.

Den första svenska avhandling som intresserade sig för interaktion i studie- och yrkesvägledande samtal är Lindh (1997). Hon studerade vägledningssamtal med syftet att svara på frågan om vilka möjligheter vägledningssökande har att göra sin röst hörd i institutionella samtal. Materialet utgörs av 7 videoinspelade studie- och yrkesvägledningssamtal mellan 6 vägledare och 7 elever i åk 9 som stod inför ett gymnasieval. Hon genomförde också för- och efterintervjuer med deltagarna, var för sig. I efterintervjuerna användes stimulated recall som innebar att deltagarna fick se det inspelade samtalet och gavs möjlighet att stoppa uppspelningen när de ville kommentera något. Om eleverna har migrationsbakgrund framgår inte men de fiktiva namnen klingar svenska. Lindh ville förklara betydelsefulla skeenden i samtal genom att söka förstå varför vägledare och elev talar om vissa saker i samtal och varför vissa initiativ följs upp men inte andra. Hon anlade ett intentionellt perspektiv i analysen och analyserade samtalen med begreppet projekt⁵. Studien visar att gymnasievalet är av mer existentiell natur för eleverna än att enbart handla om det förestående valet. Eleverna gavs ett visst utrymme för detta och fick till viss del möjlighet att göra sin röst hörd. De fick hjälp med frågor och även vidgade perspektiv. Samtalen hade också en instrumentell funktion som hänför sig till institutionella villkor som t ex antagningskrav. En slutsats är att det krävs systematik i vägledningssamtalen och att vägledarnas samtalskompetens har betydelse för resultatet av vägledningssamtalet. Förutom att kunna tillämpa olika färdigheter och interventioner måste vägledaren kunna avgöra när dessa ska användas och hur olika metoder fungerar tillsammans, menar Lindh.

⁵ Projektbegreppet i Lindh (1997) avser en annan teoretisk ram än denna avhandlings dialogiska ansats.

En annan studie som belyser vägledningssamtal i samband med gymnasieval är Lovén (2000). Hur vägledningssamtal uppfattas av vägledare och elever, vilken betydelse de har och hur de utformas var några av studiens frågeställningar. Studien genomfördes med ”mixed methods” (Bryman, 2012). Elevenkäter kombinerades med analys av videoinspelade vägledningssamtal samt intervjuer med både elever och vägledare före och efter samtalen. De samtal som spelades in genomfördes av sju vägledare och 8 elever i årskurs 9. Det framgår av elevbeskrivningarna att två av dessa hade migrationsbakgrund genom att deras föräldrar hade invandrat till Sverige. I övrigt görs inte elevernas migrationsbakgrund relevant. Samtalen analyserades abduktivt med avseende på samtalens utformning, innehåll samt relationen mellan vägledare och elev. Analysen tog sin utgångspunkt i framför allt vedertagna vägledningmetoder och modeller, samt i intervjuer med deltagarna. Lovén har ett rikligt empiriskt material och intresserade sig i högre grad för samtalen i relation till deltagarnas upplevelser av samtalen än för att analysera interaktionen i samtalen. Några resultat som Lovén lyfter fram är att vägledarna generellt var goda lyssnare och engagerade i sina elever. Samtalen kunde också bredda elevernas perspektiv inför valet även om Lovén menar att elevernas självkänedom i relation till frågor om utbildning och arbete hade för lite utrymme i samtalen. Vägledarna dominerade talutrymmet och intog ibland rollen av en förälder. Eleverna var dock tydliga med när de inte höll med vägledaren. Lovén menar att vägledarna inte i tillräcklig utsträckning strukturerade samtalen, talade om syftet med samtalen eller använde vägledningmetoder. En annan fallgrop gällde vägledarnas informationshantering. Lovén är kritisk till att samtalen hade en alltför instrumentell funktion och fokuserade för mycket på det förestående valet. Han drar slutsatsen att vägledare i större utsträckning bör diskutera samtalens syfte med eleverna och att ett angeläget utvecklingsarbete är att utveckla metoder och modeller som leder till en mer processinriktad vägledning.

Både Lindhs och Lovéns studier intresserar sig för vägledande samtalspraktik i anslutning till gymnasievalet och i huvudsak i relation till vägledningssmodeller och metoder. En senare avhandling med ett psykologiskt perspektiv är Schedin (2007) med syftet att undersöka vilka förväntningar och upplevelser både klienter och vägledare har i och inför vägledningssamtal. Avhandlingen bygger på observationer av samtal mellan 15 elever och studie- och yrkesvägledare i gymnasieskolan som analyserades med ett analysinstrument: the model of structural analysis of social behaviour (SASB-modellen). En hypotes i studien är att relationen mellan vägledare och elev är av stor betydelse för att underlätta beslutsfattande. Resultaten visade på att det var viktigare för eleverna att uppnå närhet med sin vägledare än att uppmuntras till självständighet i beslutsfattandet. Graden av positiva förväntningar och elevernas självbild hade stor betydelse för hur samtalet uppfattas. Elever med positiv självbild uppfattade samtalen mer positivt än elever med

negativa självbilder. Undersökningen antyder att vägledare har svårigheter att se vilka av deras handlingar som bidrar positivt till vägledningssamtalen.

En studie som också intresserat sig för interaktion i vägledande samtal är Vehviläinen (1999) som utforskat hur samtal i vuxenutbildning genomförs. I likhet med Lindh och Lovén intresserar sig Vehviläinen för relationen mellan vägledningens teori och praktik. Vehviläinen använde Conversation Analysis (CA) för att induktivt studera 21 video- eller ljudinspelade vägledningssamtal mellan 7 vägledare och 21 vägledningssökande i Finland. Vehviläinen drar slutsatsen att vägledning inte tycks vara en vare sig systematisk eller likartad verksamhet utan genomförs högst individuellt av vägledarna. Mönster i vägledarnas handlingar som dock gick att finna var att vägledarna strävade efter att stödja klientens självstyrelse (self-directedness) och kritiska reflektion samt att vägledarna utvecklade strategier för att undvika att ge klienterna råd.

Mittendorff m fl (2010) studerade karriärvägledande samtal mellan lärare och elever i yrkesutbildningar i Nederländerna. Syftet med samtalen är att utveckla elevernas karriärkompetenser och yrkesidentitet. Samtalen utgör en del av en integrerad karriärvägledande verksamhet i den nederländska yrkesutbildningen och ska ingå i det dagliga skolarbetet. 32 videoinspelade samtal analyserades utifrån samtalens innehåll, lärares och elevers handlingar samt relationen mellan lärare och elev. Samtalsmaterialet kodades utifrån ”senzizing concepts” som utvecklats från litteratur, teorier och forskning om vägledande samtal. Resultaten visade att lärarna hade vissa svårigheter att genomföra samtalen. Samtalen fokuserade snarare skolförfrågor än karriärförfrågor och lärarna verkade ha svårigheter att lämna sin undervisande roll och att stimulera elevernas egna reflektioner.

Vägledningssökande med migrationsbakgrund

De studier jag hittills har tagit upp har inte särskilt intresserat sig för vägledningssökande i migration. Jag kommer nu att övergå till kunskapsläget vad gäller studie- och yrkesvägledande samtal i relation till vägledningssökande med migrationsbakgrund.

Några mindre omfattande intervjustudier samt en förstudie till föreliggande studie med studie- och yrkesvägledare visar att vägledare uppfattar vägledning av personer med annan etnisk bakgrund, som till viss del främmande till sin karaktär (Dresch & Lovén, 2003; Lovén, 2010). Det främmande beskrivs av vägledarna, i likhet med Hertzbergs (2003) studie av arbetsförmedlare, som att vara elevernas värderingar och begränsade kunskaper om det svenska samhället samt språkliga hinder. Den professionella kompetensen för att hantera detta i samtalen upplevs som otillräcklig och vägledarna efterlyser metoder och redskap till dessa möten. Vägledarna tycks uppleva en osäkerhet både i mötet med individer i migration och på

hur de ska genomföra dessa vägledningssamtal. De svårigheter som vägledarna lyfter fram kan i likhet med Hertzberg (2003) och Sawyer (2006) tyda på att vägledningssamtal med individer i migration genomsyras av en normativ svenskhet.

I en utvärdering (Hirasawa & Sundelin, 2006) av en försöksverksamhet med uppsökande vägledning i Stockholms stad för att minska arbetslöshet och kostnader för försörjningsstöd, framstår det dock som att vägledande samtal fungerar som en hävstång för överskridande och förskjutning av möjlighetshorisonter hos vuxna med utländsk bakgrund. Genom framför allt sin kompetens i att lyssna, utgå från den vägledningssökandes situation och fokusera på individernas styrkor och resurser menade vägledarna att de lyckades stödja individer, som stod långt från arbetslivet, att närma sig ett arbetsliv. Genom samtalen fick individerna tillgång till både det svenska utbildningssystemet och kunskap om de ekonomiska förutsättningarna för att studera. Det uppfattades också vara av betydelse att vägledarna inte var kopplade till de vägledningssökandes försörjningsstöd: "den friare studievägledarrollen i förhållande till den vägledningssökande gör att det i samtalen är lättare att fokusera på framtiden och utbildningsmöjligheter" (Hirasawa & Sundelin, 2006, s. 8).

Sawyer (2006) har undersökt hur studie- och yrkesvägledare förhåller sig till etnicitet i elevernas övergång till gymnasium och vilken påverkan etniciteten kan ha för elevernas övergång. Hon menar att de studier som refererats till ovan är okritiska till studie- och yrkesvägledningens roll i samhället och att studierna har en naiv syn på vägledningens funktion. Hennes studie har en kvalitativ ansats och är uppbyggd kring intervjuer med tolv studie- och yrkesvägledare på olika grundskolor. De vägledare som medverkar har lång erfarenhet av yrket men enbart två hade en studie- och yrkesvägledarutbildning. De övrigas utbildningsbakgrund framgår inte. Sawyer observerade även vägledningssamtal som genomfördes. Dessa spelades in men redovisas inte i analysen. Sawyers analys av materialet utgår från ett diskursivt angreppssätt: "att sättet att tala om människor bidrar till kunskapsproduktionen. Hur vi talar är ett viktig redskap i reproduktionen av makt; sättet att tala skapar kategorier och kunskap, och rättfärdigar individers positionering i samhället" (Sawyer, 2006, s. 193). Hennes analys av intervjuerna antyder att skolans vägledande samtal med elever med utländsk bakgrund skulle vara en skillnadsskapande praktik som uttrycker etnisk diskriminering.

Ytterligare en studie med diskursiv inramning är Hertzbergs (2003) intervjustudie av hur arbetsförmedlare ser på ungdomar med invandrarbakgrund och vilka problem och möjligheter som arbetsförmedlare tillskriver dessa ungdomar. Syftet med studien var att beskriva hur skillnader vad gäller etnicitet upprätthålls. I likhet med Sawyer behandlar Hertzberg institutionella representanters syn på och upplevelser kring arbete med frågor om framtid och karriär med klienter med utländsk bakgrund. Hertzbergs analys är, i

likhet med Sawyer, att ett särskiljande görs vad gäller ungdomar med utländsk bakgrund. Ungdomarna beskrivs av arbetsförmedlarna främst i termer av problem och med fokus på hinder för deras etablering på arbetsmarknaden. Hinder som arbetsförmedlarna tog upp var skillnader i värderingar, ungdomarnas svårigheter med det svenska språket och deras föräldrars marginella position i arbetslivet. Med detta följde krav från arbetsförmedlarna på att ungdomarna skulle anpassa sig till svenska normer i arbetslivet.

Av både Hertzberg och Sawyer framstår det som att en normativ svenskhet råder hos vägledare och arbetsförmedlare. Det går dock inte med deras material att säga något om eller hur en sådan norm framträder i möten mellan vägledare och ungdomar, vilket också påpekas i studierna. En invändning som kan göras mot både Sawyer och Hertzberg är att studierna fokuserar unga med utländsk bakgrund och att det är oklart om liknande problembeskrivningar också skulle gälla för ungdomar med svensk bakgrund (Sandberg, 2005).

Lundqvists intervjustudie (2010) med gymnasieelever tyder också på en normativ svenskhet och vägledning framstår som en skillnadsskapande och diskriminerande praktik för elever med utländsk bakgrund. Studien är dock begränsad till en skola och en vägledare med vilket följer att resultatens överförbarhet kan diskuteras. Lundqvists studie visar att eleverna orienterar sig mot sina transnationella sammanhang och att det påverkar deras överväganden inför framtiden (Lundqvist 2010: 268). Den utländska bakgrunden och invandrarskapet är allestädes närvarande och framstår som linsen genom vilken ungdomar med migrationsbakgrund ser sig själva, världen och sin framtid. Elevernas utländska bakgrund är central när de talar om framtiden.

Paradoxen mellan vägledande samtal som en möjliggörande och/eller begränsande verksamhet för individer med migrationsbakgrund återkommer i en annan studie av Hertzberg (2014, 2015a). I studien har vägledare intervjuats om vad Hertzberg benämner som personliga informella lärandemål med vägledningsarbetet. Ett lärandemål som identifieras är den autonoma individen som kan göra informerade val (jfr Bimrose & McNair, 2011, s. 328). Vägledarna uttrycker även att de strävar efter att kompensera för bristande jämlikhet och att vägledningen bör hjälpa de elever som har störst behov. Vägledningen framstår därmed som en inkluderande verksamhet men Hertzberg skönjer också utestängande effekter i hur elevernas invandrarskap görs relevant av vägledarna. Vägledarna lyfter fram att frånvaron av autonomi oftare präglar valet hos elever med utländsk bakgrund, dvs att beslut om framtiden i högre grad tas i relation till familjen. Med hänvisning till Popkewitz (enligt Hertzberg, 2015a) diskuterar Hertzberg detta i termer av vägledningens dubbla gest: en inkluderande ambition som får exkluderande effekter. Processen beskrivs med den psykoanalytiska termen abjektion som handlar om att i strävan att inkludera exkluderade grupper riskerar deras särskilda kvaliteter att inte erkännas. Människan (gruppen) blir därmed samtidigt både inkluderad och utesluten. Hertzberg poängterar dock att det ge-

nom studiens intervjuer inte går att avgöra om eller hur detta kommer till uttryck i vägledningens praktik.

Studier av interaktion i vägledningssamtal är ett antal och de jag hittills tagit upp har inte specifikt intresserat sig för vägledningssökande i migration. Sheikhi (2013) har dock i sin avhandling inom området Svenska som andraspråk intresserat sig för vägledningssamtal där de vägledningssökande är vuxna andraspråkstalare. Det empiriska huvudmaterialet består av 16 videoinspelade vägledningssamtal mellan en och samma vägledare (man) och fyra olika klienter (män och kvinnor) vid fyra samtalstillfällen. Samtalen arrangerades till viss del för studiens skull. Samtalen analyserades i tre delstudier med det huvudsakliga syftet att utforska hur deltagarna går tillväga för att uppnå delad förståelse. Med förståelse avses främst språklig förståelse men också förståelse för samtalssituationen och samtalens innehåll. I den första delstudien undersöktes hur vägledarens samtalshandlingar främjade förståelse. Sheikhi identifierade stöttande samtalshandlingar hos förstaspråkstalaren som avsåg de av vägledarens handlingar som stöttade andraspråkstalarens möjligheter att delta i samtalet och förstå innehållet: Omstöpfung (omformulering av eget yttrande), begränsande fråga, yttrandeinledning och avslutning (inledning eller avslutning till andraspråkstalarens yttrande), upprepning, metakommentarer (yttrande som rör samtalets form) (Sheikhi, 2013, s. 93). I den andra delstudien använde Sheikhi metoder från Conversation Analysis (CA) för att undersöka omformuleringars roll i interaktionen. I den tredje delstudien användes begreppet kommunikativa projekt i en samtalsserie för att analysera hur delad förståelse främjas över tid i interaktionen.

Sheikhi drar slutsatsen att vägledningssamtalen åstadkom lärande hos klienterna och att vägledaren och klienten oftast lyckades uppnå tillräcklig förståelse för att åstadkomma detta, trots den språkliga asymmetrin. Med lärande avser Sheikhi det svenska språket men ger lärande också en vidare innebörd som handlar om samtalens karriärrelaterade innehåll samt förståelse för själva samtalsformen. I likhet med Schedin (2007) menar Sheikhi att samtalen har en lärandepotential genom klienternas positiva förväntningar på samtalen. Svårigheter att förstå varandra berodde snarare på skillnader i kunskaper om utbildning och arbetsmarknad än på bristande språklig förståelse. Vägledaren hade en viktig roll för att underlätta förståelse genom att (bl a) skapa samtalsutrymme och med stöttande samtalshandlingar anpassa sitt sätt att samtala efter klientens språkliga nivå. Vidare lyfter Sheikhi fram några särdrag som refererar till andraspråkstalarnas migrationsbakgrund: Studiens vägledare frågade ofta om klienternas hemländer och visar ett allmänt intresse för deras bakgrund. Att vägledaren lär av klienten uppfattar Sheikhi som gynnsamt för interaktionen och förståelsen. Samtidigt uppmärksammar Sheikhi samtalsstrategiernas västerländska särdrag med synen på den sökande som en självständig beslutsfattare som hon menar kan komplicera samtalssituationen: en relativt nyinflyttad person kan behöva ett mer aktivt

stöd än vad vägledarens samtalsstrategier ger. Även vägledarens frågor kan vara otydliga, menar hon.

Genomgången visar att ingående studier av samtalens interaktion ger kunskap om interaktionsprocesser och tillför perspektiv på vilka förutsättningar för meningsskapande om framtiden som vägledande samtal erbjuder vägledningssökande. Förutom att kvalitativ forskning kan bidra i det avseendet kan den dessutom bidra till att fördjupa kunskapen om vägledning som fenomen (Bimrose, 2015, s. 54). Detta är särskilt angeläget när det gäller vägledningssökande i migration dels för att det är ett outforskat område och dels för att migration innebär en särskilt utsatt position vad gäller villkoren för att forma en framtid (jfr Arulmani, in press; Bunar, 2015).

5. Teoretiskt ramverk och centrala begrepp

I studien avser jag att belysa hur studie- och yrkesvägledande samtal formas genom deltagarnas samspel och vilka följder samspelet kan tänkas få för elever i migrations möjligheter att hantera frågor om val och framtid. Studien intresserar sig därmed för deltagarnas samspel kring frågor om framtiden och för att utveckla förståelse för individers möjligheter till meningsskapande om framtiden genom dessa samtal. Jag menar att en dialogisk teoriram utgör en relevant ingång till både studier av och förståelse för interaktion i institutionella samtal, vilket studie- och yrkesvägledande samtal kan sägas utgöra. Jag kommer i det följande att redogöra för några av studiens centrala utgångspunkter vad gäller dialogiska perspektiv som tjänar som ingång i både studiens metodval och för analys av materialet. I synnerhet finner jag tre utgångspunkter av betydelse för att studera meningskapande i interaktion: dialogiska perspektiv på interaktion, kommunikation och kontext. Ett kunskapsområde som dessutom är av betydelse för förståelse av interaktionen är institutionella samtal och hur interaktion i dessa formas utifrån frågor om makt och asymmetrier.

Dialogiska perspektiv på meningskapande och interaktion

Orden dialogism och dialogicitet associeras lätt med normativa föreställningar om dialoger och goda samtal men här avses istället ett perspektiv på mänskligt meningskapande som beskriver och förklarar handlande och språk (Englund, 2013; Linell, 1998; 2009). Det är en relationell teoriram som uppfattar världen som dialogisk till sin natur och individers handlingar, tankar och yttranden förstås som ömsesidigt beroende av andra (Linell, 2009). Dialogiska teorier om språk, handling och kommunikation utgår från interaktion och kontexter där det mest grundläggande antagandet är att aktörer befinner sig i ständig interaktion med andra aktörer samt situationella och kulturella kontexter: "Our actions, thoughts and utterances are imbued with interdependencies with what others have done, are doing, and could be expected to do in the future." (Linell, 2009, s. 13). Föreställningen om ett självständigt och oberoende handlande subjekt förnekas och som framgår av citatet är vårt handlande inte enbart relaterat till hur vi uppfattar och förstår

nuet, utan även till tidigare och framtida skeenden. Handlingar är både responsiva och föregripande till sin natur genom att vara relaterade till både tidigare och möjliga kommande handlingar (Linell, 2009, s. 239). Kommunikation och tänkande innebär med detta synsätt alltid interaktion med andra och vårt medvetande kan snarast beskrivas som ett socialt medvetande.

Planerade, medvetna och självständiga intentioner tillskrivs därmed inte någon större betydelse i mänsklig kommunikation med ett dialogiskt perspektiv. Linell menar att våra handlingar istället snarare orienterar sig mot andra och mot kontext. Betydelsen av individens egna idéer, tankar och känslor förnekas inte men uppfattas ha ett socialt ursprung genom sitt beroende av erfarenheter i den sociala världen (Linell, 2009). Våra handlingar kan också vara så pass rutiniserade att vi inte har medvetna planer för dem (ibid). Searle (1999) uttrycker det som att allt medvetande inte är intentionalt och all intentionalitet är inte medveten och exemplifierar med icke riktad ångest som inte representerar någonting eller trosföreställningar som finns där även om jag inte tänker på det. Den individuella intentionaliteten är härledd ur kollektiv intentionalitet, vilket förstås som en slags gemensamma överenskommelser om tillvarons natur och ordning (Searle, 1999).

Med utgångspunkt i Meads tankar beskriver Hydén hur meningsskapande i interaktion tar form (Hydén, 2001). När vi ska göra något tillsammans sam-handlar vi för att upprätta en gemensam förståelse: "Utifrån våra antaganden om varandra och om den gemensamma situationen försöker vi organisera vårt samspel på ett sådant sätt att våra handlingar ska vara ömsesidigt begripliga och möjliga att förstå" (Hydén, 2001, s. 21). Ordet samspel antyder dessutom att all interaktion är öppen och att vi söker oss fram tillsammans, och Hydén liknar interaktion vid ett pusselläggande (ibid). Pusselbitarna (handlingar) är begripliga i relation till en helhet som vi inte vet något definitivt om men gör antaganden om (ibid). Det är först efter att något sagts eller gjorts som vi börjar förstå mening och innebörd. Detta innebär att vi alltid har möjlighet att titta tillbaka i efterhand och på nytt förstå vad som hände och se hur samspelet "skapade en mening och innebörd som ingen hade möjlighet att vare sig kontrollera eller förutse" (Hydén, 2001, s. 22). Interaktion innehåller därmed alltid olika möjligheter till tolkningar. Mening och innebörd är knutna till situationen och etableras genom en interaktiv process som organiseras efterhand genom responser, som utgör tolkningar av varandra och situationen, och responser på detta (Hydén, 2001). Med ett dialogiskt perspektiv på interaktion riktas fokus mot hur personer samspelar för att kunna göra något tillsammans (Hydén, 2001, s. 18).

Responsivitet och förväntan utgör därmed en väsentlig del av samtal vilket innebär att handlingar inte bara är situerade i kontext utan också har en reflexivitet (Hydén, 2001; Linell, 1998). Vi handlar inte instinktivt utan "uti-från ett medvetande om situationen och oss själva i situationen" (Hydén, 2001, s. 17). Goffmans begrepp och perspektiv på social interaktion konkretiserar detta: "[Nearly every] act is taken to carry implications regarding the

character of the actor and his evaluation of his listeners, as well as reflecting on the relationship between him and them.” (Goffman 1981, s. 21) När vi handlar gör vi det med medvetenhet om oss själva och relationen till dem vi samspelar med. Goffman menar bl. a att individen i interaktion ständigt framställer sig som att ha ett positivt värde och försöker upprätthålla sitt ansikte genom att utföra ett s.k. face work (Persson, 2012, s. 130). Samtalsdeltagare strävar efter att bevara respekten *både* för sig själv och för den andre: ”the person tends to conduct himself during an encounter so as to maintain both his own face and the face of the other participants” (Goffman, 1967, s. 11).

Goffmans begrepp stigma illustrerar dessutom hur den dialogiska relationen mellan individ och samhälle kan ta sig uttryck i interaktion. Begreppet vill beskriva relationen mellan individen och samhällets identitetsvärden och avsaknad av erkännande som kan ges när individen saknar något som värdesätts i ett samhälle (Persson, 2012, s. 131). En utländsk bakgrund eller ett funktionshinder kan till exempel vara stigmatiserande i ett svenskt arbetsliv (jfr Persson, 2012, s. 140; Söderberg, 2014; Tovatt, 2013). Ohlsson (2009, s. 232) visar hur psykisk ohälsa leder till stigmatisering i det vardagliga livet. Goffman menar att individen hanterar detta genom stigmastyrning som kan innebära att försöka dölja ett stigma genom att vända det till något fördelaktigt, använda motstrategier eller genom att göra aktivt motstånd tillsammans med andra (Goffman, 2014; Persson, 2012; Wettergren, 2013). Den stigmatiserade kan också tvingas hantera känslor åt andra för de problem eller situationer som deras stigma ger upphov till (Wettergren, 2013, s. 100).

Kontext

Med ett dialogiskt synsätt ses sensitivitet för kontext som en inneboende, närmast essentiell egenskap i mänskligt meningsskapande och kommunikation. Handling, kommunikation och kognition är interrelationella fenomen som måste förstås i sin relevanta kontext. Kontextualism är därmed ett nyckelbegrepp då meningsskapande diskurser uppfattas som beroende av kontext (Linell 2009). Miljön ses inte enbart som en fysisk verklighet utan realiseras i betraktarens ögon. Den utgör våra livsvillkor som de framträder för oss vilket innebär att objekt och fenomen erbjuder material till att tolka dem som någonting (Linell, 2009; 2011b). Kontextuella dimensioner fungerar som resurser som ger möjligheter (meaning potentials) för vårt meningsskapande (Linell 2009, s. 266). Möjligheterna bildar erbjudanden (”affordances” efter Gibson i Linell, 2009) vilka görs tillgängliga genom yttranden, texter och artefakter. Dessa erbjudanden, relationer av möjligheter mellan subjekt och deras miljö, utgör möjliggörande villkor för vårt meningsskapande.

Kontext görs relevant genom att uppfattas och förstås som något. Med ett dialogiskt perspektiv intresserar man sig inte för kontext i sig utan för hur omgivningen uppfattas i interaktionen och hur vårt meningsskapande orien-

terar sig mot kontexten. Vad gäller dialogiska perspektiv på meningsskapande om framtid och karriär illustrerar t ex Bourdieus begrepp habitus och Hodkinson & Sparkes (1997) careership hur individers möjlighetshorisonter (Lundqvist, 2010) vad gäller framtid tar form i relation till kontext. Lund (2015) visar också hur sociala strukturer förkroppsligas i känslor av tillhörighet eller inte tillhörighet vid elevers skolval.

Kommunikativa projekt

Kommunikativa projekt är ett analytiskt begrepp som utvecklats inom dialogisk teoribildning. Det är ett allmänt begrepp som påminner om ”handling” och besläktat med talaktsteorins språkhandling. Linell (2009) menar att språkhandlingar till sin karaktär är responsiva, d v s de svarar på någonting och avser något, och är dessutom riktade till någon eller något. Språkhandlingar antas därmed vara dialogiska och kontextbundna i sin essens samt realisera kommunikativa projekt (ibid). Vi säger något i avsikt att åstadkomma något. Linell (2009, s. 192) menar därutöver att kommunikativa projekt ofta är inbäddade i icke-kommunikativa projekt som ”vägleder det meningsskapande som äger rum” (Ohlsson, 2009, s. 43). Ohlsson beskriver det som en hierarki där lokala kommunikativa projekt är knutna till det situerade samtalets mer övergripande icke-kommunikativa projekt (ibid). Begreppet kontextualiserar kommunikation och interaktion.

Som analytiskt begrepp betecknar kommunikativa projekt både deltagarnas språkhandlingar och uppgifter som handlingarna hanterar. Kommunikativa projekt refererar därmed till en uppgift som deltagare genomför i och genom samtal i relation till mål, handlingar och göranden som går utöver det situerade samtalets ram (Linell, 1998; 2009):

The projects deal with topics and actions that participants are somehow concerned with, interested in or committed to, at least for the moment and/or due to situational factors. This is not to say that communicative projects need to be consciously planned; it is often vague how far ahead (and up in the hierarchy) communicative projects are projected ... Nor need communicative projects be of strategic importance; they can be quite trivial. (Linell, 2009, s. 189)

Sheikhi beskriver begreppet som ”en analysenhet som gör det möjligt att studera hur de samtalandes kommunikativa mål tar form, omformas och drivs framåt i interaktionen” (Sheikhi, 2013, s. 97).

Att beteckna samtalsdeltagares handlingar som kommunikativa projekt innebär att tillskriva handlingarna en innebörd utifrån deltagarens perspektiv och tar fasta på att yttranden i samtal fullgör flera kommunikativa funktioner och därmed till sin karaktär är mångtydiga. Ett projekt är till viss del planerat och i viss mån avsett innan den utförs men individers egna medvetna intentioner tillskrivs som framgått inte någon större roll inom dialogisk teori

(Linell, 2009). Projekt behöver alltså inte vara medvetet planerade och genomförda för att erkännas som projekt men deltagare kan bli medvetna om sina handlingar i efterhand. (Linell, 2011a, 2009, 1998) Även då det finns en förväntad riktning eller mål är projekten öppna och delvis obestämda och innehåller potentiella möjligheter som utvecklas stegvis genom interaktionen (Linell, 1998, s. 219). Ett kommunikativt projekt omfattar därmed både ett handlande som utvecklas och en slutförd handling (ibid).

Med detta som utgångspunkt kan samtal sägas utgöra flöden av projekt på olika nivåer som varierar i storlek och i varierande grad är överlappande och inflätade i varandra. Projekt tenderar att organisera sig hierarkiskt på så vis att större projekt omfattar mindre, och samma språkhandling kan dessutom uppfattas som uttryck för flera projekt. Linell (2011a, s. 230) talar bland annat om överordnade projekt och nyckelprojekt som hänvisar till hur projekt organiserar sig i samtal. En samtalsgenre⁶ kan ses som ett överordnat kommunikativt projekt, vilket i synnerhet gäller för institutionella samtal, medan nyckelprojekt definierar handlingar som kännetecknar lokala sekvenser i samtalen. Dessa kan vara både fokuserade och explicita men även implicita genom att vara utspridda och återkommande under samtalet. Nyckelprojekt signalerar ofta verksamhetens huvudsyfte (Linell, 2011a, s. 231). I Linells texter framstår det som att projekt utförs med någon form av samordning mellan deltagarna vilket dock inte behöver innebära att de genomförs på samma vis av olika samtalsparter utan likaväl kan verka komplementärt och asymmetriskt. (Linell, 2011a, s. 99; 2009; 1998).

Kommunikativa projekt genomförs som framgång inte alltid i relation till den andre i samtalet utan orienterar sig även mot betydelsefulla andra personer eller företeelser och strukturer i samhället. I denna studie handlar det yttre sammanhanget om institutionella villkor som t ex utbildningsvägar, karriärval, arbetsmarknad och relationer till viktiga personer. Dessutom genomförs projekt i relation till känslor som uppstår i situerad interaktion och i relation till kontext (jfr Goodwin, Cekaite, & Goodwin, 2012, s. 25).

Genom att kommunikativa projekt som analytiskt redskap riktar uppmärksamheten mot vad deltagare orienterar sig mot både i och utöver samtalssituationen kan begreppet etablera en länk mellan meningsskapande i situerad interaktion och kontext. Som begreppet definieras är det dialogiskt till sin natur och fångar på så vis meningsskapandets dialogicitet i samtal, vilket jag avser att belysa med denna studie.

Kommunikativa strategier

Ett annat för studien relevant begrepp är kommunikativ strategi som Linell föreslår för det sätt, eller den metod, som deltagare använder för att hantera den uppgift som definierar ett kommunikativt projekt (Linell, 1998, s. 220).

⁶ Samtalsgenre ta upp i avsnittet om institutionella samtal.

Strategi kan beskrivas som i samtal återkommande handlingsmönster för att hantera vissa frågor (Bergstrand, 2000; Linell, 1998). En strategi är snarlikt det som etnometodologer anser vara metoder som exempelvis omformulering av innehåll, att berätta något, fråga efter den andres perspektiv först etc. (Bergstrand, 2000; Linell, 1998). Bergstrand (2000) undersökte exempelvis vilka strategier som användes i hälsorådgivande samtal och identifierade strategier som uppmuntran, informationsförmedling och övertalning.

Att benämna deltagares handlingar i interaktion som strategier innebär att beteckna språkhandlingar på ett mer övergripande plan än som specifika yttranden och att försöka identifiera handlingars innebörd. Vehviläinen (2003) menar att vägledare utvecklar interaktionsmönster som går utöver yttrandenivån i enskilda samtalsturer. Att identifiera deltagarnas handlingar som kommunikativa strategier ger möjlighet att identifiera dessa mönster och att länka handlingar till syften.

Institutionella samtal

Inom samtalsforskning benämns yrkesrelaterade samtal, samtal som förs mellan professionella och lekmän, exempelvis läkare-patientsamtal, anställningsintervjuer och undervisning som institutionella samtal (Linell, 2011; Sundgren, 2013). De studie- och yrkesvägledande samtal som studeras i föreliggande studie kan betecknas som sådana. Institutionella och vardagliga samtal är inte skilda världar utan snarare olika sidor av samma värld. Ämnen kan vara desamma men det specifika är sättet man talar om dem på, vilket innebär att både form och innehåll får en särart i institutionella sammanhang. Särarten handlar om att de utspelas i institutionella sammanhang som ramar in av normer för samtalet och ofta har bestämda syften⁷ som avgränsar vad som är möjligt att tala om (Adelswärd, 1995; Linell, 2011; Ohlsson, 2012). Detta påverkar interaktionen och avspeglas i kommunikativa mönster i samtalen. Beroende på samtalets sammanhang har normerna olika karaktär av antingen mer explicita föreskrifter eller outtalade rollförväntningar. Med detta följer också särskilda rollförväntningar, både på den professionella och den andra. Vid studier av samtal är det därför nödvändigt med insikt i verksamhetens sammanhang (Linell, 2011a). Vad gäller de samtal som studeras i denna studie är det studie- och yrkesvägledande sammanhanget därmed av betydelse.

Vardagliga mönster som artighetsregler och vardagliga perspektiv tränger sig dock in i institutionella samtal och för att förstå interaktion i institutionella samtal är det dessutom nödvändigt med insikt i de vardagliga samtalens form (Linell 1990).

⁷ Jag vill understryka att det inte innebär att syftet alltid är definierat eller tydligt för deltagarna (jfr Lindh, 1997; Lovén, 2000).

Olika typer av samtal innebär olika förväntningar som påverkar interaktionen i samtalen och ger skilda kommunikativa handlingar (Ohlsson, 2012; Lindh, 1997; Linell, 2009, 2011a). För att beskriva de grova mönster av handlingar och interaktion som formas i samtal används begrepp som samtalsgenre (Lefstein & Snell, 2011; Ohlsson, 2012), talgenre (Adelswärd, 1995) eller samtalskultur alternativt kommunikativ verksamhetstyp (Linell 2011a). Linell (2009) invänder att begreppet talgenre har sitt ursprung i Bakhtins textanalys och därmed är textorienterat. Jag kommer här att använda begreppet samtalsgenre som jag menar tillräckligt avspeglar att olika sorters samtal har en egen särart. En samtalsgenre kan alltså sägas utgöra organiserade mönster för samtal som till viss del förutsäger samtalens form och innehåll (Lindh, 1997).

Det som bl a utmärker institutionella samtal som samtalsgenre är att de är uppgiftsorienterade och har en inbyggd asymmetri där den professionella oftast styr samtalet. Hon är förtrogen med samtalets form, struktur och ramar på ett annat sätt än den andra och kan därigenom både möjliggöra och begränsa den andras möjligheter till initiativ i samtalen (Adelswärd, 1995; Lindh & Lindh-Munther 2009; Linell, 1998; Ohlsson, 2012;). Den professionellas handlingar bottnar ofta i att hon strävar efter att få fram information som gör det möjligt att se klientens fråga i den institutionella ramen (Adelswärd, 1995). Gemensamma drag som framträder är t ex bestämda mönster vad gäller fråga-svar där den professionella ofta dominerar interaktionen genom att ställa frågor, tolka och värdera svar och avgöra vad samtalet ska handla om och hur långt det ska vara (Adelswärd, 1995). Det är ofta samtalsledaren som bestämmer när man ska byta ämne i samtalet genom att omformulera, fastslå poängen med klientens berättelse och därefter introducera ett nytt ämne (Adelswärd, 1995; Ohlsson, 2012). Relationsskapande är också av betydelse på så vis att den professionella ofta måste skapa en relation till klienten för att kunna genomföra ett samtal (Adelswärd, 1995; Lindh, 1997).

Institutionella samtal kan beskrivas som en familj av genrer där institutionella representanter har funktioner som är av olika karaktär utifrån samtalens syfte (Adelswärd, 1995; Linell, 2011b). Adelswärd skiljer mellan olika rollfunktioner som den professionella kan inta: en grindvaktarfunktion, en rådgivande funktion eller en mer förlösande funktion. De olika funktionerna får konsekvenser för deltagarnas agerande, t ex vem som frågar och vem som svarar, informerar och föreslår vägar vidare, hur anteckningar förs och av vem. Dessa skilda funktioner existerar för det mesta sida vid sida i samtal men kan ha olika tyngd beroende på samtalsgenre. Adelswärd urskiljer fyra olika huvudkategorier av samtal. Den första kategorin är samtal som initieras och styrs av en institutionell representant och som har en tydlig s.k. grindvaktarfunktion. Rättegångar, polisförhör och anställningsintervjuer är exempel på samtal i denna kategori. Den andra kategorin utmärks också av en grindvaktarfunktion men samtalet initieras av klienten och båda deltagarna i samtalet bidrar med information. Exempel på samtal i denna grupp är samtal

inom socialtjänsten eller inom sjukvården. Den tredje typen av samtal är exempelvis hälsoundersökningar och skolors utvecklingssamtal. Samtalen är initierade av den institutionella representanten men domineras av en terapeutisk och informativ funktion och ansvaret för samtalets innehåll är i någon mån jämnt fördelat mellan de bägge deltagarna. Även här finns en nyans av grindvaktarfunktion men mer implicit, eftersom den institutionella representanten ofta inte har befogenhet att fullständigt bestämma över klientens handlande. Den fjärde gruppen omfattar samtal som initieras av klienten som vänder sig till den institutionella representanten för att få hjälp och råd. Samtalsterapi är ett exempel på denna samtalsgenre.

En samtalsgenre kan ses som ett överordnat kommunikativt projekt som omfattar större mönster vad gäller handlingar och interaktioner vilka formats av t ex rutiner, normer, regler, fysiska och sociala begränsningar, mer eller mindre medvetna intentioner och tillfälligheter i stunden (Linell, 2009). Med ett dialogiskt synsätt kan man formulera det som att olika kommunikativa projekt uppstår i olika former av institutionella samtal. ”Institutionella samtal är således starkt knutna till rutiniserade handlingsmönster och praktiker”, menar Adelswärd (1995, s. 110). Samtalsledare har dock både en personlig stil och en yrkesstil och samtalets form varierar inte enbart utifrån ämne och genre utan beror också på vilka som talar med varandra (Adelswärd, 1995; Ohlsson, 2012; Marková & Foppa, 1991). Institutionella samtal formas av sin yttre kontext (institutionally congealed) men den interaktion som utspelar sig är aktiv och dynamisk och sker i ett samskapande (Hydén, 2001; Linell, 2009). Samtal formas således av både en yttre och inre kontext. I nästa avsnitt går jag vidare med hur den inre kontexten formas utifrån samtalsdeltagares asymmetrier och frågor om makt i institutionella samtal.

Asymmetrier och makt i institutionella samtal

Det som utmärker institutionella samtal är som framgått ovan den inbyggda asymmetri som följer med de institutionella sammanhangen. Vardagliga, informella samtal kan uppfattas vara mer symmetriska till form och innehåll än institutionella samtal och i avsaknad av asymmetri vad gäller t ex roller, handlingar i samtal och ämnesval. Symmetri och jämbördighet uppfattas ofta som ett ideal i möten mellan människor men asymmetri kan förstås som en inneboende egenskap i alla samtalsformer, även i vardagliga samtal (Adelswärd, 1995; Linell, 1998; Ohlsson, 2012). Asymmetri är ett neutralt begrepp som inte säger något om vad som är framgångsrikt i kommunikation utan illustrerar samtalsdeltagares olika roller och förutsättningar (Marková & Foppa, 1991; Ohlsson, 2012).

I institutionella sammanhang är den professionella ofta bärare av kunskaper eller information som den andra behöver och vill ta del av. Drew (1991) menar att ojämlig fördelning av kunskap är en generell källa till asymmetri i princip i alla institutionella samtal och använder uttrycket ”soci-

al distribution of authoritative access” (Drew 1991, s. 45) för att beskriva att institutionella samtal ofta innebär en social överföring av kunskapsstillgångar. Den professionella har dessutom som regel en större erfarenhet av samtalsgenren och har utvecklat egna strategier för samtalen: ”Att den ena samtalspartens perspektiv ges en dominant roll i ett samtal kan alltså delvis ses som en konsekvens av de skillnader som finns i form av kunskap och erfarenheter” (Ohlsson, 2012, s. 150).

Institutionella samtal har en egen karaktär vad gäller asymmetrier. Ett sätt att beskriva det är genom begreppen kvantitativ, innehållslig, interaktionell och strategisk dominans (jfr Linell, 1990, 2011a; Marková & Foppa, 1991; Ohlsson, 2012). Kvantitativ dominans handlar om talutrymme, innehållslig dominans avser ämnesval och tolkningsföreträde, interaktionell dominans om att styra eller undvika att bli styrd, medan strategisk dominans handlar om att bidra med de strategiskt mer betydelsefulla interventionerna i samtalet ur ett mer långsiktigt perspektiv. Att en institutionell företrädare som en vägledare dominerar samtalen i vissa avseenden, främst strategiskt och interaktionellt, kan därmed anses vara på sin plats.

Mot bakgrund av detta framstår en symmetrisk eller jämbördig relation varken som en möjlighet eller något eftersträvansvärt. Asymmetri utgör ett grundläggande villkor för institutionella samtal (Ohlsson, 2012). I likhet med Foucault som menar att makt är en inneboende egenskap i relationer, ses makt i ett dialogiskt perspektiv som ett grundläggande villkor i kommunikation (Linell, 2009). Makt är en central aspekt av alla relationer och uttrycks i sociala praktiker som omvandlar och reproducerar subjektivitet (Alvesson & Skoldberg, 1994; Usher & Edwards, 1995). Interaktion är en social handling och individers förhandlande om mening innebär ofta en form av maktkamp (Linell, 2009). Varken symmetrier eller asymmetrier som visar sig i samtal är därmed uttryck för enbart individens avsikter eller motiv utan de är också, och kanske främst, uttryck för sociala strukturer och normer som talar genom deltagarna (Fairclough, 2001; Linell, 1990). När deltagare i samtal orienterar sig mot sina asymmetriska positioner orienterar de sig mot en socialt organiserad fördelning av tillgång till olika typer av kunskap och makt. Detta ger den professionellas handlingar en särskild auktoritet, inte bara över samtalets form utan också över vilket innehåll som görs relevant (Fairclough, 2001; Marková & Foppa, 1991; Ohlsson, 2012).

Ojämliga relationer och skilda perspektiv skapar olika förutsättningar för deltagande parter möjligheter att påverka ett samtals utformning och innehåll. En person som besitter större makt behöver ofta inte vara dominant vare sig kvantitativt eller interaktionellt för att få innehållslig dominans. Olika deltagares samtalsbidrag äger helt enkelt inte samma tyngd utan vissa initiativ är starkare än andras. Makt i interaktion kan utövas med någon form av sanktion, som exempelvis belöning eller bestraffning, men för att vi ska anpassa oss till ett dominerande perspektiv är det ofta tillräckligt med vår socialisering in i rutinerade handlingar och allmänna uppfattningar (Linell,

2009). För att ett dominerande perspektiv ska ges företräde är det ofta tillräckligt med hur vi som deltagare i interaktion orienterar oss efter våra positioner (Fairclough, 2001; Linell, 2009).

När deltagare gör likartade ställningstaganden blir samtalen ”enstämmiga” och kan med ett dialogiskt synsätt beskrivas som monologiska (jfr Drakos, 2012; Linell, 2009). Mehan (1996) illustrerar hur detta kan gå till i en studie av hur beslut fattades vid en elevvårdskonferens. Till konferensen kom deltagarna med olika uppfattningar och bilder av en elev men vid mötets slut hade skolpsykologens uppfattning ”segrat”. Mehan intresserade sig för hur detta gick till och nyckeln till förståelse kom när deltagarnas språkhandlingar närgranskades. Handlingar som att fråga och avbryta riktades till läraren och föräldern medan skolpsykologen, skolans expert, fick stå oemotsagd. De uteblivna handlingarna, som ifrågasättanden och icke-ställda frågor, gav ett sken av enighet och ömsesidighet men var snarast uttryck för maktasymmetrier och deltagarnas anpassning till sina positioner, menar Mehan. En liknande utveckling skildras i Geijers (2003) avhandling och av Lidströms (2009) intervjustudie med unga vuxna kan slutsatsen dras att liknande interaktionsmönster står att finna i vägledande samtal.

Institutionella samtal tillhör olika genrer som definieras av likartade mål och syften vilka formar likartade mönster. Asymmetrier och makt är både kontextbundet och kontextskapande (Linell, 1990; Marková & Foppa, 1991). Det intressanta vad gäller asymmetrier handlar inte om skillnader i kunskap eller makt utan det är asymmetriernas uttryck och avtryck (konsekvenser) som är intressanta att fästa blicken på (Fairclough, 2001; Marková & Foppa, 1991, Ohlsson, 2012).

Interaktionen i studie- och yrkesvägledande samtal utgår rent allmänt från en kunskapsmässig asymmetri mellan deltagarna genom att vägledaren besitter kunskaper om samhället som vägledningssökande ofta behöver. Vägledaren har dessutom en annan kunskap och erfarenhet av samtalsformen och innehållet. Utöver detta har vägledaren, för det mesta, en mer etablerad situation vad gäller karriär medan den vägledningssökande är i färd med att forma en framtid och ett liv i ett nytt land. Ålder och kön är andra faktorer som kan skilja sig åt. Vad gäller samtal med individer i migration finns det både språkliga och kunskapsmässiga asymmetrier av betydelse. Migranter är ofta andraspråkstalarare av svenska medan vägledaren ofta är förstaspråkstalarare (jfr Sheikhi, 2013). Utrikes födda vägledningssökande kan också förutsättas ha mindre erfarenheter och kunskaper om det svenska samhället då de vuxit upp och levt kanske den största delen av sitt liv i andra sammanhang. Inte minst är migranters rätt att skapa en framtid i Sverige ofta villkorad av den svenska staten genom att invandring regleras av både nationella och europeiska invandringslagar.

Studie- och yrkesvägledande samtal utgör en social praktik som torde få betydelse för elevens formande av en framtida identitet och positionering. Studie- och yrkesvägledning med människor i migration har som framgång

fått liten uppmärksamhet i forskning (Bimrose & McNair, 2011). Denna studie vill vara ett tillskott till förståelsen av hur vägledande samtal präglade av dessa villkor formas och vilka möjligheter att skapa mening om framtiden som samtalen erbjuder elever i migration. I nästa avsnitt om studiens metod beskriver jag hur jag gått tillväga för att studera detta.

6. Studiens metod

Konstruktion av data

Jag har för studiens syfte studerat studie- och yrkesvägledande samtal mellan fem elever och fem vägledare vid fyra olika gymnasieskolor. Sammanfattningsvis illustrerar följande bild studiens genomförande i ett tidsperspektiv:

VT 2011-HT 2011
Förstudie och pilotstudie

HT 2011- VT 2012
Genomförande av huvudstudie: Inspelning
av samtal, observationer samt medfors-
kande intervjuer

Fr.o.m. VT 2012
Transkriptioner, bearbetning och analys

Jag beskriver i det följande hur urvalet av deltagare gjordes, den för- och pilotstudie som föregick huvudstudien samt därefter mer ingående huvudstudiens genomförande. Därefter redogör jag närmare för medverkande skolor, vägledare och elever som medverkar i studien samt ger en generell bild av hur studie- och yrkesvägledande samtal genomförs på studiens skolor.

Urval

För studiens syfte har jag studerat studie- och yrkesvägledande samtal mellan studie- och yrkesvägledare och elever i gymnasieskolans kurs *Språkintrödn*. Som tidigare beskrivits vänder sig utbildningen till elever som är nyanlända i Sverige och som behöver mer kunskap i svenska och/eller andra ämnen för att vara behöriga till ett nationellt program. Jag har följt fem elever och fem vägledare vid fyra olika skolor.

Urvalet av de medverkande har skett först utifrån att denna studie ingått som en del i VRES-projektet (Hertzberg, 2011). Projektet studerade grund- och gymnasieskolans studie- och yrkesvägledning för elever med utländsk bakgrund. Min studie avser gymnasieskolan då studie- och yrkesvägledningen där är i mindre grad beforskad än i grundskolan (Lindh & Lundahl, 2007), och för att elever i gymnasieålder står närmare ett vuxenliv då frågor om framtiden kan vara mer angelägna och göra samtalsituationen mera tillspetsad och innehållsrik.

Jag har för min studie använt mig av gymnasieskolor som medverkat i VRES-projektet men eftersom där ingick ett fåtal gymnasieskolor har jag även vänt mig till andra skolor. Utgångspunkten för vilka skolor som tillfrågades har främst varit att få en variation vad gäller bostadsorter och samhällsstrukturer för att om möjligt identifiera om kontextuella förutsättningar är av betydelse för samtalen.

De gymnasieskolor som medverkade ligger i Mellansverige i orter som jag betraktar som storstad, förort, småstad och mellanstor stad. Jag utgick från skolor i olika kommuner som erbjuder *Språkin introduktion* och tillfrågade studie- och yrkesvägledarna personligen om deras medverkan via telefon och personliga möten. Jag informerade om studiens syfte och förutsättningar, bland annat att deras medverkan skulle komma att kräva ett visst engagemang. Jag klargjorde också att det handlade om en studie med en kvalitativ inriktning som skulle innebära att de antagligen skulle kunna identifiera sig själva även om de självklart skulle anonymiseras. En tillfrågad vägledare tackade nej med hänvisning till kort erfarenhet av vägledning med elever i migration. Medverkande vägledare tackade ja till att medverka vid en första fråga. Alla medverkande vägledare är kvinnor. Jag har undervisat några av vägledarna under deras tid som studenter på studie- och yrkesvägledarprogrammet men därutöver har jag inte haft något samarbete med någon av dem.

Vad gällde urvalet av vilka samtal som skulle studeras var kriteriet att de medverkande eleverna skulle ha en utomeuropeisk och icke västerländsk bakgrund samt vara i färd med att bli behöriga till vidare studier och därmed stå inför en valsituation. Kriteriet för elevernas bakgrund formulerades utifrån att studiens kunskapsintresse är vägledningssökande i migration och att elever med en icke västerländsk och utomeuropeisk bakgrund kan göra frågan om att forma sitt liv i ett nytt samhälle mer tillspetsad. En icke västerländsk bakgrund kan antas ge andra förutsättningar för att etablera sig i Sverige än när elever kommer från västerländska samhällssystem (jfr Arulmani, 2014b).

Utifrån detta diskuterade jag med respektive studie- och yrkesvägledare vilka elever som kunde tillfrågas om att medverka i studien. Det var väsentligt att eleverna inte hade för stora personliga problem eller frågor att hantera. Studie- och yrkesvägledarna valde sedan ut vilka elever som skulle tillfrågas om medverkan. Eleverna tillfrågades först via vägledarna med ett

informationsbrev från mig om studiens premisser (se bilaga 1). Två elever avböjde medverkan (direkt till vägledaren) och då tillfrågades andra elever. De elever som samtyckte till att medverka tillfrågades därefter personligen av mig i samband med att samtalen skulle genomföras (Jag återkommer till detta i avsnittet Etiska frågor och överväganden).

De elever som ingår i studien kom slutligen från länder i Afrika, Asien och Mellanöstern. Två är kvinnor och tre är män i åldern 17-19 år.⁸ Eleverna har varit mellan ett och tre år i Sverige och kan därmed anses vara nyanlända (jfr Betänkande 2014/15:UbU6). De är alla i färd med att skaffa sig behörighet till en ordinarie gymnasieutbildning och står inför att göra val inför framtiden. Elever och vägledare presenteras närmare i avsnittet Om skolorna och deltagarna.

Förstudie och pilotstudie

Under våren 2011 genomförde jag en förstudie med intervjuer. Jag intervjuade studie- och yrkesvägledare om deras erfarenheter av och uppfattningar om vägledning av elever med utländsk bakgrund. Intervjuerna var ett led i att skapa en grund för huvudstudiens inriktning. Jag intervjuade tre vägledare i grupp om och två vägledare enskilt. Med detta som bakgrund utformade jag studiens övergripande design vilken jag prövade i en pilotstudie höstterminen 2011. I det följande beskriver jag pilotstudiens betydelse för huvudstudiens utformning medan jag i nästa avsnitt, Studiens genomförande, redogör mer ingående för utformningen i sin helhet.

Pilotstudien genomfördes på en grundskola vid ett studie- och yrkesvägledande samtal mellan en vägledare och en elev med utländsk bakgrund i år 9. Valet av denna utgick från att skolan medverkade i VRES-projektet samt att jag och vägledaren tidigare haft ett gott samarbete. Förtroendet oss emellan gav mig möjlighet att tillsammans med vägledaren ingående pröva och diskutera studiens upplägg.

En fråga handlade om den del av studien som innebar att vägledare och elev intervjuas var för sig efter samtalen. Jag intervjuade eleven först vilket medförde att jag hade information från eleven om samtalet när vägledaren intervjuades. Utöver att det är en etisk fråga vad informanter i en studie utsätts för riskerade det att kunna bli ett hinder i intervjusituationen. Jag kom dock fram till att vinsterna med upplägget övervägde frågetecknen och bedömde att jag med min erfarenhet av att leda samtal skulle kunna hantera detta för att skapa en tillräckligt god intervjusituation.

I pilotstudien blev jag varse att jag inledningsvis missbedömde vilken inverkan min roll kunde ha, i synnerhet vid intervjun av vägledarna. Efter

⁸ Mina informanter är vad jag vill beskriva som ”unga vuxna”. Jag väljer att beteckna dem som ”män och kvinnor” vilket bättre avspeglar deras livserfarenheter än att benämna dem som ”pojkar och flickor”.

förstudien förändrade jag intervjuens karaktär från att vara mera envägsriktad (jag frågar och informanten svarar) till att vara medforskande där vi tillsammans utforskade skeendet i samtalet (se s. 58).

Pilotstudien uppenbarade också att de medforskande intervjuerna tenderade att gå över till att behandla mer generella aspekter av val och vägledning än det nyss genomförda samtalet. Slutsatsen blev att behålla studiens övergripande design men jag justerade mallen till de medforskande intervjuerna något för att tydligare fokusera deltagarnas upplevelse av och tankar om samtalen. Se bilaga 2 för den slutgiltiga intervjumallen.

Studiens genomförande

Jag har i studien följt två studie- och yrkesvägledande samtal mellan respektive fem elever och fem vägledare. Jag benämner dessa två samtal som en samtalsserie. Studiens upplägg består i sin helhet av tre delar: Ljudinspelning av samtalsserie (två samtal), min observation vid dessa samtal och ljudinspelade medforskande intervjuer med eleven och vägledaren var för sig. Jag har med andra ord deltagit vid samtalen, ljudinspelat dem och genomfört efterföljande medforskande intervjuer i anslutning till samtalen som även de spelats in. Det empiriska materialet består därmed sammantaget av fem samtalsserier vilket innebär 10 ljudinspelade och observerade studie- och yrkesvägledande samtal samt 20 inspelade medforskande intervjuer. Alla samtal och intervjuer har transkriberats. Jag återkommer till detta.

Ljudinspelning var till viss del en etisk fråga (vilket jag återkommer till i avsnittet om etik) men det var också ett val utifrån att jag fann det både möjligt och tillräckligt att besvara studiens frågor med ljudinspelning tillsammans med studiens övergripande design. En videoinspelning skulle eventuellt kunna fånga det ordlösa samspelet och andra språkliga tecken än ord men för min studies syfte fann jag det inte nödvändigt. Genom att kombinera inspelningen med observation fick jag dessutom en egen upplevelse av interaktionen i samtalet som kompletterat ljudinspelningen vid analysen av materialet. Jag beskriver härnäst konkret hur inspelning och medforskande intervjuer utfördes.

Vägledarna kom överens med eleverna om tider för samtal och intervjuer. Jag träffade vägledaren cirka en halvtimme innan samtalet skulle genomföras. Då fick jag möjlighet att se vägledarens rum där samtalet skulle genomföras, och vi kunde gemensamt planera hur vi skulle organisera samtalet rumsligt, d v s hur vi skulle sitta och var inspelningsapparaten skulle ligga. Vi provade också att inspelningen fungerade tekniskt. När eleverna kom avsatte jag först tid till att få klarhet i hur eleverna uppfattat situationen för att återigen ge dem möjlighet att ta ställning till sin medverkan i studien. Det samtalet ledde jag. Därefter tog vägledaren över och det studie- och yrkesvägledande samtalet genomfördes. Jag satt vid sidan av i rummet, så långt bort som möjligt från samtalsdeltagarna. Vid några samtal flyttade sig

deltagarna i rummet och då var det mestadels jag som flyttade med inspelningsapparaten. I övrigt deltog jag inte i samtalet. Jag observerade samtalet och förde anteckningar om vad som sades i samtalet samt noterade egna iakttagelser, vilka jag använde vid intervjuerna. Samtalen varade mellan 23 och 70 minuter och var i genomsnitt ca 40 minuter långa (se respektive samtalsserie).

När samtalet var slut genomfördes de medforskande intervjuerna i direkt anslutning till dessa. Jag inledde med elevintervjun vid alla tillfällen utom vid det andra samtalet på D-skolan då vägledaren inte hade tid att vänta. På A- och D-skolan genomfördes elevintervjuerna på vägledarens kontor. På B- och D-skolan satt vi i ett angränsande rum. Endast jag och respektive elev närvarade. De medforskande intervjuerna med eleverna var mellan 27 och 44 minuter, i genomsnitt ca 34 minuter långa.

Vägledarintervjuerna genomfördes alltid i vägledarens rum och vi var liksom ensamma under intervjuerna. Dessa intervjuer varierade mellan 26 och 52 minuter och varade i genomsnitt i ca 43 minuter.

Det empiriska materialet utgörs totalt av ca 1180 minuter inspelat material vilket innebär ca 20 timmar. I transkriberad form omfattar materialet ca 1200 sidor.

Om medforskande intervjuer

De medforskande intervjuerna genomfördes som sagts med elev och vägledare var för sig i direkt anslutning till samtalen. Jag strävade i dessa efter att utforska informanternas upplevelser och tankar om det genomförda vägledningssamtalet både under och efter samtalet. Jag ville dessutom utforska elevernas bild av samtalens roll i deras formande av sina liv och hur vägledarna uppfattade elevens upplevelse av samtalet. Jag utgick från den övergripande intervjumallen.

Att jag betecknar intervjuerna som medforskande handlar främst om två saker som är relaterade till varandra. För det första var syftet främst att utforska skeendet i *samtalet* genom deltagarnas skildringar av sina upplevelser. För det andra använde jag både mina och deltagarnas upplevelser under samtalet som utgångspunkt för att utforska skeendet i samtalen. Jag frågade om skeenden i samtalen som av olika skäl fängade min uppmärksamhet: sådant jag hade haft svårt att förstå eller uppfatta under samtalet eller sådant som jag uppfattade som en utmaning eller dilemma för någon i samtalet. Jag och deltagarna har på så vis gemensamt utforskat samtalen i intervjuerna.

Av intervjumallen framgår att jag bland annat använde mig av frågor som kan liknas vid s.k. skalfrågor (Berg & De Jong, 2011) eller likertskalor (Bryman, 2012). Frågemetoden innebär att be den intervjuade att bedöma något genom att ange ett värde på en skala. Syftet med detta har inte varit att få fram en siffra utan att använda detta som en frågemetod för att stödja den intervjuade i att konkretisera tankar och upplevelser (jfr probing i Bryman, 2012, s. 224).

Intervjuerna med vägledare och elever var av något olika karaktär. Intervjuerna med vägledarna tog sin utgångspunkt i en utarbetad utbildningsmetod som används i samtalsutbildning vid studie- och yrkesvägledarprogrammet på Stockholms Universitet där studenterna får reflektera kring genomförda samtal. Elevintervjuerna var influerade av idén om ”pre-post evaluation” (Baudoin m fl, 2007) som handlar om att i efterhand utforska deltagares förväntningar inför exempelvis en kurs i att söka arbete. I intervjuerna frågade jag om elevernas förväntningar inför samtalet och hur de i efterhand upplevde samtalet i relation till dessa förväntningar. Den första intervjudelen med eleverna syftade till att utforska elevens upplevelse och förståelse av samtalet. I den andra delen av intervjun utforskade jag områden som jag bedömde kunde vara intressanta att fokusera utifrån studiens inriktning: vilket utrymme elevens bakgrund gavs samt det vägledande samtalets betydelse inför framtiden för eleven.

Materialet från dessa medforskande intervjuer används främst i kapitel 12 för att belysa analysen av samtalen.

Om skolorna och deltagarna

I det följande presenteras en översikt över de skolor och deltagare som ingår i studien och en grov sammanfattning av både elevernas och vägledarnas bakgrund och sammanhang. Detta för att ge en vidare bild av samtals sammanhang. Vad gäller vägledarna fokuseras deras professionella bakgrund och situation medan elevernas bakgrund vad gäller migration lyfts fram. Jag kommer dessutom att sammanfattande beskriva likheter och skillnader som framträder inbördes mellan vägledarna och mellan eleverna.

Den bild som tecknas baseras främst på information från de medforskande intervjuerna. Bilden gör inga anspråk på att vara heltäckande utan snarare översiktlig. Detta har flera skäl. För det första är studiens fokus interaktionen i samtalet och inte samtalen i relation till deltagarnas personliga förhållanden och bakgrunder. För det andra har den information jag fått varierat, framför allt har eleverna varit mer och mindre öppna om sina personliga situationer, både i intervjuerna och i samtalen. En högre grad av integritet kan ha generella orsaker som situation och personlig läggning. Eleverna befinner sig dessutom i en migrationsprocess som gör deras situation särskilt sårbar och både min och vägledningssamtals roll kan ha varit oklar för eleverna. Deras framtid i Sverige är reglerad av den svenska staten och det kan ha funnits en osäkerhet på hur den information som kommer fram kommer att hanteras. Jag har dessutom uppfattat att det varit smärtsamt för några av eleverna att tala om livsvillkor som skapat och skapas av migration.

I det följande sammanfattas bilden av studiens deltagare.

Skola	Elev	Studie- och yrkesvägledare
<i>A-skolan</i>	<i>Said</i>	<i>Elsa</i>
Större stad	18 år Från Mellanöstern. 3 år i Sverige. Kom till Sverige tillsammans med sin familj och lever tillsammans med sin familj.	Arbetat som studie- och yrkesvägledare sedan 2005. Arbetat med <i>Språkintröduktion</i> eller motsvarande sedan 2005. Arbetar 80 % med enbart <i>Språkintröduktion</i> , ca 80 elever
<i>B-skolan</i>	<i>Arash</i>	<i>Kristina</i>
Storstad	17 år Från Mellanöstern. 1, 5 år i Sverige. Har mamma i Sverige och övrig familj i hemlandet. Inneboende i en svensk familj. Vid samtals genomförande väntar Arash på besked om uppehållstillstånd från Migrationsverket	Arbetat som studie- och yrkesvägledare sedan 1997. Arbetat med <i>Språkintröduktion</i> eller motsvarande sedan 2001. Heltidstjänst på gymnasieskola och arbetar både med <i>Språkintröduktion</i> och nationella program. Skolan har ca 60 elever på <i>Språkintröduktion</i> . Skolans två vägledare, Kristina och Anna, delar på arbetet med dessa elever. Fördelningen av tid är inte reglerad men de ansvarar för ca 30 elever var.
<i>B-skolan</i>	<i>Fatima</i>	<i>Anna</i>
Storstad	19 år Från Afrika Ensamkommande. 3 år i Sverige. Analfabet vid ankomsten till Sverige Inneboende i familj från	Arbetat som studie- och yrkesvägledare inom gymnasieskolan sedan 1999. Heltid på gymnasieskola. Arbetar både med <i>Språkintröduktion</i> och nationella program. Skolan har ca 60 elever på <i>Språkintröduktion</i> . Skolans två vägledare, Anna och Kristina, delar på arbetet med dessa elever.

	Afrika. Har kontakt med sin mamma i Afrika.	Fördelningen av tid är inte reglerad men de ansvarar för ca 30 elever var.
<i>D-skolan</i>	<i>Maria</i>	<i>Ingela</i>
Förort	18 år Från Asien. Har varit i Sverige drygt 1 år. Lever tillsammans med mamma och bror.	Arbetat som studie- och yrkesvägledare sedan 2006. Arbetar med <i>Språkin introduktion</i> sedan 1 år tillbaka Heltidstjänst på gymnasieskolan, med både <i>Språkin introduktion</i> och nationella program. Ca 220 elever på <i>Språkin introduktion</i> . Fördelningen av tid är inte reglerad men ca 80 % av tiden används till eleverna på <i>Språkin introduktion</i> .
<i>E-skolan</i>	<i>Mohamed</i>	<i>Agneta</i>
Småstad	18 år. Från Asien och har vuxit upp i två olika länder. Ca 1, 5 år i Sverige Bor i ett boende för ensamkommande flyktingbarn. Har familj kvar i Asien.	Arbetat som studie- och yrkesvägledare sedan 2003. Arbetar som vägledare på <i>Språkin introduktion</i> sedan ett år men har också tidigare arbetat med nyanlända elever i gymnasieskolan. Har en delad tjänst mellan en annan skola och <i>Språkin introduktion</i> . 45 % av tjänsten är på <i>Språkin introduktion</i> , ca 60 elever.

Studiens skolor och studie- och yrkesvägledare

Jag ger först en översiktlig bild av de skolor som medverkar i studien: vilka program de erbjuder och omfattningen av *Språkin introduktion* och studie- och yrkesvägledartjänsterna. Jag sammanfattar sedan likheter och skillnader vad gäller vägledarnas förutsättningar för sitt arbete.

A-skolan ligger i större stad. Den erbjuder främst högskoleförberedande program och har dessutom ett yrkesförberedande program. Skolan har ca 900 elever varav ca 80 elever på *Språkin introduktion*. Kommunen har beslutat att det ska vara 100 % vägledartjänst till 100 elever på *Språkin introduktion*. Vägledaren Elsas tjänst på *Språkin introduktion* utgör 80 %.

B-skolan ligger i storstad. Skolan erbjuder utbildning inom främst högskoleförberedande program samt individuella alternativ. Skolan har cirka 1200 elever varav cirka 60 elever på *Språkintröduktion*. Två vägledare, Kristina och Anna, delar på arbetet med eleverna på *Språkintröduktion*. Båda deltar i studien. Hur stor del av vägledarnas tjänst som ska vara till eleverna på *Språkintröduktion* är inte reglerat.

D-skolan är belägen i förort. På skolan finns både högskoleförberedande och yrkesförberedande program. Elevantalet är ca 600 och av dessa är ca 200 elever på *Språkintröduktion*. Vägledaren Ingela arbetar både med eleverna på *Språkintröduktion* och på nationella program. Tiden är inte reglerad men Ingela uppskattar att ca 80 % av heltid utgörs av arbete med eleverna på *Språkintröduktion*.

E-skolan är belägen i småstad. Skolan har både högskoleförberedande och flera yrkesförberedande program. Elevantalet uppgår till ca 1200 varav ca 60 elever finns på *Språkintröduktion*. Vägledaren Agnetas tjänst på *Språkintröduktion* omfattar ca 45 % av heltid. Hon arbetar dessutom på ytterligare en skola i kommunen.

Vägledarna som medverkar i studien är alla kvinnor, mellan 30 och 55 år. De har minst en akademisk utbildning, studie- och yrkesvägledarprogrammet, och har fasta anställningar som studie- och yrkesvägledare på sina respektive gymnasieskolor. Förutsättningarna vad gäller tjänsternas omfattning och organisering skiljer sig åt. Elsa på A-skolan är den enda av vägledarna som arbetar enbart med *Språkintröduktion*. Övriga arbetar även med elever på nationella program eller som i ett fall på en tjänst som är delad mellan *Språkintröduktion* och en annan skola. B-skolans Kristina och Anna delar på arbetet med de nyanlända eleverna på sin skola medan övriga är ensamma om uppgiften. Ingela har en större del av tjänsten inom *Språkintröduktion* på D-skolan medan Kristina och Anna har en mindre del. De har ca 30 elever var inom sitt ordinarie arbete men har svårt att uppskatta hur stor del av deras arbetstid som de ägnar åt eleverna på *Språkintröduktion*. Ingela på D-skolan har flest elever i sin tjänst, 220 elever på ca 80 % av heltid, medan Elsa på A-skolan har 80 elever på samma omfattning av tjänst. Det innebär att Ingela har mer än dubbelt så många elever som Elsa att arbeta med. Agneta på E-skolan har ca 60 elever på 45 % av heltid och arbetar övrig tid på en grundskola.

Studiens elever

Eleverna som medverkar i studien är mellan 17 och 19 år. Tre är män: Mohamed, Arash och Said. Maria och Fatima är kvinnor. Deras minsta gemen-

samma nämnare är att de är nyanlända i Sverige, går på *Språkintröduktion* och ska göra ett val inför framtiden. Alla fem elever har också det gemensamt att de har lämnat ett land där de och/eller deras familj inte sett några möjligheter att kunna leva och skapa en framtid. De har därmed alla ett hopp och en önskan om att livet i Sverige ska ge dem bättre förutsättningar inför livet och framtiden. Vad gäller skälen för migrationen kan alla utom Maria beskrivas som flyktingar på så vis att de har lämnat sina ursprungsländer av politiska och/eller samhällsliga skäl. Said flydde med sin familj p.g.a. förföljelser med religiösa förtecken. Arash lämnade också sitt land av politiska skäl. Hans mamma var redan bosatt här. Mohamed och Fatima, som båda är ensamkommande, har flytt ifrån länder som befinner sig i ett krigsliknande tillstånd. Marias migration kan snarare betraktas som en flytt till hennes mamma som sedan några år redan var bosatt i Sverige. Maria flyttade till sin mamma i samband med att hon skulle börja i gymnasiet.

Elevernas nuvarande familjesituationer skiljer sig åt. Maria och Said bor med sina ursprungsfamiljer medan Mohamed och Fatima har kommit ensamma och lever utan sina ursprungliga familjemedlemmar. Fatima är inneboende i en familj som har samma ursprungsland som hon har. Mohamed bor på ett hem för ensamkommande flyktingbarn. Både Mohamed och Fatima har kontakt med sina familjer i ursprungslandet via telefon och internet. Arash flyttade först till sin mamma men är nu inneboende i en svensk familj. Även Maria och Said som bor med sina familjer i Sverige delar erfarenheten av att vara skild från sin ursprungsfamilj. Saida pappa bodde i Sverige i ett och ett halvt år innan Said med resten av familjen kom hit. Marias mamma flyttade till Sverige några år före Maria och under tiden levde Maria med sina morföräldrar.

Vid tidpunkten för samtalen står alla elever inför att planera sina fortsatta studier. De har gått olika lång tid på *Språkintröduktion* men alla, utom Fatima, är på väg att bli behöriga till gymnasieskolans nationella program. Fatima som är 19 år, snart 20, ska göra ett val till en eftergymnasial utbildning. Elevernas skolbakgrund och förkunskaper skiftar men det framstår som att de flesta av studiens elever har haft en relativt god skolbakgrund, i synnerhet Maria och Arash. Fatima har minst skolbakgrund och var analfabet när hon kom till Sverige. Hon är också den elev som gått längst på *Språkintröduktion*.

Skillnaderna är stora vad gäller elevernas och vägledarnas ålder, kön, utbildningsbakgrund och livssituation.

Studie- och yrkesvägledande samtal i praktiken på Språkintröduktion

Som framgått av bakgrunden regleras vare sig omfattning eller det konkreta innehållet i skolors studie- och yrkesvägledande verksamheter i styrdoku-

ment som läroplaner och förordningar. Som också framgått tidigare har studiens medverkande studie- och yrkesvägledare olika villkor för sitt arbete, framför allt vad gäller tjänsternas dimensionering. Vid mina besök på skolorna framträdde dock vissa gemensamma mönster vad gäller de vägledande samtals inramning och form på *Språkin introduktion* som jag förståelsen av samtals sammanhang här vill ge en övergripande bild av. Bilden tecknas utifrån genomförandet av studien på skolorna.

De vägledande samtalen har för det mesta ägt rum under lektionstid men också på raster och i vissa fall före eller efter skolans schemalagda dag. Tidpunkten kom eleven och vägledare överens om och förhandlades ofta fram utifrån vilken undervisning de tillsammans bedömde att eleverna kunde avstå ifrån.

Samtalen genomfördes i vägledarnas arbetsrum. Rummen var för det mesta, enligt min bild, relativt centralt placerade i skolan. De varierade i storlek. De mindre rummen var i flera fall möblerade med ett skrivbord med en dator på och med en besöksstol vid kortsidan. I större rum fanns det oftast en samtalsgrupp vid sidan av skrivbordet. I dessa rum började ofta samtalet där för att efterhand flytta över till skrivbordet när de behövde söka efter information på datorn. I några samtal hanterade vägledaren datorn medan det i andra var eleven som gjorde det. Detta kommer att framgå av analysen.

För att markera att vägledaren var upptagen fanns det i flera fall en lampa utanför rummet som kunde signalera rött för upptaget. En stängd dörr kunde också signalera upptaget. Varken lampan eller den stängda dörren respekterades alltid utan det hände vid ett flertal tillfällen att andra elever eller kollegor knackade på under pågående samtal. När knackningarna var ihärdiga kunde vägledaren avbryta samtalen en stund för att ta reda på vad saken gällde. Andra avbrott som skedde var om vägledaren gick ut för att hämta något eller om vägledarens arbetstelefon ringde. Både elevens eller vägledarens mobiltelefon kunde också göra sig påmind under samtalen, men besvarades inte.

Det är uppenbart att vägledare och elever möts utöver de inbokade vägledningssamtalen vilket ger intryck av att de formaliserade samtalen ingår i ett kontinuerligt pågående samtal som både har påbörjats och äger sin fortsättning utanför vägledningsrummet. Det har uppstått tillfällen till informella samtal mellan vägledare och elev vid spontana möten i korridorer och på lunchen. Likaså när vägledarna befunnit sig i klassrummen för informationstillfällen och undervisning om studie- och yrkesvägledande innehåll. Eleverna har även sökt upp vägledarna mellan dessa inbokade samtal. Den gängse uppfattningen hos vägledarna var att eleverna på *Språkin introduktion* oftare söker upp vägledarna än elever på nationella program. Det framstår också som att vägledarna ofta hade ett nära samarbete med lärarna vad gäller elevernas betyg, prestationer och möjligheter att gå vidare från *Språkin introduktion*. Det kommer också att framgå av resultatredovisningen.

Analysens procedurer, turer och begrepp

Studiens empiriska material utgörs av ljudinspelade vägledningssamtal samt ljudinspelade medforskande intervjuer i anslutning till dessa samtal. Vägledningssamtalen utgör studiens huvudmaterial. Inledningsvis redovisar jag hur materialet har transkriberats för att sedan beskriva hur jag har gått tillväga vid bearbetning och analys av de vägledande samtalen. Analysen har skett i flera steg. Jag redogör för hur begreppen använts som analytiska redskap. Jag beskriver även hur jag definierat övriga begrepp som används och deras roll i analysens olika steg: sekvenser, topiker samt kommunikativa handlingar. De medforskande intervjuerna utgör också en del av materialet och jag kommer dessutom att redogöra för deras roll i analysen.

Allt har en början: Inspelning och transkription av material

Redan vid studiens genomförande inleddes ett första analysarbete av materialet då jag närvarade vid och observerade de vägledningssamtal som spelades in. Jag antecknade både vad som sades och mina kommentarer. Dessa anteckningar kunde jag sedan föra in i de medforskande intervjuerna med deltagarna efter samtalen.

Nästa steg fortsatte med transkriptioner av både de inspelade samtalen och intervjuerna. En grundförutsättning för att kunna studera interaktion och samspel i samtal är att de transkriberas, vilket innebär att överföra inspelade samtal till text. Transkriptioner syftar alltså till att ge möjlighet att studera samtalet men analysen blir delvis beroende av den textuella översättning som sker vid en transkription. Linell (2011a) liknar det vid en transponeringsprocess⁹ och liknelsen antyder att det sker en förvandling när tal överförs till text. Min strävan har varit att återge samtalet ”på dess egna villkor” (Linell, 2011a, s. 130), men transkriptioner är selektiva och tolkningsmöjligheterna påverkas av de förutsättningar som en transkription ger (ibid). Ramarna för transkriptionen behöver därmed förtydligas i en studie som denna och jag redogör här för några metodologiska utgångspunkter avseende hur transkriptionen hanterats i studien.

Vad gäller transkriptioner har konventioner från Conversation Analysis (CA) kommit att utgöra internationell praxis och standard, vilket också har varit min utgångspunkt (jfr Linell, 2011a; Norrby, 2014). Hur en transkription genomförs vad gäller urval av data och detaljnivå är beroende av analysens syfte och användningsområde. Idealt bör man veta vilken analys man vill göra när man påbörjar transkriptionen (Linell, 2011a, s. 132). Det är dock i allmänhet inte möjligt eftersom det är svårt att veta vad som är värdefullt att analysera innan en första bearbetning och transkription har genom-

⁹ I Nationalencyklopedins ordbok definieras transponering som ”förflyttning av ett musikstycke till en annan tonhöjd än den ursprungliga”.

förts (ibid). Alltför många detaljer kan göra transkriptioner svårlästa och svåröverblickbara för analys och därför rekommenderas att använda sig av en bastranskription som kan kompletteras på punkter och sekvenser som senare väljs ut för noggrannare analys. Jag gjorde inledningsvis en bastranskription som jag sedan återgick till och kompletterade utifrån studiens syfte. Jag valde efterhand ut symboler som jag uppfattade som relevanta utifrån studiens syfte och analysintresse och vilka jag ansåg både kunna bidra till och vara nödvändiga för min läsning och analys av materialet.

Detaljnivån vid transkriptionen av samtalen och intervjuerna har varit olika. Interaktionsanalyser som vill undersöka hur yttranden sägs kräver t ex mer detaljerade analyser än innehållsorienterade analyser som vill studera vad som sägs (Linell, 2011a, 2011b; Norrby, 2014). Vad gäller vägledningssamtalen har mitt intresse varit riktat mot vad deltagarna säger men också mot interaktionen mellan deltagarna, vilket har föranlett en transkription på en mer detaljerad nivå (jfr Linell, 2011a, s. 132). I intervjuerna har frågan om interaktion mellan mig och informanterna varit i bakgrunden vilket inneburit att jag har markerat färre aspekter i samtalen. Jag har dock varit detaljerad i vad som transkriberats även där.

Linell betonar att samtalsforskare måste sträva efter att inte göra om samtalet till ett skriftspråk utan försöka behålla och återge samtalets kännetecken i transkriptionen: "... att transkriptionen trots sin skriftbundenhet måste vara trogen det muntliga" (Linell, 2011a, s. 133). Genom att följa talspråket i en transkription framgår det att det rör sig om ett samtal och synliggör om någon talar enligt skriftspråk (ibid). Det kan också visa hur interaktion formas när en av deltagarna är andraspråkstalare (jfr Sheikhi, 2013). Eleverna i studien talar svenska som andraspråk vilket innebär att de talar svenska med brytning och att vissa yttranden, ord och/eller meningsbyggnader ibland uttalas otydligt eller inte överensstämmer med svenska talspråksnormer. Jag har dock av flera skäl valt att inte följa Linells rekommendationer i sin helhet. En transkription sätter ett förstoringsglas på yttranden och att följa talspråket skulle kunna göra transkriptionen onödigt svårläst. Dessutom riskerar elevernas svårigheter att formulera sig förstärkas. Att eleverna är andraspråkstalare är en utgångspunkt för studien som inte behöver understrykas ytterligare. Grundprincipen har varit att jag följer samtalsspråket beträffande syntax (rytm och gruppering av ord) och skriftspråket vad gäller stavning (jfr Linell, 2011a). Jag menar att jag genom att följa skriftspråket ger eleverna möjlighet att framträda på mer jämbördiga villkor.

Nedan framgår den transkriptionsguide som jag använt vid transkriptionen av vägledningssamtalen och som används i resultatredovisningen.

Transkriptionsguide

<i>Symboler</i>	<i>Innebörd</i>
.	avslutningston
,	fortsättningston
?	frågeton
* *	Yttranden som uttalas med skratt i rösten. Rena skratt markeras ((skrattar)) när en skrat- tar och ((skratt)) när deltagarna skrattar till- sammans.
Versaler	Används när bokstäver benämns separat samt i egennamn. Används också för yttranden som uttalas med högre röststyrka än omgivande tal, t ex jag är ARG
<u>Understrykning</u>	betoning
” ”	Talaren återger någon annans (även eget) yttrande.
[]	Anger samtidigt, överlappande tal. Över- gången mellan deltagarnas överlappning är ofta otydlig och markeras då enbart med en symbol: [I samtalen skjuter parterna ofta in ”hm:anden”, ”ja:anden” och annat under varandras tal på ett sätt som inte indikerar en ny samtalstur. Dessa markeras inuti samtalstu- ren med t ex [V: Hm]
-	Oavslutat yttrande
(.)	Kort paus
(..)	Längre paus
(x)	Ohörbart ord
(xx)	Flera hörbara ord

(())	Icke-verbala aspekter, t ex ((harkling))
<i>Kursiv stil</i>	Används när något sägs och uttalas på ett annat språk än svenska

Om att spåra kommunikativa projekt

Transkription är ett arbetsredskap för analys och tolkning av data och genom transkriptionen vidtar sedan ett spårande av de analytiska aspekter som en studie intresserar sig för (Linell, 2011a). I den här studien är det interaktion i vägledningssamtal sedd genom kommunikativa projekt och strategier. Att uppfatta interaktion i termer av kommunikativa projekt och strategier innebär att frilägga mening i handling. Transkriptioner utgör dock ett omfattande material som behöver bearbetas för att en analys ska bli möjlig. Jag kommer här beskriva det arbete som stegvis har utförts och vuxit fram i arbetet med analysen. Jag inleder med min definition av begreppet projekt samt några utgångspunkter för analysen. Analysen har genomförts med utgångspunkt i de inspelade samtalen. Materialet från intervjuerna har använts i ett senare skede för att kontextualisera och diskutera resultaten från analysen av samtalen (se kap. 12).

Som analytiskt begrepp omfattar kommunikativa projekt både deltagarnas språkhandlingar och den fråga eller uppgift som handlingarna hanterar i samtal (se s. 46). Att tolka deltagares handlingar i interaktion som kommunikativa projekt innebär att identifiera projekt både genom deltagarnas handlingar och mot vilka innehåll dessa riktar sin uppmärksamhet. Ett identifierat projekt försöker därmed beskriva deltagares handlingar i interaktion genom att ange: ”De pratar om detta på det här viset i syfte att...”. Ett kommunikativt projekt definieras främst genom det problem eller den uppgift som projektet utformas för att hantera. Det viktigaste kännetecknet på ett projekt är därmed handlingars mål och syften. Tolkningen av dessa försöker fånga aktörernas förståelse av sitt handlande men görs av mig som forskare.

Beteckningen på ett projekt bör därmed avspegla vad deltagarna genom sina handlingar gör. För projektens beteckningar använder jag därför den grammatiska verbformen presens particip som uttrycker en pågående handling. Den betecknar ord som bildas av verb men som genom sin böjning istället får funktionen av ett adjektiv, t ex en ridande polis eller en dansande flicka.

Frågan om hur jag har hanterat detta, dvs identifierat projekt, för oss vidare till studiens andra centrala analysbegrepp som utgörs av kommunikativa strategier. Att beteckna deltagares handlingar som kommunikativa strategier ger ledtrådar till kommunikativa projekt då det synliggör språkhandlingars kommunikativa mål (Norrby, 2014). Kommunikativa strategier be-

tecknar handlingsmönster som framträder genom deltagarnas handlingar i relation till handlingarnas syfte i samspelet med den andra.

I det följande beskriver jag det stegvisa analysarbetet vid spårandet av deltagarnas kommunikativa projekt och strategier i de vägledande samtalen.

Tre steg på vägen: topiker, sekvenser och deltagarnas handlingar

Analysen utfördes i totalt fem steg, för en sammanfattning se figur 1, s. 73. Inledningsvis bearbetades samtalen med avseende på innehåll och deltagarnas handlingar. De inledande tre stegen genomfördes på en mikro-analytisk nivå som inspirerats av metoder från Conversation Analysis (CA) (Goodwin & Heritage, 1990; Lefstein & Snell, 2011; Norrby, 2014).

I ett första steg analyserades samtalen utifrån samtalsämnen. En utgångspunkt för detta utgjorde begreppet topiker som används inom samtalsforskning (Linell, 2011a; Norrby, 2014). Begreppet betecknar ett sammanhängande innehåll som deltagare i samtal uppehåller sig vid under en längre eller kortare tid (ibid). Ett samtals topiker representerar vad som är möjligt att tala om i ett samtal (Fairclough, 2001; Linell, 2011a; Norrby, 2014). Begreppet är av betydelse för denna studie eftersom de utgör en väsentlig beståndsdel i spårandet av kommunikativa projekt. Att fästa blicken på samtals innehåll bidrar till att få syn på vad deltagarna uppfattar som relevant och möjligt att tala om i vägledande samtal och hur det behandlas i samtalet.

Linell (2011a) menar att topiker utvecklas i tre steg. I ett första skede benämns något i samtalet som kan formas till en topik, en topik i vardande som i ett andra steg formas till en topik genom att ämnet blir omtalat under en eller flera episoder i samtalet med beskrivningar, argument, associationer etc. Det tredje steget nås om behandlingen av topiken följs av en sammanfattning eller en fördjupning på något annat vis (Linell, 2011a). Topiker är inte statiska under ett samtal utan kan utvecklas och glida iväg till nya aspekter och dessutom återkomma under samtals gång (Sundberg, 2013; Linell, 2011a). Då topikalisering är en dynamisk process finns det med andra ord sällan självklara gränser utan det har varit min uppgift att konstruera rimliga avgränsningar. Min huvudsakliga strävan har varit att urskilja dominerande och övergripande topiker och jag har strävat efter att identifiera innehåll som i ett andra eller tredje steg formats till topiker. Det kommer att framgå vidare i resultatredovisningen hur topikaliseringens dynamik framträder i samtalen och hur jag har hanterat detta.

Den noggranna läsningen av materialet har också påvisat ”topiker i vardande” men som inte formas till en topik. Detta innehåll har dock betydelse för tolkningen av projektens samspel vilket kommer att framgå i resultatredovisningen.

I analysens andra steg delades samtalen in i sekvenser med utgångspunkt i samtals topiker,. Det är att jämföra med episodanalys som delar in samtal i sammanhängande sekvenser som är sammanhållna inåt både topikalt och interaktionellt men avgränsade utåt (Korolija & Linell, 1996; Linell, 2011a).

En sekvens är ett avsnitt i samtalet som skiljer sig från de tidigare och efterkommande sekvenserna vad gäller den dominerande topiken och interaktionens huvuddrag (Linell, 2011a; Norrby, 2014). Den fortsatta analysen av respektive samtal tar sin utgångspunkt i dessa sekvenser.

I ett tredje steg identifierade jag sedan deltagarnas språkhandlingar i respektive samtalstur¹⁰ inom varje sekvens. För att göra detta utvecklade jag en mall där deltagarnas språkhandlingar inordnades i sex övergripande kategorier. Varje kategori rymmer en grupp språkhandlingar vilka kan beskrivas som likartade vad gäller handlingens syfte men som kunde genomföras med skillnader i formulering, emfas eller på annat vis. Till exempel rymmer kategorin ”anvisande handlingar” både indirekta anvisningar som förslag i frågeform och mer direkta anvisningar som råd eller instruktioner. En första kategoriindelning skapades utifrån läsningen av en första samtalsserie. Den utgjorde sedan en grundläggande mall som jag återvände till och gjorde smärre justeringar av under den fortsatta analysen. Den slutliga mallen framgår nedan, i vilken också kriterier och exempel på respektive kategori framgår. Samtalsturererna inom respektive sekvens kategoriserades slutligen enligt denna mall.

<i>Språkhandlingar</i>	<i>Exempel på handlingar</i>
<p>Anvisande handlingar</p> <p>Handlingar som i någon mån föreslår vad den andra ska göra.</p>	<p>Uppmaningar, direktiv</p> <p>Instruktioner</p> <p>Råd</p> <p>Förslag</p>
<p>Frågande handlingar</p> <p>Handlingar som ställs i frågeform antingen direkt vilket markeras med frågetecken i transkriptionen, eller indirekt i form av meningar med frågetonation.</p>	<p>Direkta, öppna frågor: Vad tycker du? Hur tänker du?</p> <p>Direkta, slutna frågor: Är det alternativet bättre?</p> <p>Avstämmande frågor: Kan det vara så?</p>

¹⁰ Linell (2011a, s. 265) definierar en samtalstur som en talares sammanhängande period av tal vilket också är vad jag avser.

<p>Klarläggande handlingar</p> <p>Handlingar som redogör för något.</p>	<p>Berätta</p> <p>Beskriva</p> <p>Förklara</p> <p>Redogöra</p>
<p>Lyssnande handlingar</p> <p>Handlingar som ger talutrymme till den andra och/eller uppmuntrar den andra att fortsätta tala.</p>	<p>Verbal och icke-verbal uppmuntran:</p> <p>Tystnad: lämnar utrymme till den andra att tala</p> <p>Hm:anden, ah:anden etc.</p> <p>Sammanfattningar och omformuleringar</p> <p>Överlappande tal</p>
<p>Återkopplande handlingar</p> <p>Handlingar som innebär en direkt respons i form av omdöme eller värdering av den andras utsaga.</p>	<p>Genomförs främst i form av direkt beröm och uppmuntran.</p>
<p>Metakommunicerande¹¹ handlingar</p> <p>Uttalanden som avser samtalsprocessen och interaktionen snarare än samtalsinnehållet.</p>	<p>Belysande kommentarer: Nu har vi gjort en ansökan.</p> <p>Avstämmande frågor: Är du med? Hur ska vi gå vidare?</p>

För den med kännedom om professionella samtalsmetoder framgår att beteckningarna i flera fall liknar benämningar på vedertagna samtalsmetoder. Lyssnande handlingar identifieras t ex genom deltagares omformuleringar och sammanfattningar. Med omformulera avses här när t ex vägledaren i princip upprepar vad eleven nyss har sagt medan sammanfattningar helt enkelt avser en sammanfattning av vad som sagts i samtalet. Dessa är vedertagna begrepp och metoder för lyssnande handlingar inom samtalsmetodik, (jfr t ex Berg & De Jong, 2003; Gjerde, 2012; Hägg & Kuoppa, 2007; Lindh, 1997). Som vägledarutbildare utgör dessa begrepp en del av min förförståelse och påverkar både vad jag uppmärksammat hos deltagarna och mitt val

¹¹ jfr Sheikhi (2013, s. 94)

av benämningar. Då vägledarna i studien har genomgått utbildning i samtalsmetodik i sin studie- och yrkesvägledarutbildning är det också rimligt att anta att omformuleringar och sammanfattningar ingår som lyssnande handlingar i vägledarnas tankefigurer. Studier av vägledande samtal visar också att vägledare använder dessa som metoder för att lyssna (Lindh, 1997; Lovén, 2000; Sheikhi, 2013). Lyssnande handlingar nyttjades främst av vägledarna men identifierades även hos eleverna, dock i mindre omfattning.

Från detta fortsatte analysen in i en ny fas där jag övergick till att tolka deltagarnas handlingar i termer av kommunikativa strategier och projekt. Nästa avsnitt beskriver tillvägagångssätt i analysens fjärde och femte steg. Identifierade strategier och projekt kan, om man så vill, ses som ett slags resultat. Jag presenterar dem dock redan här för att underlätta den fortsatta läsningen.

Två steg till: mot kommunikativa strategier och projekt

I det fjärde steget av analysen tolkade jag deltagarnas handlingar i termer av kommunikativa strategier. Även detta skedde induktivt. Tolkningen tog sin utgångspunkt i de kategoriserade språkhandlingarna och i samtalens sekvenser. En första preliminär tolkning skapades efter läsning av en samtalsserie. Jag pendlade sedan mellan materialet och mina tolkningar varigenom beteckningar och kriterier utvecklades efter hand.

Jag identifierade elva olika strategier i samtalen. Beteckningar och kriterier framgår närmare i resultatredovisningen men jag ger nedan en översiktlig bild av detta. De flesta strategier nyttjas av både vägledare och elev i samtalen, medan några är mer typiska för antingen elever eller vägledare. I listan framgår detta under rubriken ”Vem”.

Kommunikativa strategier och deras främsta kännetecken.

<i>Strategi</i>	<i>Främsta kännetecken</i>	<i>Vem?</i>
Utforskande	Lyssnande, frågande och metakommunicerande handlingar som undersöker och/eller försöker förstå något. Ett ytterligare kännetecken är att den andras svar tar form av en solitär berättelse. Svaret får stå för sig själv och lämnas utan något åtgörande.	Vägledare
Förståelseinriktad	Frågande, lyssnande och metakommunicerande handlingar som uttrycker en vilja att lära sig något. Påminner om ovanstående men detta är främst en elevstrategi.	Elev

Informerande	Klarläggande och frågande handlingar som informerar den andra om något.	Vägledare och elev
Resonerande	Klarläggande, anvisande och frågande handlingar som diskuterar och förhåller sig till olika perspektiv på något.	Vägledare och elev
Argumenterande	Klarläggande handlingar som försvarar eller propagerar för något och driver samtalet i riktning mot att få den andra att inta en viss uppfattning eller perspektiv.	Vägledare och elev
Utmanande	Frågande eller klarläggande handlingar som ifrågasätter något.	Vägledare och elev
Handledande	Lyssnande, frågande och anvisande handlingar för att lära den andra något, t ex söka information på datorn, eller lotsa i någon riktning.	Vägledare
Undvikande	När någon undviker att besvara eller att följa den andras initiativ/förslag. Det kan vara direkt avledande handlingar som att fråga om något annat eller svar som kan tolkas som undanlidande i någon mån.	Vägledare och elev
Bekräftande	Återkopplande handlingar, framför allt uppmuntran och beröm.	Vägledare och elev
Rådgivande	Anvisande och klarläggande handlingar	Främst vägledare
Dämpande	Främst klarläggande och återkopplande handlingar som förmildrar osäkra omständigheter och/eller den andras oro eller osäkerhet. ¹²	Vägledare och elev

Utifrån detta gick jag vidare till ett femte och sista analyssteg där jag identifierade deltagarnas kommunikativa projekt. Också detta gjordes med utgångspunkt i samtalens sekvenser. Jag strävade efter att identifiera vad deltagaren ville uppnå med sin strategi genom att relatera strategierna till den förevarande topiken liksom till samspelet mellan deltagarnas strategier. Detta steg utfördes genom en närläsning av varje sekvens samtidigt som jag i löpande text formulerade motiveringar och beteckningar på strategier och

¹² Strategin kan jämföras med det som Lindh (1997, s 188) beskriver som att vägledare ”trösttar” elever när de ger uttryck för negativa känslor.

projekt. Texten synliggjorde därmed tolkningarna, och deras giltighet blev därigenom möjliga att skärskåda.

Nedan presenterar jag de övergripande beteckningar på vägledarnas och elevernas projekt som jag har identifierat. Beteckningarna fångar den huvudsakliga innebörden i projektens överordnade mål. Projekten kan ha både likartad och olika inriktning och genomföras med likartade och olika strategier i samtalen. Detta kommer att framgå i resultatdelen där jag visar vilka projekt jag finner, hur dessa genomförs samt projektens samspel.

Vägledares kommunikativa projekt

- Förtrogenhetskapande projekt
- Utbildande projekt
- Perspektiverande projekt
- Perspektivstyrande projekt
- Framtidsmotiverande projekt
- Grindhänterande projekt
- Självständiggörande projekt
- Samtalslotsande projekt
- Uppgiftshänterande projekt

Elevers kommunikativa projekt

- Karriärlärande projekt
- Karriärreflekterande projekt
- Framtidsbeskyddande projekt
- Erkännandeprojekt
- Framtidsmotiverande projekt

Figur 1 sammanfattar arbetsgången i analysens fem steg och vill illustrera det linjära och cykliska i processen, och de lager av analyser av materialet som ligger till grund för tolkning av samtalens interaktion i termer av kommunikativa strategier och projekt. Av figuren framgår det linjära arbetet med fem olika faser som följer på varandra. De till viss del upplösta linjerna mellan stegen vill understryka att analysen inte varit en enbart stegvis process utan att arbetet pendlat mellan de olika faserna, framför allt mellan fas tre, fyra och fem. Analysen av respektive samtal har dock börjat i steg ett och två.



Figur 1.

Etiska frågor och överväganden

Jag formulerar här dilemman som jag uppmärksammat i min studie och resonerar kring de överväganden utifrån etiska perspektiv som skett under studiens gång. Jag inleder med att ett övergripande resonemang om utgångspunkter för vilka frågor som uppmärksammas och några grundläggande ställningstaganden i synen på forskningsetik. Därefter går jag in på specifika frågor som min studie gett upphov till.

God Forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011) tar upp väsentliga frågor avseende forskningsetik som informerat samtycke, anonymitet, studiens kvalitet, förutsättningar för deltagarnas medverkan och kalkylering mellan risker och vinster med forskningen. Dessa frågor har aktualiserats vid planeringen av studien men också när jag varit ute på fältet och genomfört förstudie och studien. Detta har visat att hantering av etiska frågor i en forskningsprocess kräver god inlevelseförmåga och fantasi, i synnerhet vid planering av en studie. Det handlar om att försöka föreställa sig vad en studies olika steg och innehåll kommer att innebära för de deltagande i relation till deras integritet och att ha både vilja och förmåga att ta hänsyn till detta vid en studies utformning. I God Forskningssed (VR, 2011) talas om etiken som medveten, reflekterad och motiverad moral och jag menar att både min förstudie och huvudstudien har lett till en medvetenhet om etiska frågor som i vissa fall varit svår att föreställa sig i förväg. De etiska frågorna är dynamiska utifrån att det sker ständiga förändringar inom forskningsvärlden (VR,

2011). Jag menar att de dessutom är dynamiska i varje enskild studie där människor är inblandade. Det handlar därför om att rikta sin uppmärksamhet mot de etiska frågorna under resans gång eftersom frågorna utvecklas och framträder i olika skepnader under en studies genomförande. En ytterligare konsekvens av dynamiken blir också betydelsen av förstudier som ger forskaren möjlighet att uppleva en studies olika steg och upptäcka etiska frågor som är svåra att förutse och som uppträder först när karta och verklighet möter varandra.

I God Forskningsledning skrivs om dilemman som kan finnas mellan forskning och informanter: ”Vi ska utföra kvalitativt god forskning med ett viktigt syfte och samtidigt skydda de individer som deltar i forskningen. Hur detta avvägs och genomförs i forskningen blir avhängigt av vad slags forskning (frågeställningar, metoder, deltagargrupper, osv.) det är fråga om.” (VR, 2011, s. 18). Jag kommer att beskriva några av de frågor jag har uppmärksammat och hanterat både vid planeringen av studien och vid min materialinsamling.

Informerat samtycke och konfidentialitet

En första fråga som ofta väcks vad gäller forskningsetik handlar om informerat samtycke. Idealet är att den som forskningen gäller ska vara informerad och ha samtyckt (VR, 2011). Vad gäller vägledarna har urvalet gått till så att jag personligen kontaktat vägledarna och informerat om studiens syfte och design, både över telefon och vid fysiska möten. Vägledarna fick tid att fundera över sin eventuella medverkan och möjlighet att återkomma med frågor kring studien och deras roll innan de tackade ja till att medverka. En tillfrågad vägledare avböjde medverkan. De vägledare som medverkar i studien kan anses vara informerade och att ha samtyckt frivilligt.

De elever som ingår i studien fick frågan om att medverka genom vägledaren. Vägledarna hade, i samråd med mig, valt ut tänkbara elever som tillfrågades muntligen av vägledarna tillsammans med ett informationsbrev¹³ där jag beskrivit syftet med studien och vad en medverkan innebar. Eleverna fick också mina kontaktuppgifter. Eleverna är unga vuxna i 18-årsåldern och kan därmed fatta beslut om medverkan själva. Frågan rör dock vilka reella möjligheter att välja som eleverna har haft. Eleverna har en brokig bakgrund men gemensamt är att de har kommit till Sverige genom migration och att ett liv och framtid i Sverige inte är en självklarhet. Med detta kan följa en osäkerhet huruvida eleverna uppfattat att de faktiskt haft en valmöjlighet vad gäller medverkan. Detta har hanterats på flera sätt i studien. Vägledarna har för det första tillfrågat elever som, utifrån deras kännedom, inte haft alltför stora personliga problem. Vid det första mötet med eleverna uppfattade jag att några av eleverna inte riktigt förstätt syftet med studien och min roll men

¹³ Se bilaga 1.

ändå gått med på att medverka. Jag hanterade detta genom att försöka uttröna elevernas förståelse av studien och gav dem möjlighet att ställa frågor. Jag återkom under studien till att de hade rätt att när som helst avsluta sin medverkan. Eleverna fick möjlighet att efter både inspelningar och intervjuer ta ställning till sin fortsatta medverkan. Jag har dessutom strävat efter att undvika att exploatera eleverna och deras situation, t ex genom att avgränsa frågorna till att handla om vägledningssamtalet i första hand och inte om deras personliga situationer, även om dessa funnits i bakgrunden och delvis varit relevanta. Jag har varit noga med att vid intervjuerna respektera elevernas egna avgränsningar för vad de velat tala om.

En ytterligare aspekt som givit skydd till deltagarna är också metoden för dokumentation av samtalen och intervjuerna. God Forskningssed (VR, 2011) tar upp att det finns en mängd etiska problem med observationsstudier och menar att t ex videospelning endast bör användas om man inte når samma resultat med andra metoder. Vid planeringen av studien övervägde jag videospelning av samtalen men valde till slut ljudinspelning och observation. Mina skäl för detta är till viss del en etisk fråga utifrån elevernas situation. De kan antas befinna sig i en utsatt position och att filma samtalen skulle riskera att försätta dem i en ännu mer utsatt position, menar jag. Min studie utformades så att videospelning inte var nödvändig varigenom mina deltagares identitet och integritet dessutom skyddats.

Forskaren har ansvar för att förebygga skada och för att de observerades identitet inte kommer att röjas. En grundläggande fråga i en forskningsetisk bedömning är avvägningen risk-vinst och att man måste ta hänsyn till att varje undersökning tar tid för dem som medverkar och utsätter dem för risker (VR, 2011). Jag menar att jag skyddat mina informanter tillräckligt genom att på det sätt som jag beskrivit ovan hantera frågan om informerat samtycke och konfidentialitet. Jag har förstås givit alla fiktiva namn i studien. Vad gäller elevernas bakgrund framgår inte heller deras ursprungliga land, utan enbart vilken del av världen de har levt i tidigare. Min bedömning är att studien inte skadat informanterna, utan snarare tvärtom tillskrivit dem och deras erfarenheter ett värde. Elevernas reaktioner efter intervjuerna tyder på att studien kommunicerat till eleverna att de är viktiga och att deras uppfattningar av betydelse.

En annan aspekt av dilemman avseende att skydda informanter rör studiens uppläggning. Jag har spelat in och observerat vägledningssamtal och därefter intervjuat vägledare och elev enskilt. När jag intervjuade vägledarna hade jag dessförinnan fått ta del av elevernas upplevelse. Jag hade därmed tillgång till elevens upplevelse av samtalen vilket vägledaren inte hade. Av några vägledarkommentarer att döma, men också för att jag själv upplevde ett obehag, uppfattade jag det som att vägledarna upplevde denna del som obekvämt. Tillvägagångssättet försatte vägledarna i en osäkerhet om vilken bild eleverna givit av samtalen. Jag ändrade dock inte min design av studien då den hjälpte mig att uppfylla studiens syfte och jag uppfattade det som att

obehaget i stunden inte gav någon större skada för informanterna. Under intervjuerna uttryckte vägledarna dessutom uppskattning över att få tala om sitt arbete på ett reflekterande sätt vilket också bidrog till att jag bedömt vinsten med studiens upplägg som större än risken för att skada vägledarna.

Forskningsetik i en vidare mening

I ovanstående avsnitt har jag diskuterat etiska frågor i relation till främst forskningsetiska principer och riktlinjer. Utifrån feministiska perspektiv på etik ingår detta i ett modernistiskt forskningsparadigm där etik ses som abstrakta, utbytbara principer där de etiska frågorna främst riktas mot forskningsprocessen, dvs att datainsamlingen går rätt till (Mauthner m fl, 2002). I God Forskningssed (VR, 2011) talas också om etiken som medveten, reflekterad och motiverad moral, men Mauthner m fl (2002) hävdar att det inte är tillräckligt med etisk reflektion utifrån etiska principer. De argumenterar för att reflektionen bör formas utifrån ett feministiskt perspektiv på forskningsetik; ”ethics of care”:

Daily life dilemmas are shaped by social divisions of gender, class and ethnicity: experiences of these dilemmas generate different ethical perspectives. These perspectives are not only obtained in particular contexts, but those contexts also alter and inform the ethical dilemmas that we face as researchers and the range and appropriate choices in resolving them. These dilemmas are not abstract but rooted in specific relationships that involve emotions, and which require nurturance and care for their ethical conduct. (Mauthner m fl, 2002, s. 9)

Mauthner m fl (2002) stannar inte vid att diskutera dessa grundläggande frågor vad gäller forskningsetik utan diskuterar också flera konkreta metodfrågor i forskningsprocessen utifrån ”ethics of care”. De menar att perspektivet måste knytas samman med den konkreta praktiken och de etiska frågor som uppstår i forskningsprocessen. De gör det dock utan formulera principer eller riktlinjer och betonar därigenom etiska frågor som en pågående reflexiv process:

Our advice is that interviewers should continue to worry about these issues as they emerge in each piece of research and each individual interview. However, interviewers should remember that interviewees are not totally powerless, and that they can withhold their participation – as long as interviewers do not ’do rapport’ too convincingly. (Mauthner, m fl, 2002, s. 17)

Mauthner, m fl menar att forskningens syfte bör ha en tydlig värdegrund och som politiskt mål att påverka och förändra:

Without linking specific research to a wider commitment to social change, that is, discussing our intentions for research in the light of our political

hopes, we miss the opportunity to develop more effective, ethically responsible research interventions. (Mauthner m fl 2002, s. 21)

De argumenterar för att etiska frågor måste ses i relation till politiska mål och intentioner. Fokuseringen på metod och interaktion mellan forskare och de beforskade har fått så stor plats att den nästan blivit ett substitut för att åstadkomma social förändring, menar Mauthner. Det är som om forskningen var målet i sig fast det inte är inom forskningsprocessen utan den kunskap som forskning genererar som kan bidra till social förändring. Forskning är en politisk aktivitet och Mauthner argumenterar för att synen på forskningsetiska ska inkludera forskningens politiska mål och intentioner. En grundläggande etisk fråga är därför att formulera och uttrycka både personliga och politiska motiv för forskning. Ett utrymme för diskussion kring forskningens intentioner behöver öppnas upp:

Exposing the political project we as researchers are engaged in clarifies our objectives, attempts to account for personal understandings and assumptions, and ultimately provides the only justification we can for our judgements about the representations or interventions we make. (Mauthner m fl 2002, s. 21)

Som jag förstår Mauthner, m fl (2002) menar de att syfte och mål får etiska konsekvenser för forskningsprocessen och att det är viktigt att kontinuerligt uppmärksamma konsekvenserna vid både formulering av forskningsfrågor och i genomförande av studier. Taylor (1995) diskuterar också forskningsetik utifrån en vidare mening och menar att forskning bör hålla oss uppmärksamma på mänskighetens viktiga frågor, som t ex frågor om våra villkor och möjligheter att leva tillsammans i pluralistiska samhällen. Utifrån detta äger denna studie sitt berättigande då projektet uppmärksammar just sådana centrala frågor och vill bidra till elever i migrations möjligheter att forma en framtid på sina egna villkor i vägledande samtal.

För studiens syfte studerar jag autentiska vägledningssamtal mellan svenska studie- och yrkesvägledare och elever i migration på gymnasieskolans kurs *Språkintröduktion*. Jag har vid ett flertal tillfällen fått kritik för valet av grupp med argument som kan kopplas till diskussionen om individuella och kollektiva identiteter. Taylor (1995) menar (liksom många andra) att den mänskliga identiteten skapas dialogiskt, som en reaktion på våra relationer inklusive faktiska dialoger med andra. Han säger att vi alltid definierar vår identitet i dialog med andra och ibland i kamp mot det som betydelsefulla andra vill se hos oss. Kollektiva sociala identiteter som formas av faktorer som kön, religion, etnicitet, sexualitet etc. har ett relativt stort värde för individens identitet (Taylor, 1995). Appiah (1995) är kritisk till detta synsätt. Han menar att kollektiva identiteter får betydelse för oss av olika skäl och bör göra oss försiktiga med att dra slutsatser om att det som gäller för den ena gäller för den andra. Den individuella identiteten har en kollektiv och personlig dimension, menar Appiah, och kollektiva identiteter tillhandahåller

livsmanus som varit negativa och snarare försvårat än underlättat möjligheten att bli behandlad som en jämlike och leva ett värdigt liv.

Har min studies syfte och upplägg något berättigande ur ett etiskt-politiskt perspektiv? Kan studien riskera att tillskriva migrationen och elevernas invandrarstatus för stor betydelse jämfört med den personliga dimensionen av identiteten och därigenom bidra till en snäv och fördomsfull generalisering av eleverna som ”de andra”? Min genomgång av vägledningsforskning och mina förstudier visar att en utländsk bakgrund och invandrarstatus påverkar individens karriärprocesser i Sverige. Att ha migrationsbakgrund framträder som en kollektiv identitet som ger vissa förutsättningar och erfarenheter och tillhandahåller vissa livsmanus för både eleverna och vägledarna i min studie. Utifrån Taylor (1995) kan jag formulera det som att min studie vill belysa hur samtalen förmår eller inte förmår erkänna elevernas kollektiva och individuella identiteter samt vilka ”livsmanus” som ges möjlighet i vägledningssamtal. Därför menar jag att det är både relevant och av värde att studera vilka möjligheter till meningsskapande om framtiden elever i migration erbjuds i vägledande samtal. Studien strävar dessutom efter att fånga de individuella aspekterna i elevernas meningsskapande om framtiden.

I följande fem kapitel kommer jag att presentera analysen av de fem samtalsserierna. Samtalsdeltagarna har presenterats tidigare men jag inleder ändå redovisningen av respektive samtalsserie med en sammanfattande återblick. Jag ger också en kort sammanfattning med några fakta om respektive samtal: inspelningsdatum, samtalens längd, samtalsturer samt antal sekvenser. Varje redovisning av respektive samtal avslutas med en sammanfattande överblick av samtalets identifierade kommunikativa projekt.

Redovisningen av analysen kan uppfattas som relativt omfattande då den innehåller ett större antal excerpter. Mot bakgrund av att mitt syfte är att belysa hur mening om framtid *formas* blir det av betydelse att visa hur deltagarnas samspel utvecklas allt eftersom samtalet fortlöper. En resultatredovisning där samtalen följs ingående, med hjälp av excerpter, synliggör detta. Dessutom är eleverna andraspråkstalare av svenska och har vissa svårigheter med att formulera sig. Det är av särskilt intresse att försöka göra rättvisa åt eleverna och interaktionens former utifrån detta grundvillkor. Den rikliga redovisningen av analysen ger även andra möjlighet att bedöma rimligheten i mina tolkningar.

7. Samtal mellan Said och Elsa: Konsten att förena vär(l)den

<i>A-skolan</i>	<i>Said</i>	<i>Elsa</i>
Större stad	18 år Från Mellanöstern. 3 år i Sverige. Kom till Sverige tillsammans med sin familj och lever med sin familj.	Arbetat som studie- och yrkesvägledare sedan 2005. Arbetat med <i>Språkintröduktion</i> eller motsvarande sedan 2005. Arbetar 80 % med enbart <i>Språkintröduktion</i> , ca 80 elever

	<i>Inspelningsdatum</i>	<i>Samtalets längd (min)</i>	<i>Samtalsturer</i>	<i>Sekvenser</i>
Samtal 1	November 2011	54.21	334	6
Samtal 2	December 2011	69.58	410	5

Samtalen genomfördes med ca två veckors mellanrum.

Det första samtalet: Om framtid, familj och diskriminering

Samtalet förs i Elsas rum där elev och vägledare sitter på varsin sida om ett litet bord. Ett skrivbord med en dator på finns också i rummet. Elsa och Said har mötts tidigare i vägledande samtal men det var ett tag sedan. Den första sekvensen inleds med att Elsa klargör hur lång tid de har till sitt förfogande och frågar Said vad han vill tala om. Said berättar att han ska välja fyra program i sin gymnasieansökan men att han inte har undersökt någonting närmare sen de sågs senast. Han nämner yrket tandhygienist men minns för

övrigt inte vad de talat om. Elsa frågar vilka av skolans ämnen Said är intresserad av. Sekvensen handlar sedan om detta och hur Said uppfattar sin förmåga i dessa ämnen. Han tycker att fysik, kemi och biologi går bra och är roliga ämnen medan matematiken går mindre bra:

- V Hur är det med kemin då?
- E Jag älskar kemi
- V Vad menar du med älskar?
- E Jag tycker om att läsa kemi varje dag, jag öppnar boken varje dag. Och att jag kommer behöva den i framtiden
- V När kommer du behöva kemin i framtiden?
- E När jag läser till tandhygienist.

Elsa ställer frågor om skolsituationen, ber om förtydliganden och omformulerar Suids svar. Elsas handlingar uttrycker främst en utforskande strategi som försöker att skapa en bild av elevens uppfattningar om sina förmågor och värderingar. Detta identifierar två sammanflätade projekt: ett förtrogenhetskapande projekt som avser att skapa förståelse för elevens skolsituation hos vägledaren men också ett perspektiverande projekt som handlar om att göra elevens uppfattningar tillgängliga för honom själv. Elsa ber återkommande Said att förtydliga hur han tänker och att berätta mera om vad han tycker om men det varierar om ämnen fördjupas eller inte. Ämnet svenska ges mera uppmärksamhet medan idrott och historia lämnas:

- E Som är roligt? Idrott
- V Idrott. (.) Ingenting annat?
- E Ja, historia. Inte så mycket. (xx) Rätt mycket svenska
- V Hur går det med svenskan?
- E Det går bra typ. Ja, det går bra.
- V Berätta mera
- E Jaa, det går typ bra nu
- V Typ bra nu? Du får berätta mera så att jag förstår typ ((1er))

Elsas val av inriktning kan tyda på att den utforskande strategin också har till uppgift att undersöka Suids möjligheter att klara av ett nationellt program. Elevernas betyg i ämnet svenska är av betydelse för deras fortsatta möjligheter genom utbildningsväsendet. Elsa tycks parallellt utföra ett grindhantelande projekt. Said besvarar vägledarens frågor och medverkar i vägledarens projekt med en informerande strategi. Han använder i viss mån en resonerande strategi genom att han relaterar sitt nuläge till tankar om framtiden, vilket ger en glimt av ett karriärreflekterande projekt.

Efter ca sex minuter sammanfattar Elsa vad de talat om och föreslår att de ska tala vidare om yrken som Said är intresserad av. Samtalet övergår till en andra sekvens där de kartlägger yrken som intresserar Said. De utforskar

Saids uppfattningar om yrken men även vad som är viktigt för honom i ett framtida arbetsliv i en vidare mening. Under denna relativt sett långa sekvens, ca 11 minuter, för Said flera yrken på tal: tandhygienist, sjuksköterska, studie- och yrkesvägledare och mäklare. Nästa utdrag illustrerar hur samtalet formas runt dessa frågor efter att Said visat sig intresserad av yrken inom vården.

- V Vård är bra också. Berätta mer om vad som gör att vård är bra.
- E Att ha kontakt med människor, typ hjälpa. Man gör inte svåra saker, man behöver inte muskler, se ut som dom som jobbar med bygg och sådär, dom måste vara starka och så där. Men här man måste vara snäll, typ.
- V Vilka jobb kan du komma på inom vården då?
- E Sjuksköterska
- V Hur tänker du om det?
- E På vilket sätt?
- V Verkar det vara ett bra jobb eller vad gör man?
- E Det är bra jobb men lönen är lite, alltså man får inte mycket pengar men annars är det bra.

Elsa frågar och ber Said att utveckla sina svar. Said vill hjälpa människor och att tjäna pengar är ”jätte viktigt” för honom. Han tycker att lönen som sjuksköterska är för låg. De talar vidare om pengars betydelse för hans val och Elsa föreslår att de senare ska titta på olika yrken och jämföra löner:

- V Man kan tänka så här, vi kan ju titta på olika jobb som finns och så kan man titta senare vad tjänar de olika och jämföra lönerna och sånt.
- E Jag vet typ att de här får mycket pengar: tandhygienist får mycket pengar än en sjuksköterska
- V Vad gör att du vet att tandhygienist får mycket pengar?

Said refererar sedan till sina släktingar erfarenheter när det gäller löner. Elsa lyssnar. De genomför tillsammans en kartläggning av Saids möjliga yrkesalternativ i Sverige och hans bild av deras lönelägen. Interaktionen påminner om mönstret i den första sekvensen: Elsa ställer frågor och omformulerar Saids svar. Genom Elsas utforskande strategi framträder också i denna sekvens ett sammanvävt förtrogenhetsskapande och perspektiverande projekt. Said medverkar i Elsas projekt med både en informerande och en resonerande strategi i vilket ett karriärreflekterande projekt kan spåras. Said förhåller sig till det som omtalas och han kommer allt eftersom med nya förslag på yrken som intresserar honom.

Vid några tillfällen i sekvensen framkommer det att Said inte känner till yrkens svenska beteckningar. I ett avsnitt talar de om yrket tandtekniker:

- V Vad sa du? Tand-?
- E Tandställning
- V Är det ett jobb eller annat?
- E ((ser tveksam ut))
- V Vilka är med när man gör en tandställning?
- E Kusin som är med.
- V Kan det vara att det finns en tandsköterska med?
- E Det finns tandsköterska
- V Och sen kan det finnas, vilka kan mer vara med?
- E Det finns dom typ, dom som jobbar och gör tänder.
- V Och det heter, jag tror att det heter tandtekniker.
- E Ja tandtekniker.

Senare i sekvensen säger Said att han är intresserad av Elsas yrke. Elsa har till en början svårigheter att förstå vad han menar. Said kommer inte på vad yrket heter och Elsa försöker leda honom rätt även nu genom att ställa frågor:

- V Vad är man då för jobb, vad heter det?
- E Inte rektor. Det sitter på utsidan-
- V Ja, det sitter på utsidan ja. Stu-
- E Studiehandedning va?
- V Studiehandedning när modersmåsläraren hjälper er i olika ämnen.
- E Studie-?
- V Studie- och yrkesvägledare, är det det? Vad är det som verkar spännande med det?
- E Att hjälpa eleverna att, typ, att veta mer om program som finns i gymnasiet och så där. Att hjälpa det är mest.

Elsa vill att Said ska känna till de svenska namnen för yrken och använder en handledande strategi för detta. Strategin identifieras genom att Elsa genomgående ställer frågor och även föreslår det rätta svaret i frågeform. Elsa genomför ett utbildande projekt vad gäller elevens svenska karriärkompetens.

Drygt en kvart in i samtalet övergår samtalet till en tredje sekvens där de övergår till att tala om Saida familjs tankar om hans framtid. Denna sekvens är också relativt lång, ca 10 minuter. Elsa frågar om Saida familjs uppfattningar om hans yrkesval och om hur deras diskussioner går hemma:

- V Vad jag är nyfiken på. Om du pratar med mamma och pappa därhemma, hur tänker de om olika alternativ, hur tänker dom om när du ska välja?
- E Dom alltså, dom tänker inte på pengar, de tänker bara att hitta ett jobb som du tycker om att göra typ. Men jag själv jag tycker om pengar.

- V Du tycker mest om pengar men mamma och pappa säger att-
E Välj vad du vill men du måste vara duktig på det du som du har börjat. Inte bara att bli tandläkare, sen är det svårt att plugga i universitetet att bli tandläkare, du vet att man inte klarar prov och sådär.

Said berättar att hans föräldrars vill att han ska hitta ett arbete som han tycker om och klarar av att utbilda sig till, men att det viktigaste för honom är att tjäna pengar. I sekvensen talar de vidare om detta och om familjens erfarenheter av utbildning och arbetsliv i Sverige. Elsa lyssnar och frågar om det är något yrke som de inte skulle acceptera. Said menar att hans pappa tycker att det viktigaste är att han väljer något som kan ge honom ett arbete men att det skulle vara svårt för hans mamma att acceptera om han skulle välja ett yrkesinriktat program i gymnasiet. Han säger att han får bestämma själv men betonar också att han tänker på sina föräldrar när det kommer till yrkesval. Elsa frågar vidare om hur Said och hans föräldrar talar om hans framtid:

- V Men om vi tänker på dig nu och så tänker vi på mamma och pappa och alla dina funderingar på framtiden. När du ska välja sen, pratar ni om det hemma eller hur går det till?
E Alltså, nu pratar vi inte mycket om jobbet, vi pratar om vad ska jag välja i universitet, i gymnasiet, ska jag gå natur eller sam.
V Och hur pratar ni då hemma?
E Att du vet när man blir 18, man måste läsa Komvux så min far han säger hela tiden att du måste skynda dig för att komma in i gymnasiet. Det är sånt man tänker mycket på.
V Var det 18 när man skulle gå på Komvux eller hur gammal skulle man vara då?
E 19
V Ja 19, man var under 20.

Said säger att de talar mest om gymnasiet hemma och att hans pappa vill att Said ska slippa gå på Komvux. Skälet till detta framkommer lite senare när Said berättar att hans pappa tycker att eleverna där är mycket äldre och att det inte skulle passa Said. Elsa använder både en utforskande och en utmanande strategi med avseende på Saida upplevelse av sin familjs roll i hans framtid. Hennes frågor är som i ovanstående utdrag mera öppna till sin karaktär men också utmanande vilket framgår av nästa utdrag. Elsa realiserar åter ett sammanflätat förtrogenhetskapande vad gäller elevens karriärvillkor som avser familjens roll i elevens framtid. Projektet tolkas som att ingå i ett överordnat grindhanterande projekt. När vägledaren undersöker familjens roll i elevens val undersöker hon dessutom om familjen utgör några hinder för Saida formande av sin framtid eller med andra ord, elevens handlingsutrymme. Detta kan också vara uttryck för ett perspektiverande projekt som vill göra Said uppmärksam på hur han förhåller sig till sin familj när det

kommer till frågor om utbildnings- och yrkesval. Följande korta utdrag illustrerar att Elsa kan genomföra både ett grindhanterande och ett perspektiverande projekt:

V Om du skulle säga till mamma ”nej, jag tänker läsa bygg”.

E Hon kommer bli ledsen en vecka sen hon får se. Men jag tycker också typ, jag tänker inte bara på mig själv. Jag tänker också på dem, på min familj. På mamma speciellt. Alltså, det är inte skämmigt att jobba. Min pappa säger det hela tiden, han är läkare, han fick inget jobb här så han tänkte att jobba som busschaufför. Tänk dig en läkare som chaufför, så du tänker inte att jobbet är skämmigt eller? Men, ja.

Said resonerar kring sina föräldrars uppfattningar och hans svar reflekterar deras olika uppfattningar: Hans mamma skulle bli besviken om han valde en bygg-utbildning medan hans slutsats ”det är inte skämmigt att jobba” refererar till pappans uppfattning om att alla arbeten är bra. Föräldrarnas uppfattningar har betydelse för honom och han vill ta hänsyn till dem, säger han. Said övergår från en resonerande till en argumenterande strategi när han försvarar både föräldrarnas och sin egen hållning till deras tankar om hans framtid. Said övergår till att genomföra ett erkännandeprojekt vad gäller sina föräldrars inflytande på hans framtid.

En fjärde sekvens tar vid när Elsa lämnar ovanstående ämne och ger förslag på hur de ska gå vidare i samtalet. Elsa föreslår att de ska titta närmare på vad man gör i olika arbeten, deras lönelägen och utbildningsvägar medan Said ställer frågor om gymnasieutbildningar. De tittar samtidigt på en tankekarta med utbildningsvägar som ligger på bordet mellan dem. I nedanstående utdrag frågar Elsa hur Said tänker att de ska gå vidare i samtalet:

V Men hur tänker du att vi ska jobba med det här, hur tänker du att vi ska göra, fortsätta? Hur?

E Ja, jag måste tänka på gymnasiet

V Du måste tänka på gymnasiet där. Behöver vi ta reda på något för att kunna tänka här då?

E Ja

V Vad behöver vi ta reda på då?

E Vilka ämnen måste man läsa

V Om man tänker ämnen. Om man tänker ändå längre bort i framtiden? Behöver man ta reda på nånting mer?

Samspelet i sekvensen kan närmast liknas vid en förhandling om hur de ska gå vidare i samtalet. När Elsa föreslår att de ska prata om framtiden utifrån olika yrken och deras utbildningsvägar insisterar Said på att de ska tala om gymnasiet. Elsa försöker motivera Said att gå hennes väg genom att visa på

det svenska utbildningssystemet på tankekartan. Elsa besvarar Saida s frågor men håller fast vid sitt förslag om att fortsätta tala om yrken och deras utbildningsvägar och ställer frågor som leder mot Elsas uppfattning om vad som är en framkomlig väg för att göra ett gymnasieval. Jag definierar detta som en handledande strategi för att motivera en annan väg i samtalet som innebär att hon genomför ett sammanvävt perspektivstyrande och samtalslotsande projekt och som försöker initiera ett utbildande projekt om yrken och utbildningsvägar.

Said undviker Elsas frågor och frågor istället om gymnasieprogram. Med en undvikande och förståelseinriktad strategi genomför Said ett karriärlärande projekt med avseende på gymnasieprogram istället för att följa Elsas projekt. Båda strategierna framträder i följande utdrag där Said undviker att svara på Elsas fråga genom att öppna gymnasiekatalogen:

- V Mmm, det finns i den här, för det är här uppe på universitetet och så kan vi titta på de olika och vad man behöver kunna för att läsa de olika, så listar vi ut det. Och sen är nästa steg så kan vi titta på de här olika och koppla ihop dem med de här. Hur tänker du om det?
- E Att jag öppnar den här ((öppnar en gymnasiekatalog))
- V Du öppnar den där?
- E Och läser. Och vård va' eller natur?

Elsa släpper sin inriktning på det utbildande projektet och samtalet följer istället Saida s projekt. Samtalet kretsar kring och utgår från gymnasiekatalogen och när en bild på ett djur i katalogen väcker Saida s intresse övergår samtalet successivt till en femte sekvens som handlar om att arbeta med djur:

- E Det här är spännande
- V Vilken är det? Är det djuret som är spännande?
- E Att man jobbar med någon, att man hjälper dom.
- V Mm. Så om vi skulle kunna dra ett streck kanske från sjuksköterska, det är inte bara att hjälpa människor, det är hjälpa djur också. Hur tänker du mer om det?
- E Jag tänker mer om det?
- V Berätta mer om det
- E Min pappa är, vad heter det, doktor för djur

Said förstår till att börja med inte Elsas fråga om hur han tänker och berättar sedan att hans pappa är veterinär. Elsa kopplar ihop Saida s olika yrkesidéer på tankekartan. Detta identifieras här som ett perspektiverande projekt. Elsa undrar om Said känner till andra yrken som arbetar med djur och föreslår att de ska undersöka flera yrken. Said vill lära sig mer om utbildningsvägar och yrken med djur men framför allt är han angelägen om att få en bild av hur

sådana arbeten värderas i Sverige. Han frågar Elsa vad hon anser och berättar att yrken med djur inte har någon status i hans ursprungsland. Nästa utdrag visar interaktionen kring detta som inleds med att Said frågar Elsa om det är ”skämmigt” att arbeta med djur:

- E Det är inte skämmigt va, alltså att hjälpa djur?
V Hur menar du då?
E Alltså det finns många alltså i mitt hemland, typ, när dom frågar vad jobbar din pappa med, ja han är doktor för djur, dom skrattar för dom tror att det är skämmigt. När han jobbar som doktor för djur, dom skrattar.
V Varför tror du dom skrattar åt det?
E För att man jobbar med åsnor och så där. De tror att det är skämmigt, men det är det inte.
V Du tycker inte att det är det?
E Absolut inte, för man hjälper ett liv. Dom har också liv.
V Är det något som känns jobbigt när de har skrattat åt din pappas jobb?
E Nej, det gör inget. För det är också svårt att vara veterinär. Det är inte lätt. Jag tror att de mesta har inte läst eller dom visste inte att det finns, läkare eller veterinär, så det gör ingenting.
V Hur tror att det skulle bli om du skulle säga att du vill bli veterinär?
E Jag? Det skulle bli spännande. För att då kan jag hitta jobb i X-land. Och här till och med.

I ovanstående utdrag använder Elsa utforskande och handledande strategier i samtalet. Said inleder ett karriärlärande projekt framför allt med avseende på yrkens status i Sverige. I sin funktion representerar Elsa kunskap om Sverige. Elsa frågar om Suids erfarenheter och egna uppfattning för att därefter föra tillbaka frågan till hans aktuella valsituation. Genom sin strategi svarar inte Elsa på Suids fråga vilket kan tolkas som en undvikande strategi. Elsa medverkar inte i Suids karriärlärande projekt utan genomför två andra relaterade projekt: Ett förtrogenhetsskapande projekt vad gäller elevens föreställningar och frågor kring yrket och hur detta påverkar hans val. Dessutom kan ett grindhanterande projekt spåras när de talar om hur Said tänker kring det ”skämmiga”. När Elsa frågar Said hur det skulle vara om han vill bli veterinär undersöker hon om hans val begränsas av andras negativa uppfattningar. Det kan också anas att Elsa genomför ett perspektiverande projekt som vill synliggöra elevens tankar och känslor för honom själv. Utöver detta framträder ett sidoprojekt i form av ett samtalslotsande projekt som vill föra samtalet mot ett utbildande projekt. Elsa försöker flera gånger, med metakommunicerande handlingar, få Said med på att de ska undersöka ytterligare yrken där man arbetar med djur. Det utbildande projektet förefaller vara det projekt som Elsa helst vill genomföra men i och med att Said inte följer det spåret följer samtalet istället till viss del Suids spår.

Samtalet övergår successivt till en sjätte och sista sekvens när de talar vidare om veterinäryrket. Said menar att det skulle vara ett bra yrke för att kunna arbeta både i Sverige och sitt ursprungsland. Han uttrycker osäkerhet inför det svenska arbetslivet och berättar om erfarenheter av diskriminering i arbetslivet som finns i familjen. Han oroar sig för att han ska få svårigheter med att få arbete i Sverige eftersom han kommer från ett annat land. Elsa lyssnar, ställer frågor och ber honom berätta. Jag ger en översikt av sekvensens form och innehåll i tre samtalsutdrag och beskriver därefter hur interaktionen tolkas i termer av projekt och strategier.

V Har du något exempel?

E Exempel? Mm. Du vet, alltså om du är läkare och jag är läkare, om vi båda två gick till sjukhuset och vill jobba, vem tror du att dom skulle välja. Du själv.

V Berätta hur du tänker

E Det är nånting som har med rasist att göra. Men de tycker om mest att svenskar ska jobba. Det är ett exempel. Min kusin är läkare också, min släkt kan man säga. Han klarade allt på universitetet, han klarade det för två år sen, nu fick han jobb, efter två år. Alltså nu fick han jobb på sjukhuset. Sen fick han jobb efter sex månader. Det är det alltså.

V Att det känns som att det finns någonting som man inte säger men du tror att det är så att man väljer personer på olika sätt.

E Busschaufförer inte svenskar dom som kommer till Sverige. Men det finns också svenskar!

V Så du tänker?

E Det är svårt att få bra jobb här, om man inte är svensk. Vad ska man säga alltså? Det blir svårt att, om man kommer från ett annat land det blir svårt att studera i universitetet, att (.) ((letar ord)) *Complete*, på något vis.

Elsa lyssnar vidare och frågar hur han tänker. Said ger flera exempel på att det är svårt att etablera sig i arbetslivet i Sverige när man kommer från uto-meuropeiska länder. Elsa frågar hur Said tror att detta kommer att påverka honom. Han tror att han kommer att få det ”tuffare” men hoppas att det ska gå bra:

V Hur tror du att det kommer att bli för dig?

E Jag ska läsa gymnasiet. Jag tror det blir lite tuffare. Jag tycker att det kommer att bli bra.

V Finns det något du är orolig över?

E Att inte hitta jobb

V Att inte hitta jobb. Mmm

E Det är därför jag sa till dig att det är bra om jag jobbar i mitt land.

V Du känner att det är tryggare att du vet att där du får ett jobb medan här är du orolig att om du är i Sverige kommer jag få ett jobb eller inte. Och det är

det som är den största oron egentligen.

- E Det är största oron för mig. Men ändå jag har många kusiner som jobbar här, det är inte det att dom inte hittar jobb men det är svårt.
- V Du är orolig. Du tror att det kan gå att hitta jobb i Sverige men du är orolig att det kan bli mycket tuffare för dig än för andra.
- E För att jag ser dom som jobbar här och. Du vet, jag är arab, när vi fikar, vi pratar så mycket, nu hela tiden när vi bjuder kusiner och släktingar dom bara pratar om jobb och så där hela tiden att dom inte får jobb

Saids oro gör att han föreställer sig framtiden i sitt ursprungsland snarare än i Sverige. Elsa lyssnar vidare och Said ger nu exempel på släktingar som lyckats med att etablera sig på den svenska arbetsmarknaden:

- E Han fick göra praktik i flera veckor och han var jätteduktig, och han kom till Sverige för fyra år sen. Han fick jobb. Det är inte så att man måste tänka så där att man inte får jobb i framtiden, man gör sitt bästa universitetet. Får inte jobb man kan jobba.
- V Men det är ju viktigt att vi har pratat om det, tänker jag, att man vet att det här är jag orolig för. Och så kan det vara bra att tänka på det och så man vet det att det här är vad du vill och sen tar en bit i taget, så att man planerar vägen så att man känner sig tryggare på vägen.
- E Det är det. Jag tänker inte så här att ”ah, jag ska inte bli tandläkare för att det går inte att få jobb i framtiden i Sverige”, eller ”det kommer bli tuffare för mig”. Nej. Jag gör mitt bästa, jag klarar universitetet, jag kämpar och sen låt det bli som det blir.

I inledningen av sekvensen använder Said främst en informerande strategi om sina erfarenheter av diskriminering i det svenska arbetslivet och sin oro inför framtiden. Han genomför ett erkännandeprojekt vad gäller invandrarskapet som ett begränsande villkor för att forma framtiden i en svensk kontext. Elsa svarar med en utforskande strategi i mötet med detta. Hon genomför därmed även i denna sekvens två sammanflätade projekt: ett förtrogenhetsskapande projekt vad gäller Saids tankar och känslor och ett perspektiverande då jag uppfattar att hon vill synliggöra hans tankar och känslor för att de ska bli möjliga att skärskåda.

När Elsa frågar hur Said tror att hans framtid kommer att bli övergår Said till en resonerande strategi. Han diskuterar sina möjligheter till etablering på den svenska arbetsmarknaden genom att tala om hinder men också om ”goda exempel” på personer som har lyckats få arbete. Said övergår gradvis från att genomföra ett erkännandeprojekt till ett karriärreflekterande projekt som diskuterar situationen ur olika aspekter och relaterar den till sina personliga förutsättningar. Den resonerande strategin uttrycker dessutom att han försöker skapa tillförsikt inför framtiden och att han därmed samtidigt genomför ett framtidsmotiverande projekt. Han säger att han vill försöka

kämpa med de svårigheter som han uppfattar. Han menar att framtiden blir tuff men han tror att det kommer att bli bra för honom. Han försöker få Elsa att inge honom hopp inför framtiden:

- E Är det säkert att jag kommer få jobb i framtiden?
V Kan man vara säker på något i framtiden?
E Nej.
V Det kan man inte, men vi kan ju jobba för att förbereda dig, vad händer när man söker jobb och hur ska man tänka och så- Men säker kan man inte vara på någonting, tror jag.
E Jag kan bli busschaufför ((ironiskt))
V Det kan man bli om man är intresserad av det men det gäller att fundera på vad du vill göra ordentligt.

När Said frågar om Elsa kan garantera att han får arbete svarar hon med motfrågan: "Kan man vara säker på något i framtiden?". Said säger med ett något ironiskt tonfall att han kan bli busschaufför. När Said svarar att han ska göra sitt bästa men att det får bli som det blir menar Elsa att de tillsammans ska göra en plan inför framtiden istället. Elsa understryker "vi" och betonar därigenom att de ska samarbeta med detta och att de kan ses flera gånger. Saida osäkerhet inför framtiden kan hanteras med planering och samarbete. Detta visar på en rådgivande strategi vad gäller Saida oro inför framtiden och att Elsa medverkar i Saida framtidsmotiverande projekt. Efter detta avslutas samtalet på följande vis:

- V Min katalog och så tittar vi på det sen. Vad tror du om det?
E Kanon.
V Kanon. Då tar vi en bit i taget och så kan vi göra den där planen sen?
E När kommer vi göra det?
V När ska vi göra det? Vi får väl bestämma en tid när vi ska göra det!

Sammanfattning

I samtalet har jag kunnat urskilja sex olika sekvenser. Interaktionsmönstret i den första och andra sekvensen liknar varandra. Vägledaren genomför främst ett förtrogenhetsskapande projekt och ett perspektiverande projekt. I den första sekvensen talar de om vilka skolämnen eleven är intresserad av medan de i den andra talar om yrken. Eleven medverkar i vägledarens projekt och visar också vissa tecken på ett karriärreflekterande projekt. I den första sekvensen finns också tecken på att vägledaren parallellt genomför ett grindhanterande projekt som undersöker eventuella hinder för vidare studier. I den andra sekvensen genomför vägledaren ett sidoprojekt: ett utbildande projekt vad gäller elevens karriärkompetens. I den tredje sekvensen övergår samtalet

från att handla om elevens nuvarande situation och framtidstankar till familjens roll i elevens framtid. Även här genomför vägledaren ett förtrogenhetskapande och ett perspektiverande projekt som nu avser elevens karriärvillkor. Dessa projekt synes ingå i ett överordnat grindhanterande projekt som innebär att vägledaren försöker identifiera om familjen utgör ett hinder för eleven att förverkliga sina framtidsplaner. Eleven medverkar med en informerande strategi och genomför dessutom ett erkännandeprojekt vad gäller familjens roll i hans framtid. Den fjärde sekvensen är något annorlunda till sin karaktär. Vägledare och elev förhandlar om samtalets innehåll och riktning. Vägledaren försöker genomföra två projekt: ett perspektivstyrande och ett samtalslotsande projekt för att initiera ett utbildande projekt om svenska yrken medan eleven genomför ett karriärlärande projekt med avseende på gymnasieskolans program. Parallellt genomför vägledaren ett förtrogenhetskapande projekt. Samtalet följer elevens projekt och övergår successivt till en femte sekvens där eleven genomför ett karriärlärande projekt med avseende på yrkens värde i en svensk kontext. Vägledarens strategier från de tidigare sekvenserna återkommer och hon genomför ett sammanvävt förtrogenhetskapande och perspektiverande projekt om elevens föreställningar om yrken och hur detta påverkar hans val. Det synes också ingå i ett överordnat grindhanterande projekt. Vägledaren försöker också genomföra: ett samtalslotsande projekt för att initiera ett utbildande projekt vad gäller yrken. Eleven medverkar inte i detta. Den sjätte och sista sekvensen inleds med att eleven genomför ett erkännandeprojekt vad gäller utmaningar han har att hantera inför framtiden med tanke på hans invandrarskap. Vägledaren genomför två sammanflätade projekt: ett förtrogenhetskapande projekt vad gäller elevens tankar och känslor och ett perspektiverande som vill göra dessa tillgängliga för eleven. Eleven övergår efterhand till att genomföra ett karriärreflekerande projekt när han problematiserar frågan om invandrarskapets utmaningar. Sammanvävt med detta genomför eleven ett framtidsmotiverande projekt vilket vägledaren medverkar i med en rådgivande strategi som föreslår planering och samarbete för att hantera en oviss framtid.

Samtalet domineras inledningsvis av vägledarens förtrogenhetskapande och perspektiverande projekt. Dessa projekt, genomförda med en utforskande och handledande strategi, är Elsas nyckelprojekt i samtalen och framstår genomgående som sammanvävda. Eleven samverkar med dessa och vägledarens projekt synes ge förutsättningar för att eleven ska utveckla ett karriärreflekerande projekt. Två projekt framstår som elevens nyckelprojekt: Det karriärlärande projektet med avseende på gymnasieskolan samt erkännandeprojektet vad gäller utmaningen att som invandrad etablera sig i ett svenskt arbetsliv. Deltagarnas projekt framstår till övervägande del som komplementära men det finns tillfällen då deltagarna får svårigheter att genomföra sina projekt. I den fjärde sekvensen accepterar inte eleven vägledarens långsiktiga inriktning på det utbildande projektet och styr bort samtalet från det. I den femte sekvensen undviker vägledaren elevens karriärlärande

projekt. Ett komplementärt projekt hade i det fallet varit ett utbildande projekt.

Det andra samtalet: Att söka vär(l)den.

Mellan detta andra samtal och det första mellan Said och Elsa har det gått tio dagar. Samtalet är nästan 70 minuter långt och därmed det allra längsta av studiens tio samtal. Inledningsvis sitter de liksom förra gången vid ett s.k. samtalsbord. Under samtalet kommer de att flytta över till Elsas skrivbord där datorn är placerad, i andra delen av rummet.

Den första sekvensen inleds med en återblick på det förra samtalet. Elsa ber Said berätta vad de talade om vid förra tillfället. Said svarar lite kort att de talade om ämnen han tycker om och problem som han funderade på. Han börjar sedan tala om området kriminalteknik som väckt hans intresse sen senast. Elsa frågar om detta och Said försöker svara.

- V Där har vi en- Och där har vi en. Var det där du tittade?
E Ah, kriminalteknik
V Vad var det som gjorde att du fastnade för det?
E Jag vet inte. Spännande.
V Vad är det som gör att det är spännande?
E Därför. Nej, alltså jag tyckte om kriminalsaker när jag var liten
V När du var liten
E Om polis och så där men jag tycker inte om polis längre

När Said nämner att han är intresserad av kriminalteknik använder Elsa inledningsvis en utforskande strategi som följer Said's utsagor. Liksom i det första samtalet genomför hon här ett sammanflätat förtrogenhetskapande och perspektiverande projekt nu med riktning mot Said's yrkesintresse. Said samverkar med detta. Därefter gör de en återblick på de yrkesalternativ som Said tog upp vid förra samtalet och vad han tänker om dem idag. Elsa frågar och Said berättar:

- V Vi funderade på sjuksköterska. Hur är det med den?
E Det är bra jobb men alltså det är lönen som jag får
V Lönen.
E Lönen
V Studie- och yrkesvägledare, sån som jag hade? Eller är.
E Det är spännande. Men vad heter det finns nog inte i mitt land att göra. För att som jag sa, finns bara två gymnasieprogram som jag sa till dig, natur och sam som man kan välja

Elsas projekt att utforska elevens uppfattningar fortsätter här. Said svarar och hans strategi framstår efterhand som en resonerande strategi och tecken på att han genomför ett karriärreflekterande projekt. Han kommenterar och diskuterar de olika alternativen i relation till sina egna intressen och värderingar. Elsa föreslår att de ska gå vidare i samtalet med att kartlägga de nämnda yrkena vad gäller löner och förkunskapskrav:

- V Ska vi ta tandhygienist t ex? och då funderar på vilket ämne? Vet du vad jag funderar på vad vi ska kolla också? Jag funderar på om vi ska kolla på vad dom har för lön?
- E Gör det
- V Gör det? *Jag tänkte att du skulle kolla med mig.*
- E Ok. Ja, det kan jag göra

Elsa använder en handledande strategi, främst med metakommunicerande handlingar, och inleder ett samtalslotsande projekt som vill föra samtalet vidare till ett nytt innehåll. Said och Elsa förhandlar om hur de ska samarbeta. Said tycker att Elsa ska undersöka löneläget men Elsa invänder att de ska göra det tillsammans. Det samtalslotsande projektet genomförs gemensamt genom deras förhandling. Vägledarens förslag får företräde.

Said accepterar Elsas förslag och samtalet övergår till en andra sekvens där de kartlägger lönelägen och utbildningskrav för svenska yrken med hjälp av en yrkeskatalog och internet. Detta pågår i ca 40 minuter och utgör samtalets längsta sekvens. Till att börja med letar Said efter uppgifter i en utbildningskatalog och antecknar på den tankekarta som påbörjades vid förra samtalet. Elsa lotsar Said genom att ställa frågor och föreslå hur han ska söka information och göra anteckningar på tankekartan. Följande fem korta utdrag illustrerar interaktionen:

- V Är inte riktigt säker på om den finns här. Vi får nog titta på datorn sen också. Vi hoppar över den så länge och tar upp den på datorn så tar vi dom andra.
- E Sjuksköterska. ((antecknar under tystnad))
- V Stod det nånting om lön där
- E Nej, konstigt
- V Kika här annars
- E Mm
- V Ska vi skriva dom där? Får det plats? Skriver den där.
- E ((antecknar))
- V Och vad hade vi mer? Studie- och yrkesvägledare. Som du tyckte var spännande men som du var rädd för inte finns i andra länder.
- E Ja. Yrkesväg- ((antecknar))
- V Då har vi det där. Hur mycket fick man ungefär när man började?

Vid några tillfällen förklarar Elsa ord som kommer fram när de hittar information om yrken:

- V Ja, som vi har glömt att skriva. Här, nu hittade jag mäklare. Vad står det där på lönen?
- E ((läser innantill)) ”Inkomsterna i branschen varierar starkt eftersom inkomsterna normalt baseras på provi- provision”
- V Har du hört det ordet förut? Provision.
- E Provision?
- V Dom pengarna man får beror på hur mycket man säljer, man får en viss procent av hur mycket man säljer.
- E Ska jag läsa vidare? ((läser innantill)) ”Det som är avgörande är därför såväl läget för fastighetsmarknaden som den egna prestationen och fallenheten för yrket”
- V Vad är det här, prestation? Det handlar om hur bra man är, eller hur mycket man säljer kanske

Elsa berömmar Said återkommande för att anteckna information han får fram:

- V Ja, ska vi se om vi hittar dom, några av dom vi har tagit upp. Bra att du numrerar dom så är det lättare att hålla reda på dom. Och så skriver vi att det är ett förslag här nere då så vi får dubbelkolla sen när dom har bestämt. Vilka kurser måste man ha läst för tandläkare?

Efter ungefär halva tiden når de vägs ände vad gäller att hitta information i katalogen och flyttar över till datorn. Said hanterar datorn och Elsa sitter bredvid. Elsa frågar efter Sids uppfattning om de olika yrkena:

- V Ja, dem var några som var kemister. Och så fanns det poliser. Hur tänker du om dom olika jobben vi har räknat upp nu?
- E Tror den där vad heter det, forensiska
- V Hur tänker du om den?
- E Ja, spännande
- V Den är spännande. Hur tänker du om polis?
- E Njae
- V Den är inget bra. Hur tänker du om kemist?
- E Det är bra. Den här tycker jag är bäst.
- V Så den ska vi titta mer på hur man utbildar sig till en sån.
- E Ja
- V Hur hittar man det då?
- E Googla?
- V Vi kan googla, vi kan pröva

Said undersöker löneläget för tandhygienister och Elsa frågar hur han tänker om det.

V Så när de hade jobbat ungefär 10 år så hade de 19 600. Hur tänker du då?

E Lite. Alltså efter 10 år?

V Efter 10 år

E *Shit*, kan bli busschaufför. ((skrattar))

V Strök du den nu? Den försvann

E Mmm

V Och då försvann den för lönen?

E Ahm

I sekvensen har Elsa främst en handledande strategi: hon frågar, visar, instruerar och föreslår hur Said både ska söka efter och hantera uppgifter om yrken. Hon använder också en bekräftande strategi när hon ger uppskattning till honom för hans sätt att ta sig an informationssökningen. Dessutom använder hon en utforskande strategi som intresserar sig för Suids inställning till det han får reda på. Elsa genomför med dessa tre strategier två parallella projekt. För det första ett utbildande projekt som vill utveckla elevens karriärrelaterade informationskompetens. Benämningen anknyter till begreppet ”information literacy”¹⁴ (Hultgren, 2009) som hänvisar till individens förmåga att hantera information på ett sätt som är meningsfullt för dem. I det här fallet handlar det om informationskompetens som är relaterad till frågor om karriär. För det andra genomför Elsa ett perspektiverande projekt som vill synliggöra och utveckla Suids medvetenhet om sina värderingar och uppfattningar om vad gäller ett arbetsliv i Sverige. Said söker engagerat efter information om yrken och antecknar det han träffar på, vilket jag betecknar som en förståelseinriktad strategi. Han genomför därmed främst ett karriärlärande projekt vad gäller svenska yrkens innehåll, löner och utbildningsvillkor. Dessutom genomför Said ett karriärreflekterande projekt vilket det sista av de ovanstående utdragen illustrerar: han värderar informationen och utvecklar uppfattningar om yrken. Tandhygienist var det yrke som han vid det första samtalet visade mest intresse för men nu släpper han det för att lönen visar sig vara för låg.

I sekvensen skymtar också ett sidoprojekt i Elsas handlingar. Under utforskande av yrken uppstår ett avsnitt som handlar om det finns löneskillnader mellan män och kvinnor. Elsa frågar vad Said tror i frågan:

¹⁴ Begreppet har utvecklats i samband med den informations- och kommunikationsteknologiska utvecklingen och människans behov att hantera det överflöd av information som görs tillgänglig av den tekniska utvecklingen (Hultgren, 2009).

- V Hur tror jag? Tror du det är skillnad på tjejs och killars lön? Varför är det det då?
- E Ja, det finns. Man säger ju att det finns skillnader.
- V Vad tror du gör att det är skillnad?
- E Medelålder och erfarenhet. Här 7-8 år får dom 23 0000 och här 13 år får dom 25. Så därför mest.
- V Tror du att dom har lika mycket lön om dom har jobbat lika länge? Om man är kille och tjej?
- E Ja
- V Tror du det? Vad skriver vi här nu på tandtekniker då?

Elsa försöker få Said att reflektera över löneskillnaderna mellan män och kvinnor och frågan återkommer lite senare i sekvensen när Elsa frågar om det är skillnad mellan mäns och kvinnors lön i sjuksköterskeyrket. Jag betraktar detta som ett sidoprojekt: ett perspektiverande projekt vad gäller jämställdhetsfrågor. Said svarar men hans handlingar uttrycker inte den förstälse-riktade strategi som framträder i övrigt i samtalet. Sidoprojektet blir kortvarigt och de fortsätter med att tala om yrken. Sekvensen avslutas med att Elsa frågar hur Said ser på den tankekarta av yrken, löner och utbildningsvägar som de har skapat under samtalet:

- V Hur tänker du om dom olika?
- E Negativt
- V Negativt. Vad är negativt?
- E Alltså lönen
- V Lön! Vad är det som är negativt med dom olika lönerna?
- E Typ att man får nästan, inte så mycket bra lön.
- V Det var- Tandsköterska den försvann direkt här. Finns det nån som är klar, som den här tycker du är jättebra, eller som, finns det en etta, en tvåa och en trea?
- E Den här är bra, tandläkare. Men grejen är, att det är svårt att plugga för att bli tandläkare.
- V Och hur tänker du om dom andra då?
- E Kriminalteknik är bra. Men du sa ju att man läser typ nästan samma.
- V Ja, om man ska bli ingenjör i varje fall, sen får vi försöka lista ut, jag tror vi får ringa dom, jag kan inte så mycket om det där, vi får hjälpas åt om vi ska lära oss mer om den. Vad har vi mer?

Här i slutet av sekvensen övergår Elsa till att främst genomföra ett sammanvävt förtrogenhetsskapande och perspektiverande projekt vad gäller elevens uppfattningar om yrken. Said berättar om sina tankar och funderingar och svarar därmed med en resonerande strategi där han förhåller sig till innehål-

let, som i ovanstående utdrag när han säger att tandläkaryrket är intressant men att det är svårt. Han genomför ett karriärreflekterande projekt.

Samtalet övergår i en tredje sekvens där de talar om hur de ska gå vidare med Saida beslutsfattande. Elsa föreslår (metakommunicerande handlingar) en fortsatt väg:

- V Men vad tror du? Nu har vi en grund och du listade ut att det är olika krav på dom olika. Vi kan kika på gymnasieprogrammen till nästa gång, se vilka som finns och fundera på dom olika, vilka vägar kan jag ta. Och då börjar vi närma oss eller hur, då närmar vi oss gymnasiet.
- E Då blir det svårt
- V Då blir det svårt.
- E Du vet, då har man bestämt sig.
- V Då har man bestämt gymnasiet? Men vi har ju tittat på många olika saker och börjat resonera lite och funderat på om är det här svårt eller inte svårt så vi kan ju fortsätta fundera utifrån det. Vad tror du om det?
- E Du vet bättre än mig.
- V Vet jag bättre än dig? Vi måste nog- Jag tänkte vi skulle jobba tillsammans, du och jag. Du har varit jätteduktig, letat upp en massa saker och-
- E Tack, tack
- V Funderat. Jag ser att du har kollat mycket i katalogen.
- E Vi har inte kollat det där hjälpa djur.

Elsa börjar genomföra ett samtalslotsande projekt för att försöka avsluta samtalet. Hon vill planera hur de ska fortsätta sitt samarbete för att Said ska komma fram till ett gymnasieval. Said tycker att det känns svårt att närma sig gymnasiet och att bestämma sig. I ovanstående utdrag berättar han om sin oro inför valet samtidigt som han undviker att börja tala om det: Han menar att Elsa är den som vet hur de ska gå vidare och håller kvar samtalet i en utforskande fas när han påminner dem om att de inte har undersökt yrken som arbetar med djur. Jag tolkar detta som både en informerande strategi om oro inför framtiden och en undvikande strategi vad gäller att tala om det konkreta gymnasievalet. Said verkar uppfatta gymnasievalet, den närmaste framtiden, som ett hot som han helst vill undvika (jfr Hultgren, 2009; Wettergren, 2013). Rädsla kan vara en konsekvens av osäkerhet, i synnerhet när den riktas mot framtiden (Wettergren, 2013). Rädslan orienterar aktörers uppmärksamhet mot möjliga framtida hot och går ut på att förebygga eller förekomma hotet (ibid). Jag identifierar i detta ett framtidsbeskyddande projekt. Elsa svarar med att framhålla vilka steg Said redan har tagit på väg mot ett gymnasieval och att de ska fortsätta samarbeta kring detta. Inte minst berömmar hon Said för hans engagemang i sitt val. Sammantaget uttrycker detta en dämpande strategi vad gäller Saida oro och att Elsa genomför ett framtidsmotiverande projekt. Hon vill inge Said tilltro till att han ska komma

fram till ett bra gymnasieval, både genom sina egna ansträngningar och genom deras samarbete.

I den föregående sekvensen synes det som att Elsa försöker avsluta samtalet när Said uppmärksammar att de inte kartlagt yrken med koppling till djur. De lämnar frågan om gymnasievalet och samtalet går in i en fjärde sekvens som följer Suids intresse för yrken med koppling till djur:

- V Hjälpa djur hade vi kvar. Ska vi fylla på med den, tycker du? ((refererar till tankekartan))
- E Varför inte?
- V Varför inte. Ska den komma där istället då? För den är lite långt bort.
- E Jobba, vad skriver jag?
- V Hur ska vi lista ut vad det finns jobb där man kan hjälpa djur?
- E Man kan inte ens skriva på google
- V Man kan inte googla det. Hur kan man lista ut det då?
- E Det är svårt. Kan prova
- V Ska du prova? Tur att mina stolar har hjul så du kan åka fram och tillbaka. Jag tror jag får fråga om jag inte kan få ha en dator som man kan ha, på bordet också. Vad händer om du söker hjälpa och djur och yrke då?

Said flyttar tillbaka till datorn medan Elsa sitter kvar vid samtalsbordet. Samtalsmönstret påminner om interaktionen i den andra sekvensen. Elsa använder främst en handledande strategi för att utforska möjliga yrken med kopplingar till djur men också för att hjälpa Said att söka information. Detta pekar även här mot ett utbildande projekt med avseende på elevens karriärrelaterade informationskompetens. Suids handlingar visar här likaså på en förståelseinriktad strategi och att han genomför ett karriärlärande projekt. Han söker på internet och antecknar. I ett avsnitt tar samtalet en lite annan riktning när Said berättar om familjens erfarenhet av att arbeta med djur och om sin egen fallenhet för att hantera djur. Nedanstående utdrag visar ett avsnitt:

- V Att du vill hjälpa flera olika slags djur? Här har vi en idé till!
- E Mmm, jag har känsla för djur
- V Du tycker om djur? Du tycker dom är viktiga.
- E Jag vill köpa en hund, min mamma vill inte.
- V Vill mamma inte ha en hund?
- E Inte hemma i varje fall.
- V Nej. Här då, vad är det här för något?
- E Djurskötare

Det kan uppfattas som att Said övergår till ett mer informellt och privat samtal när han berättar om sin önskan att ha en hund. Gränsen till det mer privata i ett institutionellt samtal är ofta flytande (Linell, 2011a). Jag uppfattar

det som att Said riktar sig till Elsa främst i hennes yrkesroll. Said använder en informeraende strategi om sitt djurintresse och sina erfarenheter och kan anses genomföra ett erkännandeprojekt vad gäller sitt karriärintresse. Elsa lyssnar och ställer frågor men för sedan samtalet från att handla om familjen till olika yrkesmöjligheter. För att tala i termer av analysens begrepp: Elsa genomför ett förtrogenhetskapande projekt vad gäller Saida berättelse men återgår till det utbildande projektet.

Elsa fortsätter tala om yrken som är relaterade till djur men också på den avslutning som påbörjades i den tredje sekvensen. Samtalet övergår till en kort femte sekvens som blir samtalets sista:

- V Det finns såna som är jägare men det finns såna som är inspektör, djurskyddsinspektör, som tittar på dom olika miljöerna. Det är ett jobb. Vad tänker du om det?
- E Jag vet inte hur man jobbar. Du sa ju att man kollar på hur dom bor och så där. Kan titta på det och kolla hur dom jobbar.
- V Vet du vad jag funderar på? Om du ska ha som liten läxa till nästa gång och kolla upp mer vilka som hjälper djur, vilka olika jobb. Jag ser ju att du är superbra på att leta på internet och då kan du väl titta på några olika och så skriver du vilken sida du har tittat på så vi kan se om det är en ok sida.
- E Nu eller?
- V Nja, vi kan bestämma en tid. Till nästa gång har du letat upp några olika jobb där man jobbar med att hjälpa djur och sen tror jag att du på samma gång letar upp hur mycket lön man får. Hur verkar det?
- E Bra

Elsa föreslår att Said ska undersöka yrken som är relaterade till djur till nästa samtal. Said vill göra det direkt men Elsa vill att han ska göra det på egen hand. Hon berömmar honom för hans förmåga att söka information och vill att han skriver upp var han hittar information. Hon använder en rådgivande strategi både vad gäller deras fortsatta samarbete och för elevens lärande och en bekräftande strategi som riktas mot hans goda förmåga att söka efter information. Jag betecknar det som ett självständiggörande projekt. Jag uppfattar att Elsa strävar efter att avsluta samtalet och att hon parallellt genomför ett samtalslotsande projekt och ett framtidsmotiverande projekt. Said medverkar i detta. Samtalet avslutas med att Elsa sammanfattar vad Said ska göra till nästa gång de ses och säger att de ska tala om gymnasiet nästa gång:

- V Ja, det verkar bra. Så vårt första steg är att du tar reda på mer om yrken som kan hjälpa djur [E: och lön] och lön och vad blir nästa steg efter det. Så träffas vi och tittar vi på dom. Och vad gör vi efter det?
- E Kollar på var kan man läsa kriminaltekniker och program som man kan läsa på gymnasiet.

- V Och sen vad man kan läsa på gymnasiet då har vi fått koll på det där. Då kollar vi på gymnasiet? Har vi en plan? Har vi en plan tillsammans du och jag?
- E Absolut

Genom att betona ”vi” säger Elsa att Said inte är ensam om att forma sin framtid. Hon understryker därmed att de genomför detta tillsammans. Jag definierar detta som en dämpande strategi vad gäller Saida oro för gymnasievalet vilket förstärker intrycket att Elsa genomför ett framtidsmotiverande projekt som avser både Saida egna arbete med sitt val och hans möjligheter att komma fram till ett val.

Sammanfattning

Som framgått är detta samtal med sina cirka 70 minuter det allra längsta samtalet av de samtal som ingår i studien. Jag har identifierat fem olika sekvenser vilket kan tyckas vara ett fåtal jämfört med övriga samtal i studien som är betydligt kortare men där fler sekvenser har kunnat urskiljas. Det är samtalets andra sekvens som är ovanligt lång. Den pågår i cirka 40 minuter och ägnas huvudsakligen åt att eleven söker information både i tryckt material och på internet med stöd av vägledaren.

I den första sekvensen genomför vägledaren på ett likartat sätt som i det första samtalet två sammanflätade projekt: förtrogenhetskapande projekt samt ett perspektiverande angående elevens uppfattningar om yrkesalternativ. Eleven medverkar i detta och genomför även ett karriärreflekterande projekt. Dessutom genomförs gemensamt ett samtalslotsande projekt för att föra samtalet vidare. Det sker genom en förhandling där vägledarens förslag att eleven ska leta fakta om yrken får företräde. Den andra, långa sekvensen domineras innehållsligt av att eleven söker information om yrken. Elevens strategier tolkas främst som ett karriärlärande projekt om svenska yrken, främst vad gäller löner och förkunskaper. Dessutom genomför han parallellt ett karriärreflekterande projekt. Vägledaren genomför två parallella projekt: ett utbildande projekt vad gäller elevens karriärrelaterade informationskompetens samt ett perspektiverande projekt som vill utveckla elevens medvetenhet om hans värderingar och synsätt vad gäller ett framtida svenskt arbetsliv. Som ett kortvarigt sidoprojekt genomför vägledaren också ett perspektiverande projekt vad gäller jämställdhetsfrågor. I den tredje sekvensen uppträder ett samtalslotsande projekt i vägledarens handlingar, på vilket eleven svarar med ett framtidsbeskyddande projekt. Vägledaren genomför då i sin tur ett framtidsmotiverande projekt vad gäller elevens fortsatta valprocess. Innehållsligt följer samtalet elevens vägval till en fjärde sekvens. Samtalsmönstret i denna påminner om den andra sekvensen förutom i ett avsnitt där eleven talar om mer personliga frågor och genomför ett erkännandeprojekt vad gäller sitt karriärintresse. Vägledaren genomför då ett förtrogenhets-

skapande projekt men återgår till det utbildande projektet vad gäller djurrelaterade yrken. Den femte och sista sekvensen är kort. Vägledaren genomför ett samtalslotsande projekt för att avsluta samtalet sammanvävt med ett framtidsmotiverande projekt vad gäller bl. a elevens fortsatta väljandeprocess. Eleven samverkar i detta.

Elevens nyckelprojekt utgörs av ett karriärlärande projekt medan vägledarens synes vara ett utbildande projekt vad gäller elevens karriärrelaterade informationskompetens. Samtalet domineras av dessa två projekt och samspelen mellan projekten visar att de kompletterar varandra då båda ges utrymme och stöder varandra. Ett annat projekt som återkommer är elevens karriärreflekterande projekt vilket genomförs parallellt med det karriärlärande projektet. Vägledarens perspektiverande projekt understödjer och ger utrymme för detta och jag uppfattar också dessa som komplementära. Vissa kommunikativa projekt kringkärs av projektens samspel. Sett utifrån elevens sida ges hans erkännandeprojekt vad gäller sitt karriärintresse ett visst utrymme av vägledarens förtrogenhetskapande projekt men begränsas när vägledarens utbildande projekt tar över. I den tredje sekvensen begränsas vägledarens framtidsmotiverande projekt elevens framtidsbeskyddande projekt som uttrycker oro inför framtiden. Vägledaren får då å sin sida vissa svårigheter att genomföra ett utbildande projekt.

8. Samtal mellan Arash och Kristina: Konsten att hantera svenska villkor.

<i>B-skolan</i>	<i>Arash</i>	<i>Kristina</i>
Storstad	<p>17 år</p> <p>Från Mellanöstern.</p> <p>1, 5 år i Sverige.</p> <p>Har mamma i Sverige och övrig familj i hemlandet.</p> <p>Inneboende i en svensk familj.</p> <p>Vid samtalens genomförande väntar Arash på besked om uppehållstillstånd från Migrationsverket</p>	<p>Arbetat som studie- och yrkesvägledare sedan 1997.</p> <p>Arbetat med <i>Språkintröduktion</i> eller motsvarande sedan 2001.</p> <p>Heltidstjänst på gymnasieskola och arbetar både med <i>Språkintröduktion</i> och nationella program.</p> <p>Skolan har ca 60 elever på <i>Språkintröduktion</i>. Skolans två vägledare, Kristina och Anna, delar på arbetet med dessa elever. Fördelningen av tid är inte reglerad men de ansvarar för ca 30 elever var.</p>

	<i>Inspelningsdatum</i>	<i>Samtalets längd (min)</i>	<i>Samtalsturer</i>	<i>Sekvenser</i>
Samtal 1	januari 2012	32,01	206	9
Samtal 2	februari 2012	26,59	176	5

Samtalen genomfördes med ca två veckors mellanrum.

Det första samtalet: Uppvisning i erkännande

Samtalet genomförs i Kristinas arbetsrum. Kristina sitter vid skrivbordet och Arash sitter på en stol vid kortsidan till höger om Kristina. Datorn är placerad på skrivbordet till vänster om Kristina. Samtalet tar sin början i att Kristina frågar efter Arashes namn, hans nationella tillhörighet och språkliga bakgrund. I skolans papper anges ett annat förnamn men Arash menar att han heter Arash och vill bli tilltalad med det namnet. Kristina har i denna inledande sekvens vissa svårigheter att förstå varför Arash talar svenska med amerikansk brytning när han kommer från Mellanöstern. I utdraget nedan illustreras samtalet om detta. Samtalet kommer också in på Arashes framtidsplaner vad gäller utbildning när Kristina knyter Arashes nuvarande situation till frågor om framtiden.

- V För att du har släktingar i USA eller? Ni pratade engelska hemma också?
- E Ibland. Och sen min pappa har planerat i början att *var ska jag studera* och sen jag själv blev väldigt intresserad på det här språket och jag ville alltid åka till USA. Även när jag var litet barn jag hade kompisar från USA och jag har dom fortfarande. Jag blev intresserad (XX)
- V Kan man säga att du har dubbla modersmål? [E: Mm] engelska eller amerikanska och x-språket?
- E Jag kan säga att jag kan engelska mer än x-språket.
- V Är du fortfarande på väg till USA?
- E Jag vet inte, får se. [V: Mentalt, eller?] men för att jag har pratat med x-skolan. Då fanns många lärare från US och började prata, dom sa att om man kommer där och studera för gymnasiet och om man får bra betyg där då kommer dom betala *scholarship* på universitet, kommer att hjälpa med universitet i US

Kristina ställer frågor och omformulerar Arashes svar och han ges utrymme att svara. Hon undersöker vilket språk Arash talar, vilken del av världen han har sitt ursprung i och hur han tänker sig sin framtid. Hon utvecklar en utforskande strategi. Strategin och dess inriktning uttrycker ett förtrogenhetskapande projekt avseende elevens etniska tillhörighet, migrationsprocess och framtidsplaner. I den avslutande delen av sekvensen förstärks intrycket av projektets utforskande karaktär när Kristina säger: ”Ok, nu ska jag backa lite, jag bara kom in på det här för det verkade så intressant”. Arash svarar villigt på Kristinas frågor och berättar om sin bakgrund och nuvarande utbildningssituation. Han medverkar i vägledarens projekt. Han förklarar också sin nuvarande skolsituation vad gäller betyg. Han presenterar sig som en intelligent person med goda kunskaper och internationella kontaktytor och framtidsplaner. Han talar om att hans nuvarande skolsituation inte motsvarar hans kunskapsnivå och i sekvensen skymtar också en amerikansk iden-

titet hos Arash, både genom hans amerikanska brytning och i den vision om en framtid i USA som han berättar om. Jag uppfattar att hans kommunikativa projekt är att vilja nå erkänsla för kunskap och erfarenhet och i ljuset av Goffmans (2014) begrepp om intrycksstyrning och face work identifierar jag ett erkännandeprojekt vad gäller kompetens. Det är rimligt att anta att Arash är medveten om att en amerikansk anknytning kan värdesättas högre än ett ursprung i Mellanöstern i Sverige. Det är samtalets första sekvens och projektet är relativt diffust ännu men framträder tydligare allt eftersom samtalet fortlöper, vilket kommer att framgå av den fortsatta analysen.

Samtalet övergår i en andra sekvens när Arash berättar om sina planer att ge ut en bok tillsammans med några av skolans lärare. Han berättar samtidigt om sin situation i Sverige vad gäller sitt boende och att han inte har något stöd i sina framtidsplaner. Han säger att han behöver någon som tror på honom men att det inte finns någon som gör det, varken i skolan eller där han bor. Arash berättar och Kristina inflikar frågor om Arashes nuvarande situation och omformulerar hans svar. Hon ger också till viss del uttryck för en motsatt uppfattning om Arashes situation vad gäller stöd och återknyter sedan samtalet till den aktuella situationen. Nedan följer ett utdrag som visar detta:

- E Det som är grejen du vet, jag har mycket tankar i min hjärna.[V: *Jag hör det*] jag behöver bara att någon tror på mig, uppmuntrar mig. Jag är också till exempel idrottscoach här i gymnasiet, skolans, jag är tränare också.
- V Men du har ju lärare A och B som tror på dig i alla fall tydligen, och lärare C kanske. *Det finns säkert flera personer här* [E: Inte här] och knyta kontakter
- E *Yes ma'm.*
- V Ok. Men vi träffas här idag, du vet att jag är studievägledare, för prata lite om hur det går nu? Hur du tänker göra sen? [E: Jag har planerat allt] Lite praktiska saker och även lite tankar runt dina studier, ska vi prata om. Då vill jag för det första komma in litegrann på vad du har för betyg för jag har kollat det. Ibland registrerar dom inte allting så jag vill gärna kontrollera det.

Sekvensens kärna utgörs av att Arash beskriver sig som en person med stor kapacitet och kunskap men som inte har något stöd av människor i sin omgivning, vare sig i eller utanför skolan. Han använder en informerande strategi om att han upplever sig vara ensam och missförstådd. Detta förstärker intrycket av att Arashes projekt i samtalet är att nå erkännande avseende sin kompetens. Kristina följer Arashes utsagor med en fortsatt utforskande strategi vilket fortsätter visa på att hon genomför ett förtrogenhetsskapande projekt, nu vad gäller hur Arash upplever sin situation i Sverige. I ovanstående utdrag ger Kristina en motsatt version till Arashes upplevelse av att inte ha något stöd, hennes version uttrycker att hon och andra uppfattar hans kompetens. Detta identifierar en dämpande strategi av Arashes upplevelser och som stödjer hans bild av sig själv som en människa med outnyttjad kapacitet. Detta ger uttryck för ett sammanvävt framtidsmotiverande projekt och sam-

talslotsande projekt. Arashs berättelser om känslor av frustration och besvikelser tar stor plats i samtalet och med det sammanvävda projektet balanserar hon elevens behov med samtalets uppgift och leder samtalet vidare. Kristinas huvudsakliga projekt i sekvensen är dock liksom i den förra sekvensen det förtrogenhetskapande projektet.

Kristina talar vidare om samtalets uppgift och fokuserar praktiska frågor och samtalet övergår till en tredje sekvens som handlar om Arashs betygssituation. Kristina frågar om Arashs betyg och sekvensen fortsätter med att handla om hur förändringen av behörighetskraven till gymnasieskolan påverkar Arashs skolsituation och gymnasieval. Arash beskriver bland annat en konflikt om betyg och undervisning som han haft med sin föregående skola. Kristina ställer frågor och omformulerar Arashs svar. I nedanstående två utdrag ges exempel på hur dialogen runt detta formas:

- E Jag kan förklara, till exempel när jag var i Y-skolan, dom sa till mig, jag kunde inte prata alls svenska, jag kunde inte alls, och sen jag lärde mig efter två veckor. Och dom sa till mig om du pluggar väldigt mycket, förut var det i x-skolan före 2010 innan elva jag började i hösten, då fanns inte de där tolv betygen som gällde för gymnasiet, engelska och svenska och det som var klar [V: och matte] och matte var klar. Sen det kom tolv betyg och jag sa till dom ok, jag kommer att plugga. Sen jag pluggade mycket och mycket. Min lärare fick problem med mig och ”du pluggar för att du ska visa andra att du är bättre”. Sen dom gav inte till mig flera ämnen och jag försökte hela tiden och försökte men dom gav inte möjlighet till mig, dom tryckte ned hela tiden. Till slut det blev en väldigt hård diskussion och då bytte jag gymnasiet hit
- V Ja, för du kom lite senare än dom andra?
- E Jag kom en vecka [V: En vecka efter bara] efter för läraren kom och sa någonting annat, hon hade lovat någonting och hon kom och sa någonting annat och då blev det lite hård diskussion [V: ok] då kunde jag inte stanna. Personligen jag säger jag vill plugga hela tiden och det går inte
- V Så om jag förstår dig så bytte du skola från y-skolan för att du tyckte att du kunde inte få alla dina ämnen.
- E I alla fall jag kunde få geografi, religion, matte, engelska och
- V Det är som du säger att det kom ju väldigt plötsligt med de 12 betygen och alla vi gymnasieskolor hade inte liksom laddat för det.

Kristina säger att gymnasieskolorna haft svårigheter med att hantera de nyligen förändrade antagningsreglerna till gymnasiet. Arash fortsätter berätta om skolors och lärares svek. Kristina lyssnar och flåtar in uttalanden om skolors bristande förmåga att hantera förändringar men menar att hans frågor borde kunna hanteras av skolan, som i exemplet nedan:

- V Har du pratat med rektor också?
- E Ja, 23 gånger

- V bra, *för det är rektor som bestämmer* men det borde vi kunna lösa på något sätt men det kanske är för tidigt.

Arash fortsätter även i denna sekvens att beskriva sina kunskaper och erfarenheter och om omvärldens bristande förståelse. Intrycket av ett erkännandeprojekt avseende kompetens förstärks ytterligare. Sekvensen utgår från detta projekt. Strategierna skulle även kunna definiera ett rättviseskapande projekt. Arashes redogörelser för den tidigare skolans orättvisa behandling skulle kunna tyda på att han vill påverka och åstadkomma en förändring av situationen, d v s skapa rättvisa i något som han upplevt oriktigt. Kristina möter Arashes berättelse med en utforskande strategi avseende elevens upplevelser och erfarenheter. Hon använder dessutom en dämpande strategi som stödjer hans upplevelser genom att ge instämmande förklaringar till situationen. Sammantaget ger detta uttryck för ett förtrogenhetsskapande projekt med avseende på elevens karriärvillkor (elevens betyg och utbildningssituation), samt ett sammanvävt framtidsmotiverande och samtalslotsande projekt. De sistnämnda sammanvävda projektens uppgift är liksom i den första sekvensen att både inge eleven hopp inför framtiden och föra samtalet vidare.

Efter att Kristina stämt av sina uppgifter om Arash betyg övergår samtalet till en fjärde sekvens där de talar om Arashes nuvarande situation och vilken skola han vill gå på efter *Språkintröduktion*. Arash berättar om sina framtidsplaner och Kristina ställer frågor om hans kunskaper om och tankar inför valet. Kristina använder omväxlande omformuleringar och frågor:

- V Och du sa att du har redan en plan där för att gå på x-skolan?
- E Ja, jag har pratat med dom, det var förra året till exempel 2011 som var i april och jag pratade med dom och dom hade öppet hus och då kunde jag inte gå och dom behövde betygen och special G på svenska och dom sa ”*alright*, det går inte men nästa år när du får du kan komma nästa år när du har fixat allt”. Men jag har redan valt mitt gymnasium.
- V Du har redan valt ditt gymnasium. Hur hittade du dom?
- E Det som är grejen är att jag känner till exempel lärarna där och till exempel och jag har lite kontakt med idrottsläraren. Jag har lite kontakter
- V Du känner några lärare där och nu har du varit där och besökt dom och pratat med dom. Du känner till skolan ganska väl vid det här laget.

Kristina frågar vidare om vad Arash vet om sina möjligheter att komma in:

- V Det låter bra att du redan har hittat en skola som du vill gå på. Och då ska du söka dit. Men jag bara tänker på alternativen om du inte får plats där, finns det alternativet eller är det hundra procent att dom tar in dig där?
- E Nej dom ville gärna ta mig när jag var där, till exempel alla lärare sa vi vill gärna ta mig men de räknas dom tolv betygen som gäller men ville gärna göra det. Speciellt idrottsläraren han vill att jag tränar deras lag för turnering. Ja, just

det.

- V Vet du om dom styr sitt intag själva? Kan dom bestämma själva vilka elever dom tar in? [E: jag vet inte] Det är en friskola så att dom har lite andra regler än vad vi har. [E: *Alright*] Vi får färdiga listor från gymnasieantagningen på elever som ska börja här.
- E *I don't know*, jag vet inte, har ingen aning om det men det är gymnasiet som jag vill verkligen [V: som du vill gå på ja] för det är lättare för mig på engelska än svenska.

Kristina utforskar vad Arash känner till om sitt utbildningsval och sina förutsättningar att komma in på skolan. Hon stödjer hans val av utbildning, en bekräftande strategi. I dessa strategier framträder samma projekt som i de föregående sekvenserna, med den skillnaden att det förtrogenhetskapande projektet avser elevens kännedom om sina framtida möjligheter. I detta spårar jag dessutom ett grindhanterande projekt hos Kristina, vars funktion är att utvärdera om det finns några hinder som behöver hanteras för att Arash ska kunna förverkliga sina framtidsplaner. Hon undersöker om det finns risk för att Arash inte ska kunna genomföra sina planer. I sekvensen utgår samtalet från vägledarens projekt istället för att som tidigare utgå från Arashes erkännandeprojekt. Jag uppfattar dock att Arashes medverkan i projektet främst utgår från hans erkännandeprojekt. Han beskriver sin angelägenhet att komma in på skolan och att skolan gärna vill anta honom.

Samtalet övergår till en femte sekvens där de talar vidare om Arashes möjligheter att komma in på den skola han är intresserad av. Ett parallellt innehåll under sekvensen är att Arash berättar om hur han har kämpat vidare i skolan trots att han har blivit motarbetad både i och utanför skolan. Nedan ges ett kort exempel på hur samtalet formas runt detta innehåll:

- E [det är bara jag] som hela tiden kämpade, jag slutade aldrig kämpa fortfarande, det som jag hade planerat.
- V Det första som du berättade när du satte dig här det var ju att du egentligen skulle plugga i USA. Jag tänkte att egentligen är det här en mellanstation på vägen till USA. Då är det väl jättebra att du har hittat den här skolan för att där är det som du säger dom har ju ganska många amerikanska lärare och det blir liten kontakt med USA då på vägen dit.

Arash berättar om sina upplevelser och påtalar både sina resurser och de orättvisor som han utsatts för av en oförstående omgivning. Här fortsätter med andra ord Arashes erkännandeprojekt avseende kompetens att dominera samtalet. Också i denna sekvens möter Kristina detta främst med en utforskande och dämpande strategi: Hon lyssnar till hans berättelse och berömmar honom för att han har gjort ett genomtänkt val som kan leda honom till att förverkliga sina framtidsdrömmar. Hon ger också motbilder till Arashes berättelser om motgångar och om att bli motarbetad i livet. Vägledaren genom-

för här två projekt som framstår som sammanflätade: ett förtrogenhetsskapande projekt avseende elevens karriärvillkor samt ett framtidsmotiverande projekt som vill inge hopp inför framtiden.

Sekvensen avslutas med att Kristina sammanfattar sina tankar om Arashes val och samtalet övergår därefter till en sjätte sekvens då Arash frågar Kristina om hon har lyssnat på en föreläsning som han har hållit på skolan. Han berättar om sina kunskaper inom filosofi och sin besvikelse över att skolan inte tillvaratagit detta. Arash har en stor del av talutrymmet. Fyra korta samtalsutdrag illustrerar dialogen i denna sekvens.

- V Ok, det verkar som att du har jättebra planer här för framtiden och du har tänkt igenom det här noggrant [E: *Yes, ma'm*]. Mmm och dessutom många planer just nu med böcker och allt möjligt, filosofi och etik och-
- E Var ni på min föreläsning här i gymnasium som jag hade?
- V Ja, jag hörde att du hade i bibblan

Ett par minuter senare fortsätter Kristina:

- V Jag kan tänka mig att människor får myror i huvudet ibland när du kommer. [E: Ja] Det är jättebra erbjudanden men vi är ju så fasta i våra kursplaner [E: Nej, säger så till dom] och hur vi ska göra, man har redan bestämt man har 50 poäng och det ska vara det och det och det är väl det som är [svårigheten
- E [Ni vet jag sa till dom, jag vill inte ta lärarens tid, vi kan göra den efter andra lektioner som eleverna har, bara en halvtimme, ... om ni accepterar det där, då jag ska komma och prata om det. Det skulle bli så men dom ville inte

Kristina återför lite senare samtalet till frågan om Arashes val till gymnasiet i relation till det han berättat om. Hon undrar varför han har valt naturvetenskapligt program eftersom han nu säger sig vara intresserad av andra ämnen:

- V Men jag funderar på du är intresserad av filosofi, psykologi och etik? Men samtidigt sa du att det var naturprogrammet du tänkte söka nu?
- E För att jag läste kvantfysik
- V Kvantfysik?
- E Kvantfysik jag hade läst

De talar vidare om ämnena etik och filosofi och Arash berättar om hur han ser på ämnena och andras bristande kunskaper om dem. Kristina knyter detta till möjligheten att läsa etik som individuellt val:

- V Jag tänkte på du vet att vi har den här kursen som heter etik och livsfrågor. [E: Mm, men?] Ingenting som du [kan göra i den?
- E [ingen] Jag vet inte, ingen sa ingenting

- V Den ligger på individuellt val [E: Det kan jag göra] Ok, Arash, nu har vi pratat litegrann om vad du, du har redan bestämt vad du ska göra nästa år, eller hur. Vet du hur man söker på internet?

Arashs erkännandeprojekt avseende kompetens dominerar samtalet även i denna sekvens. Vägledaren följer detta genom att framför allt utforska och bekräfta Arashs berättelse vilket utgör fortsatt avtryck av det förtrogenhetskapande projektet. Kristinas bekräftande strategi vad gäller Arashs känslomässiga upplevelser och reaktioner indikerar också i denna sekvens ett framtidsmotiverande projekt. Intrycket förstärks när Kristina föreslår möjligheter i nuläget inom det som frustrerar honom, t ex att läsa etik som individuellt val. Strategierna knyter dessutom Arashs berättelse till frågor om både den nuvarande skolsituationen och det förestående gymnasievalet. Det framstår som att strategin strävar efter att hålla kursen på samtalets överordnade projekt och jag identifierar däri ett samtalslotsande projekt.

Detta leder till en sjunde sekvens som handlar om den konkreta gymnasieansökan och hur Arash kan hitta information om detta. I sekvensen är båda två till övervägande del vända mot datorn som Kristina hanterar. Kristina frågar vad Arash känner till om gymnasieansökan och informerar om praktiska frågor kring ansökan. Hon föreslår att han ska ha ett ytterligare alternativ i sin gymnasieansökan. Arash accepterar Kristinas förslag och svarar på hennes frågor. Tidigare har Arash haft stort talutrymme och därmed längre samtalsturer men här sker växlingarna mellan samtalsturer snabbare. Arash svarar ganska kortfattat på Kristinas frågor och i jämförelse med tidigare framstår han som fåordig i denna sekvens.

- V (..) Så att det betyder att du ska söka via gymnasieantagningen också
E *Yes, I say* jag vet inte hur ska jag göra den?
V Men det vet jag, vi behöver inte göra det idag, vi kan träffas och göra det en annan gång.
E *Yes ma'm that's totally okey* med mig. Vi kan göra när ni vill
V ((skrattar)) Jag skulle gärna vilja att du också hade- Jag tror säkert du kommer in där men du kanske måste ha alternativ också
E *Yeah*, annars här.
V Va? Annars här? [E: Eran gäst] ((skrattar)) Det får du gärna göra också! För du har fått lösenord hem vad jag förstår?
E *Yes*, jag har redan haft från x-skolan, jag glömmer inte mina lösenord, jag har dom alltid

Kristina visar Arash hur gymnasieansökan går till på datorn. I ovanstående utdrag föreslår hon att Arash ska lägga till ett alternativ till sin ansökan. Här framträder både en informerande och en rådgivande strategi. Det dominerande projekt som Kristina genomför i sekvensen är ett utbildande projekt avseende hantering av gymnasieansökan. Projektets uppgift är att förbereda

Arash på att praktiskt kunna genomföra en ansökan till gymnasiet. Projektet genomförs också genom att Kristina kontinuerligt utforskar Arashes förståelse av ansökningsproceduren. I kontrast till de tidigare sekvenserna svarar Arash i denna sekvens kortfattat och fåordigt. Hans handlingar kan beskrivas som närmast motsatta till informerande då hans svar ger intryck av att vara undflyende. Arash medverkar i Kristinas projekt men hans handlingar ger intryck av att han vill undvika att avslöja brister i kunskap och förståelse och betecknas som en undvikande strategi avseende brister i kunskaper. Strategin strävar till att upprätthålla bilden av honom som en kompetent person och tjänar på så vis samma uppgift som den informerande strategins uppvisande av kunskap. Den undvikande strategin uttrycker därmed också Arashes erkännandeprojekt avseende kompetens.

I en åttonde sekvens går samtalet mot sin avslutning när Arash frågar om Kristina har kunnat förstå hans svenska. Kristina svarar att hon inte har haft några problem men påtalar att han kan säga ”du” istället för ”ni”. Arash förklarar sina ordval och berättar om andra tillfällen när hans avsikt att vara artig har missförstått av omgivningen. Frågan om artighet ägnas en kort stund för att därefter återgå till gymnasievalet genom att Kristina börja tala om Arashes utveckling i svenska och hans möjligheter att bli godkänd i svenska och andra ämnen. Samtalet utspelar sig som följer:

- E Det gick inte bra med svenskan?
V Går det inte bra med svenskan?
E Min svenska, försökte förklara- Hoppas ni förstod min svenska?
V Jag förstår din svenska. Får jag bara säga en sak? Det är vanligt att man säger du, du behöver inte säga ni till mig.
E *Sorry.*
V ((skrattar)) [det är det enda som jag reagerade på i din svenska]
E [Svenskar är väldigt känsliga mot ordet *ma'm*. [V: ((skrattar))] dom tycker att man säger till äldre människor men nej det är inte så. Att *ma'm* i Texas man brukar säga istället för *lady*, "*hallo ma'm how are you doing*", men svenskar tänker att säger till äldre människor. Till exempel så jag träffade en tjej och jag sa "*hello ma'm*", hon sa "nej, jag är inte gammal". *Jag försökte bara vara artig, [du vet*.
V [Det är artig Men, du kan säga du till vuxna människor i Sverige det är hur artig som helst, jag lovar. ((skrattar)) Nej, men, du pratar ju ganska mycket svenska hemma då antar jag [E: *Yeah, I do*] så att du utvecklas i din svenska då även om den är influerad av engelska.
E Vi pratar inte så mycket med varandra, ibland bara. [Mmm] vi har inte så mycket kontakt. Jag är på mitt rum och pluggar hela tiden. Hon kommer bara för lunch eller om vi har nånting.
V Du ser inget problem med att få godkänt i svenska, eller hur?

Arashs frågor visar att det är viktigt för honom att bli förstådd och hans berättelse om missförståndet förstärker intrycket. Jag betecknar det som en utforskande strategi av vägledarens förståelse och i ljuset av erkännandeprojektets dominans i de tidigare sekvenserna uppfattar jag att detta ingår i Arashs erkännandeprojekt vad gäller kompetens. Kristina svarar med att ta upp hur Arash tilltalat henne. De talar vidare om amerikanskt och svenskt språkbruk och Kristina intresserar sig för Arashs möjligheter att utvecklas i det svenska språket. Vägledaren genomför ett utbildande projekt med avseende på elevens språkutveckling. Arash samverkar i detta men sekvensen är kort.

Samtalet återgår till frågan om Arashs förestående val när Kristina relaterar frågan om språklig förståelse till hans möjligheter att få betyg i ämnet. I denna avslutande nionde sekvens återkommer Arash ännu en gång till sin upplevelse av att inte ha något stöd för sina framtidsplaner och framför kritik mot sin tidigare skola som han menar har förlängt hans tid på *Språkintröduktion*. Här kommer hans skolbakgrund i hemlandet upp när Kristina frågar om hans betyg därifrån:

- V Har du med dig betyg från ditt hemland också?
E På x-språket.
V På x-språket? Du tänker inte översätta dom? Du behöver inte dom?
E Det kostar väldigt mycket. 50 000 ungefär.
V Som din situation så kommer du in redan nu. Det är ingenting som du har problem med nu, eller hur? Idrotten?
E Jag kommer få 15 betyg härifrån nu, för jag har redan haft många, jag kommer få 15.
V Så att då behöver du kanske inte hålla på med det här betyget och översätta det utan du kommer klara dig [ändå].
E [Ibland man förlorar något och man vinner nånting, det är så jag tänkte.

Arash fortsätter att beskriva att ingen tror på hans planer. Kristina lyssnar och talar om skolans tröghet i att hantera förändringar som de nya behörighetskraven till gymnasiet inneburit. Samtidigt försöker hon hitta en ny tid för att ses:

- E Jag har dessa alla planer men ingen som tror det. Många tycker att vi fortfarande är barn, ingen tror inte på oss
- V Att ni är barn? [E: till exempel jag-] Hur gammal är du? 17 år, snart 18
- E Till exempel många som tror inte på mig, jag har många saker i tankarna, tyvärr många som tror inte.
- V Tråkigt att du känner som att dom inte tror på dig. Sen kan jag säga-
- E Till exempel *ethic* och psykologi som jag skulle gör för skolan, rektorn låter inte
- V Ja, jag tänkte på det här med din förra skola, inte för att ursäkta dom, men jag vet att alla hade det lite svårt att första året ordna det där 12 betygen. Ok nionde tror jag på förmiddagen (mitt förtydligande: datum).
- E Men jag kunde ordna det om jag hade möjligheten men dom gör det inte
- V Vi är lite tröga i skolan ibland.

Fram träder åter Arashs erkännandeprojekt när han beskriver både sin kompetens och att han är missförstådd. Kristinas handlingar utgör ett växelbruk av utforskande och dämpande strategier. Hon lyssnar, frågar och bekräftar hans upplevelser. Liksom tidigare förstår jag detta som att hon genomför både ett förtrogenhetsskapande och ett framtidsmotiverande sammanvävt med ett samtalslotsande projekt. Hon lyssnar och bekräftar Arashs upplevelser men är också inriktad på att leda samtalet till en avslutning. Avslutningsvis berömmar Kristina Arash för att ha gjort en grundlig förberedelse inför sitt val samtidigt som hon uttrycker sin förhoppning om att han ska kunna realisera sina planer. Arashs erkännandeprojekt ger sig tillkänna en sista gång när han här i avslutningen talar om att han alltid tar reda på det han behöver veta:

- V Jag får känslan av att du är väldigt väl förberedd och har tagit reda på det mesta vad du vill göra
- E Jag har alltid gjort det forskning om allt jag vill göra
- V Å du hade egentligen redan bestämt redan förra året vart du ville gå.
- E (xx) som jag alltid har frågat om som jag fick information
- V Nej, det är många som är osäkra men du har verkligen varit där och hälsat på och [E: Ja!] ((skrattar)) så då hoppas jag att du ska komma in där och att det ska motsvara dina förväntningar.

Sammanfattning

I samtalet har nio olika sekvenser kunnat urskiljas. I inledningen av samtalet genomför vägledaren ett förtrogenhetsskapande projekt vad gäller elevens personliga karriärvillkor som elevens etniska tillhörighet och migrationsprocess. Eleven medverkar i detta och en första fingervisning om det erkännandeprojekt avseende kompetens som utgör elevens nyckelprojekt framträder. Detta nyckelprojekt är genomgående i alla sekvenser och samtalet tar sin

utgångspunkt i detta. Eleven genomför det främst genom en informera-nde strategi om de goda kunskaper och erfarenheter som han besitter samt om orättvisor och brist på förståelse från omvärlden. En undvikande strategi som framträder när vägledaren genomför ett utbildande projekt senare i samtalet tolkas också som avtryck av detta projekt. Den andra sekvensen domineras av elevens erkännandeprojekt och vägledaren svarar på detta med ett förtro-genhetsskapande samt ett sammanvävt framtidsmotiverande och samtalslots-ande projekt. Detta samspel fortsätter i den tredje sekvensen. Vägledaren genomför dessa parallellt genom nästan alla sekvenser. I den fjärde sekven-sen utgår samtalet från att vägledaren genomför ett förtrogenhetsskapande projekt som avser elevens kännedom om hans framtida möjligheter. Dessu-tom anas att vägledaren genomför ett grindhanterande projekt. Eleven med-verkar i detta och genomför även i denna sekvens ett erkännandeprojekt. I den femte sekvensen återgår samtalet till att domineras av elevens erkännan-deprojekt vilket vägledaren medverkar i med ett sammanvävt förtrogenhets-skapande och framtidsmotiverande projekt. Detta samspel fortsätter i den sjätte sekvensen. I den sjunde sekvensen har projekten och samspelet en annan karaktär när vägledaren genomför ett utbildande projekt avseende gymnasieansökan. Eleven medverkar med erkännandeprojektet men använ-der här en undvikande strategi. Den åttonde sekvensen är kort och utgår från elevens metakommunicerande handlingar om vägledarens förståelse av ho-nom. Även detta tolkas i termer av ett erkännandeprojekt. Vägledaren med-verkar och genomför dessutom ett utbildande projekt om svenskt språkbruk. Det återkommande mönstret i vägledarens och elevens samspel återkommer i den sista sekvensen. Eleven genomför ett erkännandeprojekt som vägleda-ren svarar på med ett förtrogenhetsskapande samt ett sammanvävt framtids-motiverande och samtalslotsande projekt.

Elevens erkännandeprojekt dominerar samtalet som helhet. Med domi-nera menas att samtalet utgår från elevens erkännandeprojekt och på så vis utgör det centrum som båda deltagarnas handlingar utgår från i samtalet. I samtalet framträder vissa mönster vad gäller projektens samspel som yttrar sig i att samtalet i huvudsak utgår från detta erkännandeprojekt och att väg-ledaren svarar med ett förtrogenhetsskapande och ett framtidsmotiverande projekt. Det sista är sammanflätat med ett samtalslotsande projekt. Eleven ges därigenom möjlighet att genomföra erkännandeprojektet samtidigt som vägledaren försöker hålla samtalet inom den institutionella ramen. Vägleda-rens nyckelprojekt utgörs av ett förtrogenhetsskapande samt ett framtids-motiverande projekt. Dessutom genomför hon ett utbildande projekt med två inriktningar där inriktningen mot svenska språknormer framstår som ett si-doprojekt. Det är kortvarigt och tillfälligt i samtalet medan nyckelprojekten har karaktären av att vara genomgående och återkommande i samtalet.

Det andra samtalet: Att göra dröm till verklighet

Detta samtal utspelar sig 10 dagar senare. Kristina är rejält förkyld och hon talar med högre hastighet än under det första samtalet. Samtalet håller som helhet ett märkbart högre tempo.

Den första sekvensen inleds med att Kristina gör en kort återblick från förra samtalet som landar i att Arash denna gång ska göra en ansökan till gymnasiet. De talar vidare om Arashes betyg och intagningspoäng. Kristina har undersökt intagningspoängen till den skola Arash vill gå på och uppmärksammat att den var relativt hög vid förra årets antagning. Hon menar att Arash kan få svårigheter med att kunna konkurrera med sina betyg eftersom han har så pass kort tid i svensk skola. Arash i sin tur hävdar att han, enligt den information han har fått från skolan, har goda förutsättningar att komma in. Arashes bild är att han näst intill blivit garanterad att få en plats där. Samtalet uppehåller sig i ca fem minuter vid detta och nedanstående utdrag ger exempel på hur samtalet formas:

- V Sen en annan sak jag tänkte på när du gick ut härifrån, då tittade jag på intagningspoängen från förra året. Du vet varje gymnasium har en intagningspoäng beroende på hur många som söker. Om det är många som söker då blir det höga intagningspoäng om det inte är så många så kommer ju alla in som är behöriga. Dom har ju rätt hög [intagningspoäng].
- E [Hur mycket?]
- V 295 och du vet har man MVG i allt har man 320.
- E Men jag har 15 ämnen
- V För er som går på Språkintröduktion så är det lite annorlunda, dels ska ni ha betygen men ni kan inte konkurrera på era betyg, helt enkelt för att ni inte har gått svensk grundskola. Du vet dom som har gått här i 9 år får 16 betyg.
- E 15 betyg. Jag kommer få 15 betyg. Jag har redan fått från förra skolan. Många ämnen kommer få alltså
- V I alla fall att den här konkurrensen är inte riktigt rättvis, eller hur? Även om du får betyg så har inte du haft samma chans att jobba på att få höga betyg som elever som gått i grundskolan i 9 år.
- E Men sista gången som jag pratade med dom dom sa, som jag pratade med dom sa det räcker 12 betyg och sen svenska.

När Arash och Kristina berättar för varandra om sina respektive perspektiv på valet framstår deras handlingar inledningsvis som informerande strategier men efterhand bildas ett mönster av argumentation: Kristina menar att Arashes betyg kanske inte räcker till medan Arash hävdar att han har goda möjligheter. Inledningsvis är motiven oklara till varför Kristina tar upp frågan om intagningspoäng och det verkar som att Arash uppfattar det som att vägledaren vill avråda honom från att söka till skolan. Nästa utdrag kastar

dock ett starkare sken över Kristinas projekt i sekvensen. Det inleds med att Kristina föreslår att Arash ska göra ett andrahandsval till gymnasiet:

- V Det kanske går bra att konkurrera men jag vet inte om du måste ha nåt reservval också. Har du tänkt på det?
- E Jag har ingen aning men dom sa till mig att-. Jag visste man måste skaffa tolv betyg och svenska och jag kommer göra det här året.
- V Men det är en sak då är man behörig, ja, när man har de här 12 betygen och dom ämnen då är du behörig, att du får gå. Men sen om det är 30 platser och det är 60 som vill ha dom då måste man ju titta på betygen, eller hur?
- E Vem som har mest.
- V Jaa, och då kan det bli svårare för dig att konkurrera, dom andra har ju som sagt fördelar av att dom har bott här så länge. Det är ju svårt för dig, det är jättebra att du har MVG, men det är ju svårt att få höga betyg på Språkintröduktion. Man får normalt inte höga betyg.
- E Men jag har t ex fått MVG på många, till exempel geografi och religion
- V Det är jättebra, du är jätteduktig, det är ganska ovanligt faktiskt. Så att därför tänkte jag bara att vi kan ju titta sen om det är svårt att få plats där så kanske du måste ha nåt alternativ också. Eller så har dom en egen *application* också som man kan diskutera med dom.
- E Kan vi till exempel söka idag och titta om det finns nån annat engelskt gymnasium?

Kristinas argumenterande strategi tolkas här som ett perspektiverande projekt vad gäller elevens valstrategier. Hon vill att Arash ska överväga flera sökalternativ mot bakgrund av att han som elev på *Språkintröduktion* kan ha svårigheter att nå de betyg som krävs. Hon förklarar skillnaden mellan behörighet och urval till utbildningar och föreslår att han ska lägga till ett val till sin ansökan. Hon ger förslaget på ett prövande sätt: ”Det kanske går bra att konkurrera men jag vet inte om du måste ha nåt reservval också. Har du tänkt på det”? Detta uttrycker dessutom att det ingår i ett överordnat grindhanterande projekt. Kristina uppmärksammar Arash på risken att inte bli antagen i avsikt att hålla hans dörr till en gymnasieutbildning öppen. Utdraget pekar ytterligare mot att vägledaren genomför ett framtidsmotiverande projekt i mötet med Arashes argumentation. Kristina betonar att hon inte vill hindra Arash från att söka sitt förstahandsval och berömmar honom för hans betyg och prestationer. Hon vill att han ska bevara sin tro på sina möjligheter inför framtiden trots de farhågor som hon påtalat. I det första samtalet identifierade jag Arashes återkommande beskrivningar av sin kompetens som ett erkännandeprojekt. Det är en möjlig tolkning även här när Arash argumenterar för sina framtida möjligheter men det framstår dessutom som sammanvävt med ett framtidsbeskyddande projekt. Han vill övertyga vägledaren om att han har tillräckliga förutsättningar för att bli antagen. I det följande avsnittet stärks bilden av ett framtidsbeskyddande projektet. Arash berättar om

sin starka önskan att få börja i den specifika skolan. Kristina bekräftar att hon uppfattat detta och att det är just därför som hon har tagit upp den risken att han inte kommer in på sitt förstahandsval:

- E Det här gymnasiet som jag har pratat om jag har väntat på den två år. ((skrattar))
- V *Jo, jag vet*, jag vet, och det är därför jag vill bara fästa din uppmärksamhet på att du ska undersöka det här också, ytterligare. Jag vet du har redan bestämt dig. Det är därför det känns lite jobbigt hålla på så här och, negativt tänkt om du inte-
- E I Sverige, alltså systemet är lite annorlunda, i US alltså om du kommer inte någonstans, för 100 dollar du kommer in ((skrattar))
- V Men här är det gymnasieantagningen som bestämmer, det är inte vi som tar in våra elever.

Arash är medveten om att det finns en osäkerhet inför framtiden och genom att uttala både sin oro och sina förhoppningar undersöker han samtidigt vägledarens uppfattning om hans möjligheter och om hon kan påverka situationen. Kristina svarar med att motivera sitt agerande utifrån den osäkerhet som råder men menar också att hon inte vill grusa hans framtidsplaner. Hon är medveten om att hennes budskap kan påverka Arash negativt men vill att han ska fortsätta tro på möjligheten att komma in på sitt förstahandsval. Mönstret av argumentation bryts när Kristina gör tydligt att hon inte vill få Arash att avstå från att söka ”sin” skola och berömmar honom för hans höga betyg. Istället för att argumentera för sina möjligheter övergår Arash till att försöka förstå antagningsprocessen. Han svarar på Kristinas frågor och beskrivningar, t ex med en omformulering av Kristinas uttalanden; ”vem som har mest” och ställer en konkret fråga om de kan undersöka gymnasiealternativ. Arash övergår från att genomföra ett framtidsbeskyddande projekt till ett karriärlärande projekt.

Samtalet går tvärt över till en ny, andra sekvens när Kristina börjar titta på datorn för att logga in Arash i ansökningsystemet. Kristina hanterar datorn och genomför en gymnasieansökan åt Arash: ”Ok. Då lägger vi in x-gymnasiet”. Arash gör de språkval och andra ämnesval som ska genomföras i anslutning till valet av skola och gymnasieprogram. Kristina frågar Arash vad han vill läsa och skriver in hans val på datorn. Hon hanterar fortsättningsvis datorn samtidigt som hon undersöker vad Arash vet om antagningen till sin skola. Samtalet utgår från datorn och den gymnasieansökning som genomförs i sekvensen. Kristinas kommunikativa strategier pendlar mellan att vara informerande, utforskande och rådgivande. Hon redogör för innebörden i olika val som ska göras, berättar om antagningsprocedurer och ställer frågor om Arashes tankar om och förståelse av valet. Kristina genomför främst ett uppgiftshanterande projekt som är inriktat på att konkret utföra Arashes gymnasieval. I samband med detta framträder också det grindhantlande projektet:

- V Det kanske verkar lite negativt det här jag upp idag men det är ändå, ett faktum är att man söker via gymnasieintagningen och då är det betygsintag. Då säger jag till alla elever att man ska gardera sig, man ska inte bara ha ett val, för att då [E: Okey, kan titta på] då kanske man är illa ute. Sen går det ju till så här också att när man väl har sökt dit så får du svar på sommaren, du kommer in eller inte in. Och kommer du in så är det gott och väl, du behöver inte svara alls. Kommer du inte in så ska du svara att du vill stå kvar som reserv på det här, [E: *Alright*] till exempel. Och sen vet ju jag att det går till så när skolan börjar så ringer man direkt till skolan, därför att då kan skolan ta in. Förstår du?
- E När det börjar?
- V ja, när det börjar. Vi får ju på sommaren när jag kommer tillbaka från semestern, då har vi fått listor, dom här eleverna får ni. Sen kan det vara så att dom eleverna flyttar på sig och samtidigt ringer det folk till oss och vi har reservlistor. Då tar man kontakt med skolan direkt
- E Till exempel jag kommer få papper att jag inte har kommit in, då jag måste ringa till direkt.
- V Jag tycker faktiskt att du ska lägga in ditt lösenord i din telefon. Därför att då behöver man inte sitta hemma och vänta på några papper, då kan man själv logga in och titta. Det är nästan bättre, eller hur? [E: Ja!] Om du har det här lösenordet. Då får du alla meddelanden, direkt på datorn.

Det råder osäkerhet om Arashs möjligheter att komma in på sitt förstahandsval och Kristina är angelägen om att det finns en mottagande skola för honom när han slutar på *Språkintröduktion*. Jag betecknar det som en argumenterande strategi för att eleven ska öka sina framtidsmöjligheter. Avsnittet förstärker intrycket av att vägledaren genomför ett grindhanterande projekt. Parallellt genomför hon ett utbildande projekt om gymnasieantagningen. Samtalet utgår från vägledarens projekt i sekvensen och Arash samarbetar med detta vilket blir synligt genom att han försöker förstå det svenska systemet. När de talar om hans framtid säger han att det är svårt för honom att gå en utbildning som genomförs på svenska:

- V Jag vet, det är din dröm om USA?
- E Nej, nej, det är också lättare för mig. Alltså jag kan inte- Det är svårt för mig hela tiden prata svenska alltså. Jag vill bara alltså att det blir lättare för mig nånting.
- V Spontant så här så vet jag ingen engelskspråkig skola men det finns ju nånting som heter IB. Känner du till det?

Arash vill förstå Kristinas information och hitta framkomliga utbildningsvägar. En engelskspråkig kan ge honom bättre förutsättningar att klara av gymnasiet, menar han. Arashs tidigare dominerande erkännandeprojekt ger här vika för ett karriärlärande projekt och för ett överordnat framtidsbeskyd-

dande projekt. Sekvensen pekar också mot att det övergripande karriärmål om en framtid i USA som Arash uttalade i det första samtalet snarare var ett uttryck för hans dominerande erkännandeprojekt.

Fortsättningsvis i en tredje sekvens letar Kristina och Arash efter en alternativ utbildning. Kristina söker information på internet och de talar om IB-programmet¹⁵ som ett möjligt alternativ. Arash känner till utbildningen men vill att de ska söka till hans förstahandsval. Han har inte uppfattat att Kristina nyss gjorde en gymnasieansökan åt honom:

- E När kan vi göra *application* för gymnasiet?
V Det har vi gjort nu.
E Ah, har ni gjort?
V Ja, och nu tittar vi på den där IB-utbildningen.
E Jag kommer få svaret på sommaren?

Arash och Kristina reder ut missförståndet om vad som skett och vad som för ögonblicket pågår i samtalet. Arash frågar och Kristina svarar med handlingar som definieras som metakommunicerande. Jag betecknar det som ett gemensamt samtalslotsande projekt. Projektet är kortvarigt. Arash uttrycker lite senare åter sin förhoppning om att komma in på sitt förstahandsval:

- E Ja, tackar. *Jag hoppas det kommer* första gymnasium [V: Va?] Jag hoppas att det första valet kommer alltså (xx)
V Det förutsätter jag. Men det är bara det att jag inte vill att du ska stå utan nånting, på sommaren. För att då finns det ingen att liksom prata med, det är ingen på den skolan, det är ingen på vår skola. Det är i början av augusti som det kommer igång igen, då är alla tillbaka efter semestrarna och då kan du börja gå på besök till exempel på X-skolan och säga ”hallå, jag är här, jag vill ha en plats”.
E Men ibland det finns många ju som kommer att ändra sig och ger plats.
V Så är det ju, absolut. Det hinner hända väldigt mycket där i augusti.

Arash skrattar generat när han uttalar sin förhoppning om att komma in på sitt förstahandsval och berättar i sekvensen om både förhoppningar och oro inför framtiden. Han har förstått att det finns en osäkerhet inför framtiden och vill försäkra sig om att det ska gå bra, d v s att han kommer att komma in på sitt val. Arashes undersöker vägledarens bedömning om hans framtida möjligheter och genomför både ett framtidsmotiverande och framtidsbeskyddande projekt. Projekten framstår som sammanvävda. Kristinas svar betecknar jag som en informerande och en dämpande strategi. Hon motiverar

¹⁵ International Baccalaureate Diploma Programme är en studieförberedande utbildning på gymnasienivå som har engelska som undervisningsspråk och vars examen är internationellt erkänd.

sitt agerande i samtalet och berättar om antagningsprocedurer men framhåller att hon tror att han kommer in. Hon vill inge Arash tillförsikt inför framtiden och medverkar i Arashes framtidsmotiverande projekt. Parallellt återkommer hon till att genomföra ett utbildande projekt kring antagningen.

I samtalets fjärde och näst sista sekvens påbörjas en avslutning av samtalet. Kristina frågar vad Arash känner efter samtalet och Arash svarar med att berätta om en redovisning han ska göra direkt efter samtalet. Kristina lyssnar och ställer några frågor men förtydligar sedan att hon undrat hur han upplevt deras samtal. Arash säger att han har blivit lite nervös men att han måste vara realistisk. Samtalet formas på följande vis:

- V Så är det. Men jag undrade mer hur känner du efter det här samtalet idag, för jag tog ju upp lite saker som kanske var en besvikelse för dig.
- E Det är *lite nervös* ((drar efter andan och skrattar))
- V Blev du nervös? [E: Ja] Ja. Det var inte min mening men det var min mening att få dig att tänka till lite och ibland så blir man nervös.
- E Man måste alltid vara *reality*, om det går inte, ok, jag ska försök nån annan gymnasium. Man måste vara lite *reality*
- V Fast jag tror, jag är ganska säker på att du kommer att gå på ditt val ((skrattar)) och det är du också, eller hur? [E: Ja] Ja. Det är bara det att jag måste alltid gardera, se till att du garderar.
- E Jag sa att det är lite annorlunda mellan i Sverige och US, jag känner många där kanske fixar (xx)
- V Det tror jag också att det gör, det kommer att ordna sig. Så att min mening var inte att göra dig nervös. [E: Nej, alltså] Du ska inte gå och tänka på det här nu, [E: Nej, *absolutely*] nu ska du tänka på den här konstitutionen istället
- E Det är *totally* ok med den
- V Vad bra. Jag vill inte oro någon.
- E Nej, det är lugnt, det är lugnt.
- V det är lång tid kvar, det är ett halvår kvar, det kommer lösa sig.

Kristina påbörjar inledningsvis ett förtrogenhetskapande projekt avseende Arash upplevelse av samtalet. När hon utforskar Arashes upplevelse berättar Arash att han har blivit nervös under samtalet. En början till ett karriärreflekterande projekt kan anas när Arash diskuterar sin oro i relation till sin situation. I mötet med detta svarar Kristina att han inte ska behöva oro sig inför framtiden och att hon är ganska säker på att han kommer att få en plats på sitt förstahandsval. Hon uttalar farhågor för att ha vållat Arash oro och betonar flera gånger att det inte varit hennes avsikt att göra det. Jag betecknar det som en dämpande strategi som vill lindra Arashes oro inför framtiden men kanske också sin egen för att ha gjort honom osäker. Kristina övergår med detta till att genomföra ett framtidsmotiverande projekt. Projektet initieras av vägledaren men det genomförs sedan gemensamt när även Arash nyttjar en

dämpande strategi: Han tillbakavisar Kristinas oro och säger att ”det är lugnt”.

Samtalet övergår därefter till en avslutande femte sekvens. Kristina upp-lyser om praktiska frågor kring gymnasieantagningen och frågar vad Arash ska göra på sommaren. Arash berättar att han ska plugga och träna. På frågan om han ska ”jobba” säger han att han inte kan det eftersom han saknar uppehållstillstånd. Han hoppas att framtiden ska ordna sig. Kristina instämmer och påtalar att de kommer att ses vid flera tillfällen innan sommaren. Samtalet utspelar sig som följer:

- V Nej, dom kan inte det. Utan vad som händer är gymnasieintagningen, dom börjar jobba i juni när alla har skickat in betygen. Och sen första veckan i juli då kommer det finns ett besked där. Vad ska du göra i sommar? Ska du vara hemma eller?
- E Jag brukar plugga hemma, [V: Mm] och träna lite
- V Jobba kanske?
- E Jobba kan jag inte
- V Inte nu? Ok. Ja
- E det är olagligt
- V Är det ola- ja just det du har TF nummer¹⁶ ja. Ja jag tänkte inte på det.
- E I alla fall försöka skriva boken, många böcker. ((skrattar))
- V Du har mycket att göra ändå
- E Skriva böcker och träna lite
- V Bra. Jaja, men vi hinner prata flera gånger.
- E De gör vi- Man vet inte allt som jag har kommer bli fixat nu, hitta jobb och sånt.
- V Du menar med personnummer och sånt
- E Ja kanske
- V Det skulle ju vara bra. Ok. Tack för idag
- E Tack själv.

Kristina ställer frågor om Arashs sommar vilket definierar en utforskande strategi. Det kan synas som att Kristina visar ett personligt intresse för Arash men jag uppfattar det som att frågorna främst ställs för att avsluta samtalet och att hon genomför ett samtalslotsande projekt. Vardagliga samtalsmönster som att visa respekt för individen avspeglar sig i institutionella samtal och kommer bland annat till uttryck i hälsningsceremonier (Persson, 2012; Linnell, 2011b). En avslutning kan betraktas som en hälsningsceremoni. Interaktionen i sekvensen kan uppfattas som en kompromiss mellan ett vardagligt sätt att med artighetsfraser avsluta ett samtal på och en avslutning i ett institutionellt sammanhang. När Arash besvarar Kristinas frågor visar det sig att det råder osäkerhet om hans möjligheter att få uppehållstillstånd i Sve-

¹⁶ TF nummer innebär ett tillfälligt personnummer som personer som har sökt asyl i Sverige får i väntan på besked om uppehållstillstånd från Migrationsverket.

rige. Kristina uppmanar Arashes sommarplaner och instämmer i hans förhoppning om att framtiden ska ordna sig och betonar att de kommer att ses flera gånger. Osäkerheten vad gäller Arashes framtid i Sverige lämnas därhän och det framstår som att båda vill avsluta samtalet i en anda av tillförsikt inför det som komma skall. De använder båda en dämpande strategi vad gäller den framtida ovissheten. Avslutningsvis genomför Kristina och Arash gemensamt ett framtidsmotiverande projekt.

Sammanfattning

Jag inleder sammanfattningen med att visa på några framträdande skillnader vad gäller samtalets innehåll och språkhandlingar mellan det första och det andra samtalet. För det första gäller det fördelningen av frågor. I det första samtalet ställer vägledaren 67 frågor medan eleven ställer fem. I samtal två är frågorna mera jämt fördelade; vägledaren ställer 35 frågor och eleven 21. För det andra är det erkännandeprojekt som dominerade det första samtalet inte lika framträdande i detta andra samtal utan eleven genomför framför allt ett framtidsbeskyddande och karriärlärande projekt. I det första samtalet berättar Arash mera om sig själv medan han i detta andra samtal ställer frågor, framför allt om hur antagningen går till rent praktiskt; när han kommer att få besked om gymnasieplats och vad han själv kan göra i antagningsprocessen.

I den första sekvensen genomför vägledaren ett perspektiverande projekt vad gäller elevens valstrategier. Detta ingår i ett överordnat grindhanterande projekt. I mötet med detta genomför eleven två sammanvävda projekt: ett erkännandeprojekt samt ett framtidsbeskyddande projekt. Efterhand övergår eleven till att genomföra ett karriärlärande projekt. Detta sker när vägledaren med en bekräftande strategi genomför ett framtidsmotiverande projekt. I den andra sekvensen genomför vägledaren främst ett uppgiftshanterande projekt tillsammans med ett utbildande samt ett grindhanterande projekt. Eleven visar fortsatt tecken på att genomföra ett karriärlärande projekt men också ett framtidsbeskyddande projekt. I den tredje sekvensen hanteras ett missförstånd i kommunikationen med ett gemensamt klagörande projekt. Dessutom utför eleven ett sammanvävt framtidsmotiverande och framtidsbeskyddande projekt vilket vägledaren medverkar i. Hon genomför dessutom ett utbildande projekt. I den fjärde sekvensen genomför vägledaren inledningsvis ett förtrogenhetskapande projekt avseende elevens upplevelse av samtalet. Detta övergår till ett framtidsmotiverande projekt när eleven börjar genomföra ett karriärreflekterande projekt: berättar om känslor av oro inför framtiden. Det framtidsmotiverande projektet dominerar också samtalets avslutande sekvens och genomförs gemensamt av deltagarna.

Vägledarens nyckelprojekt är framför allt det perspektiverande samt det framtidsmotiverande projektet. Elevens nyckelprojekt är ett karriärlärande samt ett framtidsbeskyddande projekt. Projekten är i huvudsak kompletmen-

tära under samtalet, med några undantag. I den första sekvensen kolliderar vägledarens perspektiverande projekt med elevens erkännandeprojekt vilket framträder genom att deltagarnas argumenterande strategier. En bit in i sekvensen bryts mönstret när vägledaren byter strategi. Hon gör sitt perspektiverande projekt explicit och berömmar elevens kompetens. Eleven accepterar vägledarens perspektiverande projekt och utvecklar ett karriärlärande projekt. Den bekräftande strategin framstår som en brygga till ett fortsatt samarbete. Ett annat undantag som pockar på uppmärksamhet är samspelet mellan deltagarna i den fjärde sekvensen. Vägledarens förtrogenhetsskapande projekt bjuder in eleven till att genomföra ett karriärreflekterande projekt. När eleven berättar om sin oro inför framtiden övergår vägledaren till att genomföra ett framtidsmotiverande projekt som begränsar elevens möjligheter att utveckla ett karriärreflekterande projekt. Eleven följer vägledarens projekt och samtalet förskjuts från att handla om elevens oro inför framtiden till förhoppningar om framtiden.

9. Samtal mellan Fatima och Anna: Konsten att välja på egen hand.

<i>B-skolan</i>	<i>Fatima</i>	<i>Anna</i>
Storstad	<p>19 år</p> <p>Från Afrika</p> <p>Ensamkommande.</p> <p>3 år i Sverige. Analfabet vid ankomsten till Sverige</p> <p>Inneboende i familj från Afrika.</p> <p>Har kontakt med sin mamma i Afrika.</p>	<p>Arbetat som studie- och yrkesvägledare inom gymnasieskolan sedan 1999.</p> <p>Heltid på gymnasieskola. Arbetar både med <i>Språkintröduktion</i> och nationella program.</p> <p>Skolan har ca 60 elever på <i>Språkintröduktion</i>. Skolans två vägledare, Anna och Kristina, delar på arbetet med dessa elever. Fördelningen av tid är inte reglerad men de ansvarar för ca 30 elever var.</p>

	<i>Inspelningsdatum</i>	<i>Samtalets längd (min)</i>	<i>Samtalssturer</i>	<i>Sekvenser</i>
Samtal 1	februari 2012	33.30	245	6
Samtal 2	mars 2012	42.48	258	6

Samtalen genomfördes med ca 3 veckors mellanrum.

Det första samtalet: Steg-vis framtid

Fatima är 19 år och kan enbart söka till gymnasieutbildning inom vuxenutbildningen till skillnad från de övriga av studiens elever som räknar med att fortsätta inom gymnasieskolan.

Samtalet genomförs i Annas arbetsrum och möbleringen liknar den i Kristinas rum. Anna sitter vid skrivbordet och Fatima sitter på en stol vid kortsidan till höger. Datorn är placerad till vänster om Anna. I samtalet har jag kunnat urskilja 6 sekvenser. Samtalet inleds med att Anna frågar Fatima om hennes personnummer och vad hon gjorde innan hon kom till skolan. Hon frågar också om Fatimas skolbakgrund och om hennes nuvarande familjesituation och boende i Sverige. De pratar också om hennes skolresultat:

- V Elevlogg kanske vi ska ta ut. (.) Så. Då ska jag fråga Fatima vad du gjorde förra året, innan du kom till oss. Vad gjorde du förra året?
- E Jag gått på X-gymnasiet
- V Då gick du på X-gymnasiet.
- E Jaa, och läste språkintröduktion
- V Mm, förra året var det x-gymnasiet. Var det någon särskild inriktning på den du gick då?
- E Nej
- V Nej. Fick du något betyg därifrån?
- E Nej.

Något senare:

- V Och innan du kom till Sverige, hade du gått i skola då innan?
- E Nej
- V Nej, ingenting. [E: nej] Kunde du skriva och läsa?
- E Nej
- V Nej. Så nu har du kämpat jättehårt då? Eller hur? [E: Exakt] Vad duktig du har vart för jag vet ju att du kommer och kunna- vi kan gå igenom vad du tror om dina betyg nu och dom ämnen du läser. [E: Ja] För hos oss läser du ju svenska, engelska [E: Engelska] och matte [E: Matte].

I sekvensen använder Anna en utforskande strategi kring främst Fatimas utbildningsbakgrund. Det framkommer inte i samtalet varför Anna ställer dessa frågor men Fatima besvarar dem. Frågorna tas för givna av både Anna och Fatima. I vägledarens sista tur i ovanstående utdrag skymtar också en bekräftande strategi när Anna berömmar Fatima för vad hon hittills åstadkommit i skolan. Den utforskande strategin fortsätter att dominera samtalet när de fortsätter tala om Fatimas betygssituation och hennes möjligheter att få betyg för att kunna söka till en vuxenutbildning. Under sekvensen frågar

Anna även om Fatimas sätt att studera på och hur hon uppfattar sin förmåga i olika ämnen:

- V Ja. Är det ett lexikon på ditt språk som du har?
E x-språk lexikon
V Mm. Vad bra. Jag brukar säga, när du tycker att det går bra då brukar jag skriva ok. Så svenska ok. [E: ja] Mm. Och matematiken?
E Kan säga dålig ((skrattar))
V Dåligt? Varför då då?
E Jag förstår inte själv men jag känns dåligt matematik. Jag har inte läst i mitt hemland så mycket. När jag kom till Sverige övat svenska mycket. Så jag kan säga det beror på det. Har inte läst i mitt hemland.

Anna undersöker här Fatimas lärandesituation i skolan. Den utforskande och bekräftande strategin ger uttryck för ett förtrogenhetskapande projekt avseende elevens karriärvillkor som hennes tidigare skolbakgrund men också den nuvarande studiesituationen. Sekvensen utgår från vägledarens handlingar. Jag har svårt att förstå varför Anna frågar om lexikon men i intervjun berättar hon att hon märkt att vissa språk inte har några lexikon vilket kan ge eleverna svårigheter med att lära sig svenska. Projektet tycks ingå i ett parallellt grindhanterande projekt där vägledaren undersöker om det finns några hinder eller utmaningar inför framtiden i elevens nuvarande skolsituation. Fatima accepterar och besvarar vägledarens frågor vilket definieras som en informerande strategi och jag förstår detta som att projekten genomförs gemensamt.

Nu vidtar en andra sekvens när samtalet leds in på vad Fatima vill göra efter *Språkin introduktion*. Fatima säger att hon vill bli undersköterska. Anna frågar vad som gör henne intresserad av detta. Hon antecknar Fatimas svar:

- V Komvux. Undersköterska ((antecknar))
E Omvårdnadprogram
V ((antecknar)) Varför är du intresserad av det? [E: Va?] Varför är du intresserad av det?
E Jag gillar att jobba med *människor*
V Ja, jobba med människor. ((antecknar)) Vad är det mer då som är intressant? Jag tänker på jobbsituationen, om det är lätt eller svårt och få jobb. Vad tror du om det?
E Kanske det blir lätt
V Mm. Det är brist på undersköterskor? Är det så? Är det viktigt?
E Ja
V Ja, man utbildar sig inte till nånting som- [E: Nej, exakt] Känner du någon som arbetar som undersköterska?

Fatima berättar att hon har en kompis som ska bli undersköterska. Inledningsvis tyder Annas handlingar på ett förtrogenhetskapande projekt vad gäller Fatimas tankar om framtiden. I det sista utdraget ovan framstår det vid en första anblick som att Anna försöker påverka Fatimas uppfattningar när hon fyller i svaren på sina frågor men vägledarens handlingar kan också läsas utifrån Fatimas situation som andraspråkstalare av svenska. Sheikhi (2013, s. 236) visar att vägledare försöker hjälpa andraspråkstalande vägledningssökande att formulera sig genom att fylla i och föreslå ord när de tycks ha svårigheter att uttrycka sig. Sheikhi poängterar att tvekan inte nödvändigtvis behöver handla om bristande språklig förmåga utan lika gärna kan vara uttryck för att det är ett känsligt ämne som behandlas eller något annat. Fatima verkar ha vissa svårigheter att svara på vägledarens frågor. Att vägledaren fyller i svaren förefaller handla om att försöka underlätta för Fatima att formulera sig i samtalet. Annas strategi tolkas som en bekräftande strategi som vill hjälpa Fatima både att delta i samtalet och att skapa förståelse för sitt val, dvs att genomföra ett karriärreflekterande projekt. Det innebär att Anna dessutom genomför två sammanvävda projekt i sekvensen: Ett samtalslotsande projekt för att stödja Fatimas medverkan i samtalet samt ett perspektiverande projekt som vill stödja elevens förståelse för sina framtidsplaner. När Anna frågar om vilken framtid Fatima tänker sig och motiven för hennes val skrattar Fatima lite generat när hon säger att hon tycker om att arbeta med människor. På vägledarens fråga om det är lätt att få arbete som undersköterska svarar hon med ett försiktigt, frågande tonfall. Jag uppfattar att hon undersöker vägledarens respons på sina framtidsplaner. Jag betecknar hennes handlingar som en utforskande strategi vad gäller vägledarens reaktioner på sina framtidsplaner. Ett erkännandeprojekt betecknar handlingar som söker bekräftelse på något och Fatimas strategi tolkas som uttryck för att hon genomför ett erkännandeprojekt vad gäller sina framtidsplaner.

I den tredje sekvensen tar Anna upp möjliga vägar efter en undersköterskeutbildning och olika utbildningsalternativ inom vuxenutbildningen. Anna letar efter information på internet och båda två är mestadels vända mot datorn. Datorn är, som jag tidigare nämnt, placerad på skrivbordet på vänster sida om Anna medan Fatima sitter till höger om Anna, längst bort från datorn. När Anna söker på datorn har hon ibland ryggen delvis mot Fatima. De talar om utbildningsvägar och yrken, om hur ansökan går till och ekonomiska villkor för fortsatta studier. Anna presenterar förslag på alternativa utbildningsformer och möjliga påbyggnadsutbildningar efter en undersköterskeutbildning. Fatima ställer en del frågor och förtydligar att hon vill gå en grundutbildning och läsa på Komvux först innan hon tänker på fortsatta utbildningar. Samtalet formas som följande utdrag visar:

E Ja, omvårdnadsprogrammet

V Precis [E: exakt] Ja. Och när man går ut därifrån, när man har gått som tre år på ungdomsgymnasiet, då är det ju meningen att man ska kunna söka ett arbete. [E:

- ja] Men man kan ju också utbilda sig vidare efter gymnasiet om man har fått det här, om man har gått- Vad finns det då för yrken inom det området? [E: vadå?] Vet du?
- E Vadå menar du?
- V Om man vill utbilda sig vidare inom omsorgs-?
- E Nej, jag vet inte
- V Det är ju många som tänker att dom ska bli sjuksköterska, [E: Aa] läkare en del, då kanske man måste bygga på lite mer, läsa fler ämnen innan man får-.
- E Det som jag tänker jag måste läsa grunden först sen jag kan tänka om jag fick höga betyg.
- V Du tänker så att först ska du bli klar med svenskan, [E: Aa] engelskan [E: Aa] och matematiken

Något senare:

- V Vidare. Mm, vad bra. Fatima, jag tänker om det blir så att- med svenskan blir ju klar, [E: ja] och då får man ju börja på vuxenutbildningen. Men det finns också nåt som heter folkhögskola [E: ja] som man också kan gå.
- E Vad som är skillnaden folkhögskolan och Komvux?
- V Egentligen är det så att det är olika vad ska man säga, företag som äger skolorna, skillnaderna när man går ut är inte så stor egentligen. Det som är när man börjar på vuxenutbildningen då ska man ju fylla 20. Men dom som har folkhögskoleutbildning kan man vara 18 år. Också är det lite mindre skolor, färre elever.
- E Ok. Kan man inte läsa Komvux?
- V Absolut, jag bara säger att det finns ((skrattar)) andra skolor också bara för att du ska veta. Så att det är ingen fara. Och sen finns det ju också andra, jag vet ju att det finns en folkhögskola som har lite mer såna här undersköterskekurser, som man kan söka när man är vuxen. Så vi kan väl titta lite på olika alternativ.

Anna berättar vidare Fatima kan gå SFI¹⁷ om hon inte får tillräckligt med betyg. Hon frågar också om Fatima har sommarjobbat och Fatima berättar att hon har arbetat inom äldreården två somrar. Anna informerar också om möjligheten att läsa mera kärnämnen i stället för vårdutbildning. Vägledarens handlingar definieras som informerande och resonerande strategier kring olika utbildningsmöjligheter och tolkas som att vägledaren genomför ett sammanvävt perspektiverande och utbildande projekt avseende utbildningsalternativ och karriärvägar. Fatima samverkar till viss del i projektet vilket blir synligt i hennes förståelseinriktade strategi: hon lyssnar och ställer frågor. Hon visar intresse för alternativet att läsa kärnämnen och betonar att hon inte vill ha praktik utan klassrumsundervisning. Hon genomför på så vis

¹⁷ Svenskundervisning för invandrare, SFI, är en egen skolform som ger grundläggande utbildning i svenska för vuxna som inte har svenska som modersmål.

ett karriärlärande projekt När vägledaren berättar om möjliga vidareutbildningar inom vårdområdet avvisar Fatima dessa och betonar att hon vill ta ett steg i taget. Jag definierar Fatimas handlingar som en argumenterande strategi. Jag har vissa svårigheter med att tolka detta i termer av ett kommunikativt projekt men jag får en ingång när jag utgår från att projekt är relaterade till de känslor som uppträder i en situation. De möjligheter som Anna presenterar verkar göra Fatima osäker och genom att hålla sig till det som är bekant för henne skapar hon trygghet. Innebörden i ordet beskydd avser åtgärder för att hantera eller motverka faror och risker och ett beskyddande projekt betecknar strategier för att motverka risker. Faran i det här fallet utgörs av de förslag som Anna ger. Fatimas argument för det som är bekant för henne tolkas som ett framtidsbeskyddande projekt. Fatima genomför det som svar på vägledarens utbildande projekt. Anna svar på detta betecknas som en dämpande strategi och leder samtalet till en fjärde sekvens.

Samtalet fortsätter med att Anna sammanfattar att Fatima vill läsa mera kärnämnen efter *Språkintröduktion*. I sekvensen talar de vidare om detta. Parallellt ställer Anna och Fatima ömsesidigt frågor till varandra om utbildningsalternativ. Samtalet utspelar sig som följer:

- V Vad bra, då låter det som om det som jag skrev först det blev lite så här, först tänkte jag att du ville gå omvårdnadskurser men nu säger du att du vill gå mera och läsa mera vanligt, skolämnen, i stället. Då skriver jag kärnämnen här. Och hur länge gör man det då?
- E (.) Kanske det beror på hur mycket- ((försiktigt))
- V Man kan läsa det här först på ett år [E: Okej] och få alla kärnämnen.[E: Okej] Man kan behöva längre tid också för det
- E Man går först i ett år, sen om man klarar inte?
- V Om man klarar inte så kanske man skulle om det ändå är undersköterskeutbildning, man skulle gå en sån praktisk yrkesvuxutbildning. För på dig låter det som att svenskan är viktig att man lär sig, [F: Ja] klara sig bra i samhället. Och då väljer du och läsa mer svenska, matematik, engelska, so-ämnen och no-ämnen istället. Ja, det är ju olika hur man tänker. En del vill bara ut meddetsamma och få ett jobb, gå en kort utbildning sen ut och jobba. Så det är lite olika. Så när du kommer nästa gång då tycker jag att-

I sekvensen tar Anna tre parallella strategier i anspråk: En utforskande strategi angående elevens karriärtankar och kännedom. En informerande strategi som identifieras när Anna beskriver utbildningar och deras upplägg. Den tredje strategin är en resonerande strategi vad gäller karriärval. Anna säger att man kan tänka olika kring vad som är ett bra val och att man istället för att läsa kärnämnen kan gå en ren yrkesutbildning för att så snabbt som möjligt komma ut i arbetslivet. I dessa tre strategier spårar jag två parallella projekt: ett förtroenhetsskapande projekt avseende elevens karriärkompetens

samt ett perspektiverande projekt avseende karriärvalsstrategier. När Anna frågar Fatima hur länge man läser kärnämnen kan det låta som en förhørsfråga men jag uppfattar att det ingår i Annas utforskande strategi för att få veta vad Fatima känner till och vilken information/kunskap hon som vägledare behöver tillföra. Fatima följer Annas projekt genom en utforskande och förståelseinriktad strategi. Hon besvarar försiktigt Annas frågor och ställer frågor tillbaka. Jag betecknar också detta som ett karriärlärande projekt. Dessutom framträder ett spår av ett framtidsbeskyddande projekt, till exempel i Fatimas fråga om konsekvenser av att inte klara av en kärnämnesutbildning: ”Man går först i ett år, sen om man klarar inte?”

I den följande femte sekvensen söker Anna återigen efter möjliga utbildningsvägar med hjälp av datorn. Anna hanterar datorn och de är växelvis vända mot den och mot varandra. Samtidigt som de tittar på olika alternativ talar de om utbildningarnas innehåll och vad som skulle passa Fatima utifrån hennes aktuella skolsituation. Fatima säger att hon hellre vill gå en utbildning med klassrumsundervisning än en som har praktik:

- E Jag vill inte gå praktik, jag vill läsa mer lektion i stället gå praktik.
V Ok. Varför tänker du att du vill gå i-?
E För att jag vill höja mina betyg
V Ja. [E: Ja] Vilka betyg vill du höja?
E Svenska, och matte. Om jag fick svenska då jag vill höja engelska och matte [V: Mm] och dom där andra ämnen.
V Ja, då kanske det där som jag sa kallas kärnämnespaket som passar dig bättre [E: Ja, ja] men då blir det inte några vård-, då blir det inga såna kurser
E Men om jag klarar dom där ämnen då jag kan söka
V Jaa, det kan du göra. Det som jag-, det som är bra med dom här omvårdnadsutbildningarna är ju att man får svenska, matte och engelska också.

Anna söker efter information om utbildningar på internet och ställer frågor om Fatimas uppfattningar. Två parallella projekt genomförs i denna sekvens: ett förtrogenhetsskapande om Fatimas tankar om framtiden samt ett perspektiverande avseende utbildningsalternativ. Fatima ställer frågor och vill förstå och uttrycker därigenom ett fortsatt karriärlärande projekt. Efterhand övergår Anna till en argumenterande strategi som fokuserar fördelarna med en omvårdnadsutbildning istället för den kärnämnesutbildning som Fatima vill gå. Strategin pekar mot att Anna genomför ett perspektivstyrande projekt som förordar en mer yrkesinriktad utbildning för Fatima. Fatimas besvarar vägledarens frågor och gör klart att hon inte vill ha praktik utan vill gå i skolan som hon är van vid. Hon vill läsa kärnämnen och ha klassrumsundervisning. Fatima accepterar inte vägledarens uppfattning att det är bättre med en yrkesinriktad utbildning utan försvarar sin vilja att läsa kärnämnen. Jag identifierar Fatimas handlingar som en argumenterande strategi där hon försvarar

sin egen uppfattning och försöker skapa trygghet inför framtiden. Fatima genomför ett fortsatt framtidsbeskyddande projekt.

Anna påbörjar en avslutning och samtalet övergår i en sjätte och avslutande sekvens. Fatima återför samtalet till frågan om sina möjligheter att börja på en eftergymnasial utbildning istället för på SFI. Hon berättar om sin besvikelse från en tidigare skola i Sverige där hon inte fick några betyg. Anna ger sin bild av skälen till detta. Därefter går samtalet vidare in på Fatimas fritid och familjesituation. Samtalet knyts sedan ihop av Anna med vad som ska avhandlas vid nästa samtalstillfälle. Samtalet utspelar sig som följer om detta:

- E Ja. Det är därför jag sitter här alltså, den skolan som jag gått förra året dom har inte gett prov till oss. Det är därför, annars jag skulle få betyg (xx)
- V Jag vet ju att x-skolan [E: Ja] där får man ofta inte några betyg för dom som går där dom har inte klarat svensktestet riktigt än. Då är det jättesvårt, då får man inga betyg för att man inte har svenskan riktigt bra. Men när man börjar här då är man på ganska bra nivå eller har förutsättningar att klara dom här betygen. Och en del kanske behöver det, man kanske behöver tre, fyra år, det är ju inget ovanligt.
- E Ja, det är inget konstigt
- V Nej, jag menar du när du kom till [Sverige
- E [Jag kunde inte, alltså jag kan inte tänka
- V Går du på modersmålet nu?
- E *Nej* jag har betyg
- V Ja, du är nöjd med det. [E: Ja] vad bra. Vad gör du på fritiden då?
- E Jag umgås med mina kompisar
- V Ja, är dom också från X-landet?
- E Olika
- V Olika? Är det elever härifrån som du går med i skolan eller?
- E Nej, grundskola.
- V Finns det barn i den familjen du bor i?
- E Ja
- V Stora?
- E Barn, små barn
- V Små barn? Går det bra?
- E Absolut
- V Men då tycker jag vi ses i mars igen och inför det mötet tänker jag att jag har lite såna saker som du skulle kunna vara intresserad av. Både om det är så att du vill gå vårdkurser eller kärnämnen eller-
- E Jag är säker jag kan gå kärnämnen
- V Ja, då kan vi titta på det tillsammans och sen behöver du inte bestämma dig förrns i april, maj egentligen. Så du kan i lugn och ro jobba med kurserna nu. [E: Mm] Bra. Allt. Har du någon fråga? Du får ju komma hit igen, du vet ju var

jag sitter nästan och jag kommer ju upp till erat klassrum också ibland. Hur känns det då?

E Det känns bra

I sekvensens inledning påtalar Fatima sitt missnöje med den tidigare skolan vilket jag definierar som en informerande strategi om att hon besitter kunskaper som hon inte har fått möjlighet att visa. Här framträder ett erkännandeprojekt avseende kompetens. Vägledaren svarar med att ge förklaringar till Fatimas situation och betonar att Fatima nu kommit till en nivå där hon förväntas kunna få betyg. Hon antyder att Fatima tagit stora kunskapsmässiga steg sedan hon kommit till Sverige. Detta framstår som en informerande och en dämpande strategi som vill inge Fatima hopp inför framtiden. Anna genomför ett framtidsmotiverande projekt.

Som framgår av ovanstående utdrag frågar Anna sedan vidare om Fatima läser modersmål och vad hon gör på fritiden. En första läsning ger intryck av att Anna visar ett personligt intresse för Fatimas situation och att det kunde vara uttryck för ett omsorgsvisande projekt. Jag uppfattar dock att denna avslutning, i likhet med de avslutande sekvenserna i Arashs och Kristinas samtal, innebär en kompromiss mellan en vardaglig hälsningsritual och det institutionella sammanhanget. Utöver att vara en avslutande ritual tolkas strategin som uttryck för ett övergripande grindhanterande projekt som här avser Fatimas språkutveckling i sitt modersmål. Allra sist föreslår Anna hur deras fortsatta samarbete ska se ut och frågar hur Fatima känner sig. Avsnittet är kort och Anna genomför främst ett samtalslotsande projekt. I Annas utsaga ”Både om det är så att du vill gå vårdkurser eller kärnämnen” spårar jag dessutom det perspektivstyrande projektet vad gäller Fatimas karriärval. Anna vill att Fatima fortsätter att överväga sitt val. Fatimas respons stärker detta intryck då det kan betecknas som en argumenterande strategi som gör motstånd mot ett perspektivstyrande projekt. Anna accepterar Fatimas motstånd och återgår till det överordnade samtalslotsande projekt för att avsluta samtalet.

Sammanfattning

I samtalet har sex olika sekvenser kunnat urskiljas. I samtalets två första sekvenser genomför vägledaren ett förtrogenhetsskapande projekt med avseende på elevens karriärvillkor. Karriärvillkor innebär här elevens utbildningsbakgrund men innehåller också tankar inför framtiden. Sekvenserna utgår från dessa projekt. Parallellt genomförs i den första sekvensen ett grindhanterande projekt som undersöker elevens förutsättningar för att lära sig svenska. Eleven medverkar i detta och genomför dessutom i den andra sekvensen ett erkännandeprojekt vad gäller sina framtidsplaner. Vägledaren genomför där parallellt ett perspektiverande projekt då de börjar tala om elevens framtid och ett situerat samtalslotsande projekt som vill stödja ele-

vens medverkan i samtalet. I den tredje sekvensen initierar och genomför vägledaren ett utbildande projekt vad gäller utbildningsvägar. Det genomförs tillsammans av deltagarna, genom elevens förståelseinriktade strategi som tolkas som ett karriärlärande projekt. I sekvensen uppträder efterhand ett framtidsbeskyddande projekt hos eleven när hon försvarar sin uppfattning om valet. I den fjärde sekvensen identifieras två parallella projekt hos vägledaren: ett förtrogenhetsskapande projekt avseende elevens karriärkompetens och ett perspektiverande projekt avseende utbildningsalternativ. Eleven medverkar också i dessa med ett karriärlärande projekt. Även ett framtidsbeskyddande projekt skymtar i sekvensen. Dessa olika projekt fortsätter att samspela i den femte sekvensen. Vägledarens perspektiverande projekt övergår efterhand till ett perspektivstyrande som förespråkar en yrkesutbildning för eleven. I relation till detta genomför eleven ett framtidsbeskyddande projekt. I den sjätte och sista sekvensen genomför eleven ett erkännandeprojekt vad gäller sin egen kompetens. I mötet med detta genomför vägledaren ett framtidsmotiverande projekt. Hon övergår till ett förtrogenhetsskapande projekt avseende elevens karriärvillkor som här handlar om elevens möjlighet till språkutveckling. Det genomförs tillsammans med ett samtalslotsande projekt som försöker avsluta samtalet. I avslutningen anas dessutom vägledarens perspektivstyrande projekt, liksom elevens framtidsbeskyddande projekt som gör motstånd mot detta.

Vägledaren genomför växelvis och parallellt tre projekt som jag uppfattar som hennes nyckelprojekt: det förtrogenhetsskapande, det utbildande projektet och det perspektiverande projektet. Eleven medverkar i dessa och genomför återkommande ett karriärlärande projekt vilket jag betraktar som hennes nyckelprojekt. Sammanfattningsvis synes elevens och vägledarens projekt övervägande vara komplementära. Vägledarens utbildande och perspektiverande projekt ger förutsättningar för elevens möjligheter att genomföra ett karriärlärande projekt. I den tredje sekvensen får vägledaren svårigheter att genomföra sitt utbildande projekt. Elevens och vägledarens projekt framstår som till viss del som motstridiga när elevens framtidsbeskyddande projekt uppträder i mötet med vägledarens utbildande projekt. Denna motstridighet visar sig också i samtalets femte sekvens när elevens framtidsbeskyddande projekt gör motstånd mot vägledarens perspektivstyrande projekt. Vägledarens återgång till en utforskande strategi får betydelse för det fortsatta samarbetet.

Det andra samtalet: Motståndskraftiga val

Detta andra samtal utspelar sig cirka tre veckor efter det första samtalet. Det första samtalet avslutades med att de skulle fortsätta tala vidare om vilken slags utbildning Fatima ska fortsätta med. Anna och Fatima har träffats vid ett tillfälle däremellan då Fatima sökte upp Anna angående en broschyr om

en barnskötarutbildning som hade väckt hennes intresse. Samtalet inleds nu med att Anna sammanfattar vad de har talat om tidigare: möjliga utbildningsalternativ, ansökningsförfarande och Fatimas möjligheter att få betyg i svenska från *Språkintröduktion*. De pratar vidare om olika utbildningsalternativ inom vuxenutbildningen, som kan innebära att läsa kurspaket som är mer yrkesinriktade eller sådana som består av mer kärnämnen. När samtalet genomförs är det oklart om Fatima kommer att klara av att få betyg i Svenska och därmed är det också oklart vilka utbildningsalternativ som är möjliga för henne. Fatima har nyligen gjort ett test i svenska där hon inte har blivit godkänd och de talar om hennes oro över att eventuellt inte få betyg i ämnet. Om hon får betyg i svenska kan hon välja utbildningar på gymnasienivå inom vuxenutbildningen men om hon inte får det återstår alternativet Svenskundervisning för invandrare, SFI. Fatima vill inte gå där. Anna undersöker vad Fatima vet om sina alternativ om hon inte får betyg:

- V Men om du blir klar om du får ett betyg så kan du välja
E Om jag har inte betyg kan inte välja
V För och gå in på den här så krävs det-.
E Måste man ha (x)
V Så egentligen det som du gör i maj är ju jätteviktigt. [E: Ja] Om det blir så att du inte klarar, vad händer då tror du?
E Ska läsa dom där ämnen.
V Då måste man läsa mer svenska och då börjar man ju oftast på det som heter SFI
E Jo men jag vet, men det är bara fyra poäng som saknas ((desperation i rösten))
V Ja, det är jättenära. Det ordnar sig nog.

I sekvensen använder Anna främst en utforskande strategi av Fatimas betyg i svenska och förutsättningar att kunna börja på gymnasiet samt av hennes förståelse av sina valmöjligheter. Det är därmed ett förtrogenhetsskapande projekt avseende Fatimas karriärvillkor och förståelse för dessa som inledningsvis tar form. När osäkerheten om Fatimas framtid blir tydlig uppträder en rådgivande strategi hos Anna i anvisande handlingar, t ex i; ”Så egentligen det som du gör i maj är ju jätteviktigt”. Som svar på Fatimas uttryckta oro över att inte bli godkänd i svenska uppmuntrar Anna henne: ”Ja, det är jättenära. det ordnar sig nog”. Jag definierar detta som en dämpande strategi som vill lugna och motivera Fatima inför de osäkra förutsättningarna vad gäller hennes framtida möjligheter. Anna genomför ett framtidsmotiverande projekt. Fatima svarar på vägledarens frågor och ställer själv flera frågor. Hon berättar också om att hon oroar sig för att inte få betyg i svenska och över att eventuellt behöva gå på SFI. Fatimas utsagor uppfattar jag både som en informerande strategi om oro inför framtiden och en förståelseinriktad strategi som undersöker både hennes förutsättningar och de villkor som råder

för vidare studier. Detta tolkar jag som ett sammanflätat karriärlärande och framtidsbeskyddande projekt.

Anna frågar om den informationsbroschyr om barnskötarutbildning som Fatima har tagit med sig.¹⁸ Detta markerar en tydlig övergång till en andra sekvens vars dominerande topik utgörs av utbildnings- och yrkesfrågor och praktiska frågor om ansökningsförfaranden. Sekvensen är tämligen lång, ca 18 minuter. De talar vidare om barnskötarutbildningen och även om andra utbildningar samt om möjliga yrken. Parallellt talar de också om hur en gymnasieansökan går till, olika undervisningsformer (distans och klassrumsundervisning) samt olika skolformer. Anna frågar vad Fatima känner till om utbildningars och yrkens innehåll och berättar om yrken som barnskötare och elevassistent. Hon söker information på datorn, läser högt vad som står och frågar efter Fatimas uppfattningar om de olika alternativ som visar sig. Hon frågar också vad Fatima helst vill bli. Fatima svarar ganska kortfattat på Annas frågor och ibland föreslår Anna svar på de frågor hon ställer. Samtalet böljar fram och tillbaka kring detta innehåll och följande två utdrag illustrerar sekvensen:

- V Mm. Men då Fatima när du tittade så tittar du på barnskötare. [E: Ja] Ja. Vad gör man då'rå?
- E Alltså, vad heter det, barn och fritid
- V Och man läser såna ämnen [E: Ja] som har med barnets utveckling att göra i alla olika åldrar.
- E Ja
- V Mm. Och när man har gått ut ifrån barnskötarutbildningen, vad gör man då för nånting?
- E Då kanske man kan jobba om man klarar utbildningen
- V Här skriver dom som barnskötare, men du kan också arbeta som elevassistent.
- E Ja
- V Elevassistent, vad kan det vara för nånting?

Något senare i sekvensen fortsätter samtalet på följande vis när Anna söker efter information om en skola på datorn:

- V ((Bokstaverar skolans namn högt samtidigt som hon skriver det på datorn))
(.)... Kom. Här är den här barnskötare som inte egentligen har svenska men man läser dom här kurserna. Den kan man göra-. Dels kan det vara så att man går till och har klassrumsundervisning precis som det är här eller så finns det på distans. Vad tycker du om det?
- E Jag tycker om den som man läser svenska
- V Ja, men om man säger så man läser klassrum eller-

¹⁸ Vid det förra samtalet ville Fatima gå omvårdnadsprogrammet.

- E Klassrum
- V Ja men varför blir det bättre för dig?
- E Man läser mer. Eller jag vet inte.
- V Jag tänker att man pratar mer med sina klasskamrater [F: Ja] att ni pratar svenska [F: Ja], att du får stöd där. Det tänkte jag
- E Ja

Anna genomför två projekt som dominerar sekvensen och som framstår som sammanvävda: ett förtrogenhetsskapande avseende Fatimas karriärkompetens samt ett utbildande projekt med avseende på just detta. Det förtrogenhetsskapande projektet framträder genom att Anna utforskar Fatimas känedom och uppfattning om olika utbildningsalternativ. Det utbildande projektet utgår från det förtrogenhetsskapande projektet och framträder i Annas informerande strategi kring utbildningar och yrken. Anna frågar först vad Fatima känner till och kompletterar genom att berätta och återge studie- och yrkesinformation från internet men hon delger också egna kunskaper och erfarenheter. Fatima försöker besvara Annas frågor men svaren sker med en viss försiktighet och återhållsamhet och det framstår vid flera tillfällen som att hon inte vet vad hon ska svara. Hon använder vad jag betecknar som en undvikande strategi vad gäller att svara på vägledarens frågor men även vad som framstår som en förståelseinriktad strategi när hon lyssnar och ställer frågor till Anna. Jag tolkar det som att Fatima främst genomför ett karriärlärande projekt avseende utbildningsalternativ men parallellt också ett erkännandeprojekt av kompetens. Hon vill inte avslöja brister i sina kunskaper och förståelse. Liksom i det första samtalet tolkar jag Annas förslag på svar som en handledande strategi som vill stödja Fatima i att förhålla sig till de utbildningsalternativ de talar om i samtalet. Jag identifierar genom den handledande strategin ett perspektiverande projekt som vill stödja Fatima i att genomföra ett karriärreflekterande projekt.

Drygt 20 minuter in i samtalet sker en successiv övergång till en tredje sekvens där samtalet om att antingen läsa mer yrkesinriktade utbildningar eller kärnämneskurser efter *Språkintröduktion* fördjupas. Fatima har i den tidigare sekvensen upptäckt att man inte läser kärnämnen på utbildningar som är mer yrkesinriktade och är orolig för att en sådan utbildning varken ska leda till arbete eller ge henne nödvändiga kunskaper i ämnen som engelska och matematik. Anna hävdar att kärnämnen inte behöver ha någon betydelse för en anställning och menar att en yrkesutbildning kan ge en bättre förberedelse för arbete.

- V Fast om man går den här då är det ju meningen att man ska söka den typen av jobb som du har vart ute och praktiserat i och så.
- E Ja, men jag tänker samtidigt det är inte säkert att man kan få jobb.
- V Nej, det är det inte på nån utbildning egentligen. [E: Ja] Det är väl [därför

- E [Jag söker dom där kärnämnen, jag ändrar
V Blir du orolig nu?
E Ja
V Nu känner du [att-
E [man ska sitta ett år och ett halvt och så läser man dom andra betygen, det är inte roligt.
V Men när du kommer till en arbetsgivare, hur tänker du då att dom tittar på om du har läst svenska, engelska och matematik.
E Vet inte
V Jag tror inte dom tittar, det är klart att dom tittar, det hör dom ju om man kan prata bra på svenska och skriva och såna saker. Men egentligen kanske det viktigaste är att man kan dom här yrkesämnena.
E Jag söker dom där ämnena och dom andra samhällsbetyg.
V Du behöver inte bestämma nånting nu. För att det här studiebesöket [E: Ja] på x-skolan [E: Ja] och sen ett studiebesök på x-skolan [E: Ja] (.) och möta dom som går där och få reda på hur det är.

Fatima och Anna har olika uppfattningar om värdet av att gå en yrkesinriktad utbildning eller läsa kärnämnen och om vilken utbildning som kan passa Fatima bäst. Annas handlingar ses som en argumenterande strategi som förordar ett yrkesinriktat utbildningsval för Fatima. Hon menar att det vore bättre att välja en mer renodlad yrkesutbildning än att läsa kärnämnen och motiverar det med t ex att arbetsgivare inom vårdbranschen inte lägger vikt vid betyg i kärnämnen vid anställningar. Annas argumenterande strategi förmedlar att ett yrkesinriktat utbildningsval kan underlätta Fatimas etablering på den svenska arbetsmarknaden. Vägledaren genomför ett perspektivstyrande projekt som förordar ett arbetslivsinriktat karriärval. Fatima håller fast vid att hon vill läsa kärnämnen. Hon ställer frågor om utbildningars uppbygg, avvisar vägledarens uppfattning med att hon behöver läsa mera kärnämnen och säger att hon vill gå i en skola med klassrumsundervisning. I hennes handlingar framträder en förståelseinriktad strategi vad gäller värdet av att gå antingen en yrkesinriktad eller en kärnämnesinriktad utbildning och en argumenterande strategi vad gäller sina egna uppfattningar. Fatima undersöker och förhåller sig till de olika utbildningsalternativen. Jag uppfattar detta som uttryck för både ett karriärlärande och reflekterande projekt. I detta framträder ett överordnat framtidsbeskyddande projekt. Fatima är orolig för att hon inte ska få något arbete efter en utbildning och hon vill ha en kunskapsmässigt bredare grund att stå på inför framtiden, vilket hon menar att studier i kärnämnen kan ge henne.

Anna avslutar sekvensen med att säga att Fatima inte behöver bestämma sig nu och samtalen övergår sedan till en fjärde sekvens som inleds med att Anna ställer frågor kring vilka ämnen Fatima vill läsa mer av efter *Språkintröduktion*. Följande utdrag kännetecknar sekvensen:

- V Då skulle det ta ett år eller-? Hur lång tid tror du det tar och läsa svenska A, matte A och engelska A? För dig?
- E Svenska jag kommer klara men jag vet inte när. [V: Nej] Ja, kanske det här året.
- V Ja. Men det är årskurs nio?
- E Ja
- V Som man tänker här på gymnasiet när eleverna börjar, då läser man matten första kursen, engelskan och svenska första kursen och det gör man på ett år, [E: Ja] men man läser andra kurser också. Men tänker du att du ska ta ett år?
- E Ja
- V Ett år och läsa svenska, engelska, matematik. [E: Ja] Mm. Några andra ämnen som är viktiga?
- E Samhällsämnen
- V Ja. Samhällskunskap också? A-kurserna?
- E Ja
- V Då gör du det på ett år, vad tänker du du ska göra året efter sen då?
- E Om jag fick komplett betygen kommer söka.
- V Vad tänker du att du ska söka då?

Här i den fjärde sekvensen återgår Anna till att utforska Fatimas tankar om sina kommande studier. Jag tolkar detta som ett återupptaget förtroghets- skapande projekt, denna gång riktat mot Fatimas föreställningar om sitt lärande i kärnämnen och sina framtidsplaner. I detta kan också ett grindhante- rande projekt utläsas genom att Anna verkar undersöka hur genomförbara Fatimas planer synes vara. Fatima samverkar i detta projekt, främst med en informerande strategi. Hon försöker besvara Annas frågor.

Den fjärde sekvensen avslutas med att Anna sammanfattar hur Fatima tänker om sitt val och framtiden, och en femte sekvens inleds när Fatima efterfrågar att de ska undersöka vilka skolor med kärnämnen som finns:

- E Ja. Kan vi inte kolla nån skola som läser det?
- V Mm, det kan vi göra. ((söker på datorn)) Då går jag in på den där sidan där man söker alla kurser egentligen från.

De söker efter skolor och tar reda på var de är lokaliserade med hjälp av internet. Anna hanterar datorn, återger vad som står där, skriver mail till utbildningsanordnare och ställer frågor till Fatima. Under tiden kommenterar hon högt vad hon gör och berättar om den information hon får fram. I föl- jande utdrag visar hur samtalet formas:

V Sen har dom också yrkesvux. Barn och fritid, hotell och konferens och handel.

E Vad man gör hotell och konferens?

V Du vet när man kommer in oftast i ett hotell då skriver man in sig, det kallas reception, då kan man göra sånt. Ta emot gäster, boka dom på rummen, skriva in dom. Sen som konferens till exempel det är jättestora möten [E: möten] ja precis, och då får man göra allting. Att det ska finnas mat och stolar.

E Ok

V Mycket med service att göra. Och man jobbar skift brukar det oftast va'.

E Ja.

V Men då är vi tillbaks till den här, [E: *Ja*] det här stället igen. Då har vi vart ute lite och tittat på andra men är tillbaka på den här. Ligger den ok då?

I sekvensen använder sig Anna främst av klarläggande handlingar vad gäller informationsinnehållet utbildningar och yrken. Jag betecknar detta som i huvudsak en informerande strategi samt i viss mån en utforskande strategi av Fatimas tankar och kunskaper vad gäller olika utbildningsalternativ. Den sistnämnda strategin har vissa gränser. I ovanstående utdrag följs inte Fatimas intresse för hotell och restaurang upp ytterligare. Två parallella projekt avtecknar sig genom dessa strategier. För det första ett utbildande projekt avseende utbildningsalternativ och för det andra ett förtrogenhetskapande avseende elevens karriärkompetens. Det förstnämnda har ett större utrymme i samtalet. Fatima ställer frågor om de utbildningsalternativ som framkommer och klargör sina ställningstaganden i relation till dessa vilket jag uppfattar som en förståelseinriktad strategi avseende utbildningsalternativ och betecknar som ett karriärlärande projekt.

I sekvensen sker också ett annat samspel som jag vill uppmärksamma. Anna föreslår att Fatima ska göra studiebesök på en skola som erbjuder en mer yrkesinriktad utbildning. Fatima avböjer och står fast vid sitt beslut om att läsa kärnämnen:

V Du vill inte ge det en chans och gå dit och titta?

E Nej. Jag ska börja det där

V Du ska gå här i stället?

E Ja

Lite senare prövar Anna om Fatima kan tänka sig att göra ett besök tillsammans med några andra elever:

V Två stycken? [E: Ja] Eh, jag tänker ni kunde ju prata med varann och kanske åka dit tillsammans och titta

- E Ja
- V Nu ser du tveksam ut ((skrattar)) [Bara för att jag tänker
- E [Jag tänker också, är det bara jag som ska gå dit och söka eller du ska hjälpa mig?
- V Jag hjälper dig. [E: *Ja*] Det gör man ändå liksom centralt eller vad man säger. En del gör det själv men vill du ha hjälp så-
- E Ja, jag vill ha hjälp.
- För vi måste ju ändå också prata om hur det blir med din svenska för blir inte din svenska klar då måste vi ha ett annat alternativ [E: Ok] då söker man SFI istället.

Anna återkommer här till sitt tidigare förslag om en mer yrkesinriktad utbildning och använder en argumenterande och rådgivande strategi som vill att Fatima ska besöka en yrkesinriktad utbildning. Annas utbildande projekt övergår till ett perspektiverande projekt vad gäller utbildningsvägar. Hon vill att Fatima ska undersöka flera utbildningsalternativ Fatima avvisar vägledarens råd och använder en argumenterande strategi för sin uppfattning att hon vill läsa mera kärnämnen efter *Språkintrödn*. Hon avbryter vägledaren genom att säga ”Jag tänker också” och riktar samtalet mot en för henne angelägen fråga: att få hjälp med sin ansökan. Jag tolkar hennes motstånd som uttryck för ett framtidsbeskyddande projekt. Anna samverkar till viss del med Fatimas framtidsbeskyddande projekt, vilket framgår i det första av de två ovanstående utdragen, men jag uppfattar dessutom ett kommunikativt projekt som syftar till att göra Fatima till en självständig beslutsfattare. Anna säger att hon kommer att hjälpa Fatima om hon vill det men att det går bra att göra ansökan på egen hand. Hon motiverar Fatimas behov av hjälp med tanke på den osäkra situationen vad gäller betyg som hon befinner sig i. Anna legitimerar därmed Fatimas behov av stöd i sin ansökan men menar samtidigt att Fatima inte behöver använda vägledaren för att göra sitt val om hon inte vill. Det självständiggörande projektet framträder tydligare i nästa sekvens, den sjätte och avslutande.

I den avslutande sjätte sekvensen frågar Anna om vilka matematik- och engelskkurser Fatima läser för närvarande. Hon sammanfattar sedan vad de talat om i samtalet och tar upp deras fortsatta samarbete:

- V Så jag vet. (.) ((antecknar)) Vad bra då har vi tittat på dom och så titta vi på-. Vi började titta på X när du var här förra gången [E: Ja] och så har vi tittat på två skolor nu som har haft yrkesutbildningar.
- [Och
- E [Det kanske kommer en tredje ((skrattar))
- V Det kan hända att det kommer. Det kommer jättemånga ((skrattar)) Det är ingen fara. Det är bara bra. Det är bra att du pratar också med andra människor om utbildning [E: Ja ja] runt omkring dig så där om utbildning och så. Där var din. Då har vi inget mer möte bokad men du brukar ju komma ner om det är nånting.

[E: Ja] Annars så vet du att i mitten av april och nu är vi i mitten på mars, så om en månad. Så får du kämpa på med din svenska och engelska också.

E Absolut

V Vad bra, Fatima

I den avslutande sekvensen genomför vägledaren ett överordnat samtalslotsande projekt för att avsluta samtalet och ett likartat interaktionsmönster som i avslutningen av det första samtalet återkommer. Dialogen gav då till en början intryck av ett relationsskapande projekt men frågorna antogs vara ställda främst utifrån en institutionell ram och tolkades därför som en kompromiss mellan en vardaglig hälsningsritual och ett professionellt projekt. Det personliga tilltalet framträder när Anna ställer frågor om Fatimas skolsituation men jag tolkar det som ett förtrogenhetsskapande projektet avseende Fatimas nuvarande studie- och lärandesituation. Fatima besvarar Annas frågor men när Anna sammanfattar att de talat om två skolor avbryter Fatima henne med att det kan komma en tredje. Genom att göra motstånd mot Annas begränsning av utbildningsalternativ markerar hon både sin egen vilja och att hon vill fortsätta utforska olika karriärvägar. Jag tolkar detta som uttryck för hennes framtidsbeskyddande projekt men också som ett intresse för att genomföra ett karriärreflekterande projekt. Anna instämmer i hennes motstånd och uppmuntrar henne både att fortsätta undersöka utbildningar och att tala med andra om sitt val. I Annas strategier framträder också ett självständiggörande projekt vad gäller Fatimas fortsatta väljande som ett sidoprojekt. Initiativet för deras fortsatta samarbete lämnas till Fatima och hon uppmuntras att tala med andra om sin utbildning. Annas strategier pekar mot att hon vill stödja Fatimas fortsatta beslutsprocess utanför vägledningsrummet och oberoende av vägledaren. Fatima medverkar i detta.

Sammanfattning

Liksom det första samtalet urskiljs i detta sex olika sekvenser. I samtalets första sekvens utgår samtalet från vägledarens förtrogenhetsskapande projekt avseende elevens karriärvillkor. Eleven samarbetar till övervägande del i detta och genomför huvudsakligen ett karriärlärande projekt. Hon genomför också ett framtidsbeskyddande projekt och i mötet med detta genomför vägledaren ett framtidsmotiverande projekt. Samtalets andra långa sekvens domineras av att vägledaren genomför ett förtrogenhetsskapande projekt avseende elevens karriärkompetens samt ett utbildande projekt om utbildningar och yrken. Eleven genomför främst ett karriärlärande projekt avseende utbildningsalternativ och parallellt ett erkännandeprojekt av kompetens. Vägledaren genomför också ett perspektiverande projekt som vill stödja eleven att reflektera kring sitt val. I den tredje sekvensen övergår vägledaren till ett perspektivstyrande projekt. Detta identifieras genom vägledarens rådgivande och argumenterande strategier som förespråkar ett arbetslivsinriktat karriär-

val för eleven. I mötet med detta genomför eleven ett karriärlärande och reflekterande projekt men också ett framtidsbeskyddande projekt. I den fjärde sekvensen återgår vägledaren till ett förtrogenhetsskapande projekt avseende elevens framtids tankar, vilket eleven medverkar i. Detta projekt fortsätter i den femte sekvensen men i sekvensen genomför vägledaren främst ett utbildande projekt medan eleven å sin sida genomför ett karriärlärande projekt om utbildningsalternativ och utbildningssystem. Här försöker också vägledaren att motivera eleven att göra studiebesök, ett perspektiverande projekt vad gäller utbildningsvägar, vilket eleven möter med ett framtidsbeskyddande projekt. Ett självständiggörande projekt skymtar också i vägledarens strategier. Den sjätte och avslutande sekvensen tar form på ett likartat sätt som avslutningen av det första samtalet när vägledaren genomför både ett förtrogenhetsskapande och ett samtalslotsande projekt. Eleven medverkar i detta men ett framtidsbeskyddande projekt synliggörs när hon gör motstånd mot vägledarens klarlägganden. I vägledarens handlingar framträder dessutom ett självständiggörande projekt av elevens väljandeprocess. Eleven accepterar detta.

De förtrogenhetsskapande och utbildande projekten utgör vägledarens nyckelprojekt. Det utbildande projektet återkommer inte i varje sekvens men dominerar t ex den andra långa sekvensen. Eleven samarbetar med dessa och genomför också vad som definieras som ett karriärlärande projekt, vilket framstår som ett nyckelprojekt för henne. Elevens och vägledarens nyckelprojekt uppfattar jag vara komplementära såtillvida att de stödjer varandra. Projekt som snarare krockar med varandra är vägledarens perspektivstyrande samt perspektiverande projekt, som förordar ett mera arbetslivsinriktat utbildningsval för Fatima, och elevens karriärlärande projekt. Eleven övergår då till att genomföra ett framtidsbeskyddande projekt. Detta samspel återkommer i den tredje och femte sekvensen. På ett likartat vis som i det första samtalet har vägledarens återgång till en utforskande strategi betydelse för att samarbetet ska återupprättas och för att eleven ska återgå till att genomföra ett karriärlärande projekt.

10. Samtal mellan Maria och Ingela: Konsten att både vilja och kunna

<i>D-skolan</i>	<i>Maria</i>	<i>Ingela</i>
Förort	18 år Från Asien. Har varit i Sverige drygt 1 år. Lever tillsammans med mamma och bror.	Arbetat som studie- och yrkesvägledare sedan 2006. Arbetar med <i>Språkin introduktion</i> sedan 1 år tillbaka Heltidstjänst på gymnasieskolan, med både <i>Språkin introduktion</i> och nationella program. Ca 220 elever på <i>Språkin introduktion</i> . Fördelningen av tid är inte reglerad men ca 80 % av tiden används till eleverna på <i>Språkin introduktion</i> .

	<i>Inspelningsdatum</i>	<i>Samtalets längd (min)</i>	<i>Samtalsturer</i>	<i>Sekvenser</i>
Samtal 1	februari, 2012	45.03	246	6
Samtal 2	April, 2012	23.39	97	6

Samtalen genomfördes med ca två månaders mellanrum

Det första samtalet: Med mål i sikte

Samtalet utspelar sig i Ingelas arbetsrum. Ingela och Maria sitter på var sin sida om ett samtalsbord, en bit ifrån skrivbordet där datorn är placerad. Samtalets första sekvens är relativt lång. Den övergripande topiken utgörs av att de försöker ringa in vad samtalet ska handla om. Under sekvensen berörs

andra mer specifika frågor om gymnasievalet men de återgår till frågan om vad Maria vill ha hjälp med inför sin gymnasieansökan. I det inledande avsnittet ger Ingela en tidsram för samtalet och en återblick på tidigare möten mellan dem. De sågs senast i november. Ingela ber Maria ge sin bild av innehåll i dessa möten och frågar om vad hon vill veta. Maria vill söka naturvetenskapligt program men vet hon inte vilken skola hon vill gå på. Hon frågar om en skola hon har hört talas om och vägledaren berättar vad hon känner till:

- E Jo nu jag måste söka till gymnasium. Jag vet inte faktiskt vilken gymnasium ska jag söka. Jag har valt tre gymnasier men jag ska välja naturvetenskapprogram, jag vet inte faktiskt hur det fungerar.
- V Vad är det du tänker på att du inte vet som fungerar?
- E Alltså, jag vill att en skola som är bra på naturvetenskap med speciell inriktning naturvetenskap.
- V Du vill läsa natur natur, eller hur?
- E Ja. Det fanns en skola som hette D-skolan?
- V D-skolan?
- E Ja, känner du?
- V Jag kan berätta lite om den om du vill
- E Där man kan bara studera naturvetenskap, tyckte jag
- V Det är en liten skola, det är ett program naturvetenskap. Och vad jag vet, jag har haft när jag jobbade på grundskolan några elever som sökte dit och alla dom eleverna var från x-landet därför att det är tydligen många elever från just det landet som går på den skolan.
- E Ahm. Sen jag tyckte, har dom IVIK klass? Jag tittade på deras hemsida det finns ingenting handlar om språk eller IVIK klass.
- V Nej, det har dom inte, dom har bara naturvetenskapliga.

I inledningen utforskar och förhandlar de om Marias förväntningar på samtalet. Ingela utforskar Marias tankar om hennes val och vad hon vill använda samtalet till. Strategin försöker skapa en utgångspunkt för samtalet och Ingela genomför ett förtrogenhetsskapande projekt om samtalets roll och funktion för eleven. Ingela initierar projektet och Maria samverkar i det. I Marias handlingar framträder en förståelseinriktad strategi avseende gymnasieskolor och utbildningar och hon tycks genomföra ett karriärlärandeprojekt. Hon ställer konkreta frågor om olika utbildningar och skolor och vill veta mer om dem. Ingela medverkar i detta med en informerande strategi; hon svarar på Marias frågor om skolor och ger både fakta om skolorna och egna erfarenheter av dessa. Hon vill bidra till elevens förmåga att värdera utbildningsalternativ. Jag tolkar detta som ett perspektiverande projekt om utbildningar. Perspektiverande projekt känns igen på att strategin riktas mot att förse eleven med fördjupande och/eller flera aspekter av något. Utöver att svara på

frågor om vilka utbildningar som ges på en skola görs elevgruppens etniska bakgrund relevant i Ingelas svar. Syftet med detta skulle kunna vara att avråda Maria från denna skola eftersom Maria inte har samma etniska ursprung och därmed kunna innebära att vägledaren genomför ett perspektivstyrande projekt. Jag tolkar det dock som ett perspektiverande projekt. Ingela nämner vad hon känner till om skolan men uttrycker ingen egen uppfattning och senare i samtalet tar hon upp denna skola igen som ett av flera möjligt alternativ.

Därefter följer ett avsnitt i sekvensen där ytterligare tre kommunikativa projekt framträder som jag vill fästa särskild uppmärksamhet på. Avsnittet inleds med att Maria berättar vidare om sina utgångspunkter för valet. Hon är angelägen om att kunna börja i gymnasiet men tror att hennes kunskaper i svenska kan vara otillräckliga för att klara av studierna. Hon frågar efter möjligheten att få stöd i svenska i gymnasiet:

- E För att efter när jag går på gymnasium jag behöver kanske hjälp med språk, eller hur?
- V Tänker du på din svenska? [E: Ja] Den har ju blivit jätte, jätte, jättebra.
- E Kanske måste fungera på den, för att jag är inte så bra på perfekt. Så kanske jag kommer att ha hjälp med språket.

Ingela berömmar Maria för hennes svenska men Maria vidhåller sitt behov av stöd. Ingela frågar om Maria läser modersmål och de pratar vidare om hur länge Maria gått i skolan i Sverige.

- V Läser du modersmål nu?
- E Nej, har inte
- V Det finns ingen lärare i det? Vad synd.
- E Det är ok, för jag kan klara av det på mitt språk.
- V Du började ju faktiskt i våras hos oss, eller hur. Jag träffade dig i våras första gången, när jag var alldeles ny här på skolan.
- E Ja, det var?

Det synes som att det sker en ny riktning i samtalet men i den avslutande delen av avsnittet framgår att Ingela intresserar sig för Marias kunskaper i svenska även här. Genom att hänvisa till Marias korta tid i Sverige påvisar Ingela hennes snabba språkutveckling:

- V Så du har inte ens gått här ett år och när vi träffades första gången när jag hälsade på dig här ute kunde du inte ett ord svenska.
- E Jag visste ingenting, jag hade ingen aning
- V Och nu kan du prata väldigt mycket mer svenska
- E För att då jag förstod att jag måste kämpa för det, för att nu jag är 18 år gammal så om jag fyller 19 år jag kan inte gå på gymnasiet för att jag vill egentligen gå

på gymnasiet och läsa vidare på högskola. Aa.

- V Man får söka till gymnasiet när man är 19 år, det är sista chansen
- E Sista chans? [V: Ja] Men jag hoppas att jag kommer att klara av provet i svenska
- V Det tror jag att du gör. Det vet jag att du gör. Du går ju i SPR ett och det är den klass där man har kommit längst med sina svenska studier, och du började ju i den direkt i augusti efter sommarlovet. Så du har kommit väldigt, väldigt långt. Jag vet att du kommer och klara det. Jag håller tummarna.

Maria är osäker på sin förmåga att kunna genomföra en gymnasieutbildning på svenska och utforskar möjligheten att få hjälp med det svenska språket på ett nationellt program. Hon genomför således ett karriärlärande projekt vad gäller institutionella villkor. Maria försöker förebygga risker som hon uppfattar. Detta synes därmed ingå i ett överordnat framtidsbeskyddande projekt. Projektet ger sig till känna här och kommer att framgå tydligare allteftersom samtalet fortlöper. Ingelas svar ger dubbla signaler: Hon säger både att hon tror och vet att Maria kommer att klara provet i svenska. Ingela använder en bekräftande strategi vad gäller Marias kunskaper i svenska och en dämpande strategi kring osäkerheten vilket inledningsvis framträder som ett perspektiverande projekt avseende Marias uppfattning om sina kunskaper i svenska. När Maria vidhåller att hon kan behöva stöd övergår Ingela till en argumenterande strategi för att Maria har goda förutsättningar att klara gymnasiet. Hon poängterar Marias snabba utveckling i svenska och när hon tar upp frågan om modersmål låter hon antyda att det är viktigare att ha goda kunskaper i modersmålet än stöd i svenska för att klara av gymnasiestudierna. Här övergår Ingela från att genomföra ett perspektiverande till ett perspektivstyrande projekt som vill förändra Marias syn på sitt behov av stöd i svenska. Ingela försöker övertyga Maria om att hennes utbildningsmöjligheter är goda. Jag uppfattar att det perspektivstyrande projektet vill inge Maria förtroende vad gäller hennes möjligheter att genomföra en gymnasieutbildning och som att projektet ingår i ett överordnat framtidsmotiverande projekt. Marias fråga om stöd i svenska lämnas efter detta.

Ingela går sedan tillbaka till frågan om vad samtalet fortsättningsvis ska handla om. Hon berömmar Maria för hennes engagemang i sitt val och frågar om Marias förväntningar på samtalet:

- V Ok, vad är det du vill, vill du att vi ska titta på skolorna? [E: Ja, det kan vi] Är det det du vill att vi ska göra idag. [E: Ja] Först och främst är det dom här tre skolorna vi ska titta på som du har nämnt?
- E Har du någon skola att rekommendera mig?
- V Ja, jag rekommenderar ju aldrig utan men jag kan rekommendera dig vad du kan göra för att hitta det bästa för dig
- E Du vet att det är svårt att söka till ett gymnasium för att jag har ingen aning om skola.

V Du ska få lite tips av mig hur du kan göra. Jag tänker så här, jo jag vill fråga dig har du fått det här kuvertet hem nu med lösenordet?

Ingela återgår till det förtrogenhetskapande projektet. Maria samverkar i Ingelas projekt. När Maria beskriver sina förutsättningar inför gymnasievalet framträder det karriärlärande projektet. Hon känner inte till vilka skolor som finns och vill ha vägledarens hjälp med detta. Ingela svarar inte direkt utan menar att hon kan föreslå hur Maria kan gå tillväga för att hitta en skola. Jag identifierar här en undvikande strategi vad gäller Marias fråga och tolkar det som att Ingela genomför ett samtalslotsande projekt.

Samtalet övergår till en andra sekvens som handlar om den konkreta gymnasieansökan. För att genomföra en gymnasieansökan måste eleverna logga in på en internetsida. Ingela och Maria flyttar från samtalsbordet till skrivbordet där datorn är placerad. Ingela föreslår att Maria ska sätta sig vid datorn medan hon själv sätter sig bredvid. Hon instruerar hur Maria ska göra för att komma in på datorn och hur hon kan hitta information om olika utbildningar. När de kommer in på sidan börjar de med att kontrollera och fylla i personuppgifter. Följande utdrag illustrerar hur samtalet förs runt detta:

V Jajamen. Ser du, det är rätt person va?? Om du går in på ansökan där.

E Min ansökan?

V Ja, alldeles riktigt. Så om vi tittar på mer information ser du att det står det där och så tittar vi på ”ändra personuppgifter”. Det är bra att börja med det. Stämmer den där adressen?

E Ja, det stämmer.

V Ok. Har du nåt telefonnummer hem?

E Ja, jag har. Nej, har inte jag, kan skriva mobilnummer

Ingela använder sig av en rådgivande strategi för hur Maria ska komma åt antagningssystemet. Parallellt använder hon också en utforskande strategi som gäller vad Maria känner till om gymnasievalet och en bekräftande strategi när hon återkommande berömmar Maria för att hon har tagit reda på information och hennes sätt att hantera valet. Sammantaget ger detta intryck av två sammanflätade projekt: Ett utbildande projekt vad gäller karriärrelaterad informationskompetens samt ett framtidsmotiverande projekt som vill stödja elevens engagemang i sitt val. Maria följer Ingelas anvisningar: hon både svarar på frågor och ställer frågor om hur hon ska hantera hemsidan. Hon samverkar med en förståelseinriktad strategi och genomför ett karriärlärande projekt.

Nästa sekvens, den tredje, är ca 14 minuter lång och utgör ett längre stycke av samtalet. Den dominerande topiken utgörs av informationssökning om utbildningar och skolor vid datorn. Vid fem tillfällen tar samtalet andra

riktningar i form av kortare insprängda avsnitt som handlar om bl a Marias valfaktorer¹⁹, nuvarande studiesituation samt eftergymnasiala utbildningar och behörighetsregler. Det är främst Maria som initierar de olika samtalsspårerna. Jag visar först hur interaktionen formas runt samtalets övergripande topik för att därefter ge exempel på avsnitt där andra projekt framträder. Sekvensen inleds med att vägledaren visar hur Maria kan hitta information om skolor via det internetbaserade antagningssystemet. När Maria frågar om resvägen till skolorna tar samtalet form som följer:

- V Ok, vet du vad vi gör nu, ett litet experiment. Tryck bara på sök alla och så trycker du på sök-knappen
- E Också jag måste fundera på att var ligger skolan. Om det är längst bort jag kan inte, det tar mycket tid att åka fram och tillbaka.
- V Ja, man vill inte vara på tunnelbanan kanske i tre timmar.
- E Ja, just det. Man kan läsa
- V Man kanske kan läsa läxor i och för sig men det kanske är jobbigt. Det är bra att du tänker på det. Titta här 124 träffar fick du. Det är alla i länet. Och. Vet du vad du kan göra nu när du har den här sidan uppe hemma, nu har du ju alla naturvetenskapliga med naturinriktning samlade, då kan du till exempel göra så här. Ska vi ta ett av dem som du nämnde först, en skola? Där har vi den. Och tryck där, då kommer du direkt till deras hemsida och så kan du titta på programmen, och läsa just om naturvetenskapliga programmet. Det kanske du redan har gjort?
- E Ja jag har kollat med den

Ingela genomför ett utbildande projekt avseende Marias informationskompetens och ett framtidsmotiverande projekt vad gäller Marias sätt att hantera sitt val. Projekten synliggörs genom fyra dominerande strategier: Den första och mest förekommande är en rådgivande strategi vad gäller både allmän informationssökning och mer specifika aspekter av information som Ingela menar att Maria bör uppmärksamma. Den andra är den informerande strategi som svarar på Marias frågor och beskriver olika premisser för Marias val. Hon använder också en utforskande strategi av Marias tankar och förståelse då hon kontinuerligt frågar Maria om hennes uppfattningar. Den fjärde strategin, som återkommer under sekvensen, är en bekräftande strategi som riktar mot Marias möjligheter att komma in på gymnasiet till hösten, den närmaste framtiden. Denna sista kommer att framträda starkare i kommande sekvenser. Maria medverkar i Ingelas utbildande projekt och visar också här tecken på en förståelseinriktad strategi mot att få kunskap och förståelse för ansökningsprocessen och informationskanaler. Maria genomför ett karriärlärandeprojekt avseende gymnasievalets villkor.

¹⁹ Valfaktorer är aspekter som individen anser som betydelsefulla vid ett val inför framtiden (Sjöstrand, 1980).

Maria initierar också andra frågor i samtalet och vid ett första tillfälle tar hon upp resvägen till skolorna. Maria vet inte var skolor är lokaliserade i förhållande till var hon bor och vilka resvägar de kan föra med sig. Om hon väljer en skola som ligger alltför långt bort kanske hon inte orkar med skolan, befarar hon. Maria tar här upp ytterligare ett hinder, utöver språket, i samtalet. Jag tolkar också detta som ett uttryck för det tidigare framtidsbeskyddande projektet som hanterar uppfattade risker.

Det framtidsbeskyddande projektet ger sig till känna även i andra utvecklingar i sekvensen där samtalsmönstret liknar interaktionen i ovanstående utdrag. Även andra projekt framträder då, vilket följande exempel illustrerar. Ingelas utbildande projekt dominerar sekvensen. Maria avbryter genom att fråga om hon kan söka någon särskild inriktning i gymnasiet som ger behörighet att läsa vidare till byggnadsingenjör. Ingela berättar om behörighetsregler för eftergymnasiala studier och återgå sedan till att tala om hur Maria kan hitta information om gymnasieskolor på internet. Hon föreslår att Maria ska gå på gymnasiernas öppna-hus och samtidigt ta reda på resvägen.

V Ja, jag håller med dig, och sen så kan man passa på att fråga frågor. Och en sak till, det där med resvägen. Man kan kolla hur lång tar det att åka dit och hur lång tid tar det hem. Måste jag byta buss tre gånger eller kan jag åka tunnelbana hela vägen eller buss hela vägen. Det är lite så här du får jobba hemma nu för vi hinner [ju inte gå igenom alla skolor nu.

E [Ja, jag tänkte göra hemma

Att Maria får arbeta vidare med innehållet hemma är något som Ingela understryker vid flera tillfällen i sekvensen. Det visar att det utbildande projektet ingår i ett självständiggörande projekt vad gäller elevens karriärlärande, ett kommunikativt projekt som syftar till att Maria ska söka information och kunskap om karriärvägar på egen hand efter samtalet.

Vid två tillfällen i denna tredje sekvens förs Marias betygsmässiga förutsättningar att börja på gymnasiet på tal. Avsnitten har några gemensamma drag som illustreras i nedanstående utdrag. Ingela tar upp frågan om Marias möjligheter att få betyg i engelska och avsnittet avslutas med följande:

E Jag pratade med min lärare. Jag kunde inte göra prov i engelska för att det finns inte plats. Det är så. Dom har gjort redan

V Jag tror att du kommer, jag kan inte lova, men jag tror att du kommer att kunna komma in på någon skola faktiskt.

E Jag hoppas det. Nej, jag hoppas inte, jag vill.

V Du vill, du ska, eller hur? [E: Jag kan göra]

Den andra gången är det Maria som frågar vad som händer om hon inte klarar vårens nationella prov:

- E Sen om jag igen klarar inte, har jag chans?
- V Nej, då har du inte ditt svenska-betyg. Då får du gå kvar ett år till
- E Alltså, om jag går på sommarskolan?
- V Det kan du göra, du kan alltid gå sommarskolan för att klara. Och skulle du inte klara dig där heller, du vet att du kan gå här ett år till. [E: Mmm] Men alla som går SPR ett ska klara sig.
- E Javisst!
- V Självklart, visst kan du det. Du ska klara nationellt prov.
- E Jag vill bara veta

När vägledaren undersöker Marias förutsättningar att komma in på gymnasiet visar det sig råda osäkerhet om Marias betyg i svenska och engelska. I det andra av de två ovanstående utdragen utspelar sig samtalet på ett likartat sätt. Maria genomför ett karriärlärandeprojekt avseende de institutionella utbildningsvillkoren, vilket ingår i ett överordnat framtidsbeskyddande projekt. Ingela berättar om olika scenarier men säger att hon räknar med att Maria får betyg under våren. I Ingelas handlingar framträder en dämpande strategi vad gäller osäkerheten och en informerande strategi om Marias framtida utbildningsmöjligheter. Ingela svarar på Marias projekt med ett utbildande och ett framtidsmotiverande projekt. Det framtidsmotiverande projektet genomförs gemensamt. Det vill inge Maria hopp om att kunna påverka sin närmaste framtid: att få betyg för att komma in på gymnasiet. Ingelas bekräftande strategi återkommer under samtalet och pekar mot att det framtidsmotiverande projektet är ett av hennes nyckelprojekt.

Nu vidtar en fjärde sekvens där Maria genomför ett provval till gymnasiet. Maria hanterar datorn medan Ingela sitter bredvid och instruerar. Maria söker ett naturvetenskapligt program. Samtidigt talar de också om de val av moderna språk och modersmål som ska göras vid ansökan till ett naturvetenskapligt program:

- V Du vet att du måste läsa språk?
- E Ja, jag vill läsa tyska. Moderna språket i andra hand? Ahm, spanska. Sen modersmål? Har inte jag? Vänta, jag kan bara kolla.
- V Du kan fylla i och sen får du se
- E Å, det står här?
- V Ja, sen får vi se om dom har någon lärare där då, men det kanske är tveksamt eftersom att dom inte har någon här men vem vet, dom kanske hittar nån
- E Ok, Svenska som andraspråk, joo. Svenska som andraspråk A eller hur?

Efter en stund kraschar internetsidan och Maria får göra om sin ansökan. Samtidigt talar de om olika utbildningsalternativ och vilken inriktning Maria vill ha. Den utbildning hon har valt visar sig ha en något annan profil än vad Maria önskar. Ingela säger att hon kan välja det så länge och ta reda på mera om programmet på egen hand. Avsnittet utspelas som följer:

- E Naturvetenskap, inriktning naturvetenskap, matematik och data, X-gymnasiet, naturvetenskap
- V Är det det du vill läsa, profil matematik och data?
- E Nej, det måste vara också mer kemi, mer fysik
- V A, men det är det ju, men dom har lite inriktning mot mer matematik och just data
- E Aha, det är bra, tycker jag. Men alla fall dom kommer läsa kemi och fysik eller hur? Men mer matt, data?
- V Ta den så länge och så gör du så här nu, att du går hem och läser om deras naturvetenskapliga program. Du får inte välja tyska igen.
- E Just det.
- V Så då har du gjort två val, nu vet du exakt hur du ska göra. [E: Ah] Läs noga innan du väljer. Kolla nu upp skolan, får du lite hemläxa av mig här. Kolla upp skolan nu ordentligt, att det är den profilen du vill ha, [E: det ska jag göra] annars vet du kan du ta bort den och titta att du hittar det andra

Sekvensen avslutas med att Ingela ger Maria i hemläxa att ta reda på mer om olika skolor. Ingela varvar också här informerande och rådgivande strategier vad gäller den konkreta gymnasieansökan. Jag uppfattar att hon vill åstadkomma två saker: att Maria ska klara av att genomföra en ansökan på egen hand och att hon ska kunna arbeta vidare med den hemifrån. Strategierna ger uttryck för ett utbildande projekt, denna gång avseende gymnasieansökan, samt ett självständiggörande projekt vad gäller Marias fortsatta karriärlärande. Maria genomför ansökan och redogör för sina egna tankar; hon både frågar efter och följer vägledarens instruktioner. Hon medverkar i vägledarens utbildande projekt vad gäller att genomföra gymnasieansökan men visar också på en förståelseinriktad strategi av utbildningsvägar och deras villkor som uttrycker både ett karriärlärande och ett karriärreflekterande projekt. Det sistnämnda framträder genom att Maria förhåller sig till och överväger olika alternativ.

När denna del av samtalet avslutas inleds en femte sekvens om universitetsstudier genom att Ingela återknyter till den fråga om utbildningar till byggnadsingenjör som Maria förde på tal tidigare i samtalet. Ingela instruerar Maria hur hon kan söka fram KTH:s²⁰ hemsida och de tittar på exempel på utbildningar. Ingela berättar om behörighet till högskolestudier och vilken information som Maria kan hitta på hemsidan. De samtalar om detta och Maria ställer frågor om skillnader mellan olika ingenjörsutbildningar som Ingela besvarar:

- V Å så ser du, här står det civilingenjör och här står det högskoleingenjör.
- E Aa, alltså jag fattar inte skillnaden. Jag vet civilingenjör vad betyder

²⁰ Kungliga Tekniska Högskolan.

- V Då har man läst många år
E Vad är högskoleingenjör?
V Då läser man också på KTH som är en högskola men man läser lite färre år.
Man läser tre år, civilingenjör så läser man fem år
E Man läser mer år

Något senare i sekvensen jämför Maria de svenska utbildningsförhållandena med sitt ursprungsland och reflekterar över likheter och skillnader:

- E Mhm. Asså vet du, i x-land vi har också sån där högskole. Om man vill bli ingenjör man måste rita jättebra men inte sånt. Hur man säger på svenska. Man måste rita i ah ((suckar))?
V Sån med papper och penna? Ritningar.
E Ja, gör det i Sverige eller dom jobbar med dator?
V Mycket med dator, med cad-ritningar och så där. Du måste inte komma till skolan och visa att du kan rita det här och det här och det här, det ska du lära dig här.

Och några sekunder senare:

- E Aha. Helt annorlunda.
V Aha säger du, vad kom du på nu? Du kommer alltid på nya saker, det är jätteroligt.
E För att det är jätteannorlunda, i x-land fungerar annorlunda. Den här fungerar annorlunda. (xx) Det är ganska roligt alltså, jag visste många saker. Ja.

Efter detta säger Ingela att Maria kan titta mera på egen hand. Samspelet påminner om de tidigare sekvensernas interaktionsmönster. Ingela genomför ett utbildande projekt vad gäller informationshantering men också kring innehållet högskoleutbildningar och behörighetsregler. Bilden av att Ingela genomför ett framtidsmotiverande projekt i samtalet förstärks av den återkommande bekräftande strategin mot Marias engagemang i sitt gymnasieval: ”Du kommer alltid på nya saker, det är jätteroligt.” Det karriärlärande projektet dominerar Marias handlingar och identifieras genom hennes förståelseinriktade strategi som intresserar sig för innehållet i olika ingenjörsutbildningar. Dessutom syns spår av ett karriärreflekterande projekt i Marias handlingar, t ex i ovanstående utdrag när hon jämför likheter och skillnader mellan Sverige och sitt ursprungsland.

Vägledaren gör en sammanfattning av samtalets innehåll vilket inleder samtalets sjätte och avslutande sekvens. Maria är nöjd med samtalet och vägledaren berömmar henne ännu en gång för att engagera sig i sitt val. Sekvensen handlar sedan om hur Maria ska gå vidare med valet. Följande utdrag får illustrera sekvensen:

- V Jag tror att det kommer, det kommer alltid frågor i ditt huvud, alltid
- E Det är bra, eller hur?
- V Jag blir bara orolig när eleverna inte tänker och har idéer. Då blir jag orolig. Mycket idéer är bra.
- E Jag är glad du är här.
- V Tack. Ok. Vi sätter oss. Ok, om vi summerar det här då. Då har jag också sagt att du behöver liksom inte ha med dig ett inträdesprov så här och visa upp. Men nu ska ju du jobba mer hemma med den här sidan, med ditt val, och hitta lite flera alternativ. [E: Ok] och så sa du så här, ”äh men jag kan tänka mig och åka”, först sa du inte för långt till skolan, men sen sa du en till en och en halv timme dit och en och en halv timme hem, det blir tre timmar om dan. Det tycker jag är långt men om du tycker det är ok så
- E Ok, jag ska fundera på det

Ingela föreslår att Maria kan leta information på nätet och gå på de öppna-hus som gymnasieskolorna arrangerar. Hon berättar också att Maria kan få göra ”prova-på”-dagar på gymnasieskolor. Allra sist i sekvensen frågar Ingela om Maria har fått reda på det hon vill. Maria frågar om hon kan få möjlighet att höja betyget i matematik:

- E Jag vill fråga en sak. Du sa att jag fick G i matte, fick G i engelska men jag tycker att jag vill ändra mitt betyg i matte, jag kommer att göra nationellt prov.
- V I slutet på maj och i början på juni, asså precis innan ni slutar här, då får ju alla elever sitt slutbetyg, och då har man innan suttit med datorn och skrivit in alla betyg som du har, som du har fått. Har du klarat svenskan här nu kommer det stå, dom matar in matematiken, dom matar in alla ämnen som du har haft här på skolan, idrott, musik, samhälle. Så det kommer att stå. Nu står det ingenting för du har inga betyg ännu och det är därför det inte står nåt där, så när du öppnar, du vet man kan ju titta på ansökan i slutet på april, eller i mitten av april, då kommer det stå att du inte är behörig att söka nationellt program men det är för att dina betyg inte är inne ännu. Så bry dig inte om det då. Utan, i juni så åker alla betyg in och i början på juli då kan du logga in och kolla. Var har jag kommit in.
- E Ja förstår
- V Ok Maria, då slutar vi för idag. Ska vi boka en ny tid eller kommer du och bokar egen tid? Det blir lite längre fram men kom då.

Ingelas övergripande projekt är ett samtalslotsande projekt för att avsluta samtalet. I inledningen genomför hon ett förtrogenhetsskapande projekt avseende samtalets funktion för Maria. Projektet är kortvarigt och genomförs gemensamt. Båda använder en bekräftande strategi. Från detta övergår Ingela till att genomföra ett framtidsmotiverande projekt. Hon berättar och ger råd om hur Maria ska få mer kunskap om utbildningsalternativ och skolor. Hennes strategier riktas mot att stödja Marias engagemang i att söka kunskap

för att komma fram till ett val. Ett annat projekt som framträder är det självständiggörande projekt vars mål är att Maria ska kunna arbeta vidare på egen hand. Ingela genomför dessutom ett utbildande projekt vad gäller gymnasieantagningen, vilket framträder i det sista samtalsutdraget. samverkar med Ingelas projekt. Hon accepterar Ingelas förslag och ställer egna frågor, t ex om möjligheten att påverka sina betyg. Jag tolkar strategierna som uttryck för de två projekt som nu framstår som Marias nyckelprojekt; ett karriärlärande projekt som i detta fall riktas mot att få veta mer om gymnasievalets förutsättningar och villkor, och det framtidsbeskyddande projekt som utforskar risker som kan utgöra hinder för Marias framtidsplaner och hur de kan överkommas. Här utgörs risken av betygen och hennes möjligheter att påverka dem inför antagningen.

Sammanfattning

I samtalet har sex olika sekvenser kunnat urskiljas. Vägledaren genomför inledningsvis ett förtrogenhetskapande projekt om elevens bild av samtalets roll och funktion. Eleven medverkar och ger dessutom uttryck för ett karriärlärande projekt. I mötet med detta genomför vägledaren ett perspektiverande projekt om utbildningsalternativ och deras innehåll. Eleven genomför dessutom ett framtidsbeskyddande projekt i en passage som handlar om möjligheter till stöd i svenska på gymnasiet. Vägledaren möter detta med ett perspektivstyrande projekt som vill påverka elevens uppfattning om hennes möjligheter och som synes ingå i ett framtidsmotiverande projekt. I den andra sekvensen genomför vägledaren två sammanflätade projekt: ett utbildande samt ett framtidsmotiverande projekt. Eleven samverkar och genomför ett karriärlärande projekt. Detta samspel återkommer i den tredje sekvensen. I sekvensen genomför vägledaren också ett självständiggörande projekt av elevens valprocess. I en av sekvensens utvecklingar genomför eleven dessutom ett framtidsbeskyddande projekt som utforskar osäkerheten kring förutsättningarna att börja på gymnasiet. Vägledaren svarar på detta med ett sammanvävt utbildande och framtidsmotiverande projekt. I den fjärde sekvensen genomför vägledaren det självständiggörande projektet parallellt med ett utbildande projekt. Eleven medverkar med både ett karriärlärande och karriärreflekterande projekt. Dessa projekt återkommer i den femte sekvensen och avser då högskoleutbildningar. Vägledarens övergripande projekt i den sjätte sekvensen är ett samtalslotsande projekt för att avsluta samtalet. Hon genomför också ett framtidsmotiverande och ett självständiggörande projekt avslutningsvis. Eleven samverkar och genomför ett karriärlärande och ett framtidsbeskyddande projekt.

Elevens karriärlärande liksom framtidsbeskyddande projekt återkommer i nästan alla sekvenser. De är till viss del sammanflätade och kan anses som elevens nyckelprojekt i samtalet. Elevens karriärlärande projekt riktas främst mot områden som utbildningsvägar och institutionella villkor medan det

framtidsskyddande projektet avser handlingar som uttrycker att eleven undersöker villkor och förutsättningar som hon uppfattar kan utgöra hinder för hennes utbildningsplaner samt att hon vill förhålla sig till dessa aspekter. Eleven vill forma en förståelse av svenska karriärförhållandena. Ett intresse för att genomföra ett karriärreflekterande projekt kan spåras men är inte synligt i särskilt hög grad.

Det utbildande projektet utgör vägledarens nyckelprojekt, liksom hennes framtidsmotiverande projekt. Inriktningen på det utbildande projektet är främst gymnasieansökan och informationssökning av utbildningsalternativ via datorn. Vägledarens utbildande projekt utgör samtalets centrum vilket framgår bl. a genom att det i sekvenserna ingår avsnitt med utvecklingar till andra kommunikativa projekt men efter att ha avhandlats återgår samtalet till vägledarens utbildande projekt. I tre av projekten samverkar vägledare och elev: det förtroendetsskapande, det framtidsmotiverande och i det utbildande projektet vad gäller informationssökning. I den femte sekvensen kompletterar vägledarens utbildande projekt och elevens karriärlärandeprojekt tydligt varandra medan de i andra sekvenser snarare löper parallellt. Vägledarens utbildande projekt är främst riktat mot att förse eleven med kunskaper i informationshantering medan elevens karriärlärandeprojekt främst avser utbildningsalternativ, institutionella villkor och vilka valstrategier hon ska använda sig av. Eleven samverkar med vägledarens projekt men flätar in inriktningen på sitt lärandeprojekt efterhand genom att avbryta och ställa frågor som t ex i den fjärde sekvensen. I samtalets första sekvens framstår det som att även vägledarens framtidsmotiverande projekt dominerar över elevens framtidsskyddande projekt när elevens fråga om vilka möjligheter till stöd som finns på gymnasiet lämnas obesvarad. Elevens framtidsskyddande projekt står ibland tillbaka för vägledarens projekt. Det utbildande projektets dominans kan förstås i relation till vägledarens självständiggörande projekt vad gäller elevens fortsatta väljandeprocess.

Det andra samtalet: Med personligt ansvar och tveksamt stöd

Mellan detta andra och det första inspelade samtalet har det gått två månader. Maria och Ingela har setts några gånger utöver dessa tillfällen. Detta är deras fjärde formaliserade möte under vårterminen. Maria har sedan det förra samtalet gjort studiebesök på några gymnasieskolor.

Den första sekvensen i samtalet inleds på ett liknande vis som det första. Ingela gör en kort återblick på deras tidigare möten och ber Maria säga något om vad de talat om. Maria börjar omedelbart tala om de besök på gymnasieskolor som hon har gjort. Ingela ställer frågor och Maria beskriver möten med elever och undervisning i gymnasiet och vad hon fått reda på. Hon har

uppskattat besöken och säger vid flera tillfällen att det har varit ”jättebra”. Hon har också tagit reda på vilka möjligheter till stöd i svenska som finns på gymnasiet:

- E Jag fick svar att om du ska gå på gymnasium här, du ska få hjälp, tillräckligt bra så du ska ha svenska som andra språk
- V Ok. Fanns det några stödlektioner du skulle få eller extra läsläsningshjälp?
- E Bara som svenska som andraspråk som program. Om jag börjar där jag kan få extra lektioner.
- V Du kan få det också [E: Ja] Är det nåt du känner skulle vara viktigt för dig, att få extrastöd?

Maria svarar ja och fortsätter att berätta om fler möjligheter hon har fått reda på vid besöken. Hon har fått mycket att fundera på vilket hon tycker är bra:

- E Jag pratade med eleverna varför dom valde den här skolan och sånt. Dom svarade mig tillräckligt. Så. Men jag måste fundera mycket
- V Ska du fundera lite igen?
- E Jag tycker det är jättebra att man funderar igen och igen, så [man kan-
- V [Vill du fundera igen så du känner dig riktigt, riktigt säker?
- E [Mm, det ska jag göra
- V Det är jättebra att du gör det. Du har ju gjort en ansökan men du vet ju att du kan ändra din ansökan i april maj. [E: Ja, det vet jag] Ok, Det var ju väldigt mycket du har fått reda på, tagit reda på på skolan. Jättebra jobbat. Jag vet att du är jättenyfiken och frågar och frågar. Det är väldigt bra. Ok, men du har varit på b-skolan, också?

Tillsammans undersöker de vad Maria har upplevt vid sina skolbesök. Ingela lyssnar på hennes berättelse och frågar vilka tankar hon har fått av sina upplevelser. Ingela genomför två projekt genom denna utforskande strategi. Ett förtrogenhetskapande projekt avseende Marias väljandeprocess samt ett perspektiverande projekt som vill synliggöra Marias tankar för henne själv. Parallellt genomför Ingela ett framtidsmotiverande projekt. Hon berömmar Maria för hennes sätt att genomföra besöken på och för hur hon hanterar sitt val. Maria både berättar om och resonerar kring de olika möjligheter hon har fått kunskap om. Hon säger att hon måste fundera vidare på sitt val: ”Jag tycker det är jättebra att man funderar igen och igen, så man kan-”. I detta spårar jag ett sammanvävt karriärlärande och karriärreflekterande projekt.

Maria har även besökt en gymnasieklass i den skola hon går i för närvarande. Samtalet övergår successivt till en andra sekvens som handlar om Marias nuvarande skolsituation, framför allt om undervisningen i kemi och simning. En lärare har ordnat extra undervisning i kemi men det visar sig att den krockar med den simskola som Maria deltar i. Hon måste bli godkänd i

simning för att få betyg i idrott. Vi kommer in i samtalet där detta framkommer:

- E Om vi läser mycket så vi kan få dom betyg som behövs
- V Ja, det är väl bra. [E: Mm] Det är ju för dom eleverna som har kemi från sitt hemland och det har ju du. [E: Ja.] Du har ju läst kemi, fysik och biologi, eller hur. [E: Mmm] Hur har det gått där, är det en gång ni har träffats eller två gånger?
- E Nej, bara en gång det var [V: En gång] Nej, jag har inte varit i kemiklassen riktigt. Det blir på onsdagarna och efter alla lektioner jag har simskolan. [V: Ja just det du ska simma också] Det blir samtidigt. Så jag pratade med läraren så han sa att du får bok, du kan fråga om kemi, när som helst, jag kan svara gärna, så du måste läsa på egen hand, sa han. Men det är i alla fall jättebra.
- V Du kommer och göra så, så du kommer läsa kemi på egen hand men ändå gå till läraren och fråga när som helst.

Ingela fortsätter att ställa frågor om simundervisningen. Maria berättar att hon inte är så bra på att simma men att undervisningen är ”jättebra” och att hon lärt sig mera:

- V Jaha, gick det lite bättre?
- E Ja, lite bättre. *Jag hoppas jag kan simma*
- V Det kommer du att klara, tror jag. Det är ju ett kriterium för att få ett idrottsbetyg. [E: Mmm] att man ska kunna simma. Det är väldigt viktigt att man kan simma.
- E Det tror jag också. Jag tycker det är bra att simma

I denna sekvens fortsätter Ingela att genomföra ett förtroenhetsskapande projekt, nu vad gäller Marias skolsituation. Krocken mellan undervisningen i simning och kemi har lösts genom att Maria studerar kemi på egen hand. Ingela uppmuntrar Maria att delta i simundervisningen. Det framstår som att hon vill underbygga Marias motivation till att delta och jag betecknar det som ett framtidsmotiverande projekt som är kopplat till att Maria måste få betyg i idrott för att kunna komma in på gymnasiet. Det motiverande projektet ingår i ett överordnat grindhanterande projekt som vill se till att Maria kommer in på gymnasiet. Maria medverkar i detta med en informerande strategi.

Samtalet övergår sedan till en tredje sekvens när Maria frågar om det är möjligt att gå gymnasiet på kortare tid än tre år. Hon tycker att hon börjar bli gammal och vill påskynda sin gymnasietid. Sekvensen är kort och utspelar sig som följer:

- V Mhm. Vad är det som gör att du har så bråttom?
- E ((skrattar)) Jag bara är sån.

- V Jag vet du har jättebråttom jämt, du har ju klarat det här på ett år. Det är fantasiskt.
- E Så, det är bara min idé, jag vill göra-
- V Vet du vad? jag kan inte svara hundra procent på det, för det är olika från elever till elever. Jag kan berätta att vi har elever här som har läst in faktiskt kurser dubbelt så fort och klarat av på två år istället för tre. Men då har dom också ofta börjat på ett program och valt över till, det är estetiska programmet, och så har dom haft med sig lite kurser från ett föregående program så dom har liksom legat lite före. [E: Mmm] Jag vet att du är jätteambitiös Maria, [E: skrattar] väldigt ambitiös. Och jag vet också att naturvetenskapliga programmet som du har sökt, är ett program där man måste jobba rätt mycket [E: Ja, det vet jag] men man kommer ha fritid också. Och kunna simma och så där. [E: Mmm] Jag tänker så här, börja med att kom in på ditt naturvetenskapliga, på den skolan du helst vill, [E: Ahm] å så får du se hur det går för dig. Det kanske är så att det är tillräckligt snabbt fast det tar tre år. Förstår du vad jag menar? [E: Mmm] Det kanske är en så snabb studietakt för dig ändå så du behöver dom här tre åren. [E: det xx] Det där är ju en sak du får diskutera med den skola där du kommer å börja.
- E Mhmm. Mm. Tack. ((skrattar))

När Maria undersöker möjligheten att gå gymnasiet på kortare tid tolkar jag det som ett avtryck av både ett karriärlärande och ett framtidsbeskyddande projekt. Hon undersöker både om och hur hon kan skapa goda betingelser för sin framtid, vilket för henne handlar om att försöka förkorta tiden på gymnasiet. Genom Ingelas språkhandlingar identifierar jag en argumenterande strategi för att Maria ska avstå från att förkorta sin gymnasietid. Hon berömmar Marias ambitioner men föreslår att hon ska avvakta. Ingela menar vidare att Maria troligtvis behöver tre år på sig men att det är en fråga som Maria får diskutera med den skola hon kommer att börja i. Ingela genomför här ett perspektivstyrande projekt som vill att Maria avstår från tanken om att förkorta studietiden.

Samtalet övergår till en fjärde sekvens, också den ganska kort, där de talar om gymnasievalet i relation till resvägen. Ingela frågar Maria hur hon upplevde resvägen till skolan vid besöket. Maria svarar att hon kan tänka sig en längre restid om skolan är tillräckligt attraktiv. Ingela lyssnar, omformulerar Marias uttalanden och motiverar avslutningsvis varför hon tycker att det är av betydelse att tänka på resvägen. Hon berömmar Maria för att tänka på detta och för att vara omsorgsfull i sitt valjande:

- V Känns det ok för dig att ha en timme drygt dit och en timme drygt hem varje dag. Det blir lite mer än två timmar varje dag som du ska resa
- E Om nu den här skolan viktig för mig, jag kan göra det. Två timmar. Sen jag kan läsa under viss tid.
- V Det är så du tänker? Om skolan är den du vill gå på [E: Mmm] så tar du det här

med restiden?

E Ahm, först och främst är det viktigt att det är skolan som är rätt.

V Det är det viktigaste, att skolan är rätt. [E: Ja rätt] Med rätt program?

E Ja, rätt program måste-

V Det låter som att du funderar på allting. Varför jag frågar om det just om det här med resvägar för att ibland händer det att elever inte riktigt tänker på resvägen och så kommer dom och berättar sen ”men det tar ju för lång tid och åka, jag vill inte åka så här mycket, det är två, tre timmar varje dag”. Därför vill jag att alla elever ska provåka. Det är väldigt bra om man provåker, nu har du gjort och så vet du hur lång tid det tar men du är beredd och ta det ifall du kommer in. [E: Ja] Det låter bra. Jag hör ju att du tänker på allt, du har frågor om allt, du tänker på allt, du funderar på och kanske göra om i din ansökan efter besöket på c-skolan också. Jättebra att du funderar på allting det här, jag blir mer orolig om man inte tänker alls. Är det nånting du funderar på som du har tänkt ”amen, det här ska jag passa på och fråga när jag träffar Ingela igen”.

Ingela utforskar Marias överväganden kring sitt skolval utifrån resvägens betydelse och om Maria har gjort en rimlig bedömning. Ingela genomför på så vis två projekt som ter sig som sammanvävda: dels ett förtrogenhetskapande och dels ett grindhanterande projekt som avser resvägens betydelse. Det sistnämnda ger sig konkret tillkänna i den sista samtalsturen i ovanstående utdrag. Dessutom framträder även här Ingelas genomgående framtidsmotiverande projekt, t ex när hon berömmar Maria för hur hon går tillväga för att välja skola. Maria samverkar i detta med en informerande strategi och ett karriärreflekterande projekt kan anas. Efter detta lämnas frågan.

Samtalet övergår till en femte sekvens i vilken Maria återkommer till frågan om det är möjligt att förkorta tiden i gymnasieskolan. En lärare har föreslagit att hon kan läsa på Komvux. Samtalet kring detta utspelar sig som följer:

E Också, jag hörde också en sak från min lärare. Alltså hon vet att jag vill också hoppa över klassen och bara två år. Hon sa att- hon är inte säker, lite osäkert men hon sa att det är kanske möjligt du går på Komvux. Jag har läst i gymnasium, du kan läsa andra lektioner som behövs.

V Vad är det du behöver då, menar du? Om inte jag minns fel har du sagt så här att du vill gå på naturvetenskapliga för att du har en tanke om att i framtiden eventuellt bli läkare.

E Jag har läst i mitt hemland, [V: Jaha] som naturkunskap. Jag har inte så mycket kemi och biologi så jag ska göra säkert prov, kanske i alla andra (xx) om jag klarar av det andra det kanske finns kvar några lektioner kemi och biologi. Sen jag ska läsa kemi och biologi extra på Komvux.

V Men när man går naturvetenskapliga programmet, då läser man eh, kurs ett och man läser kurs två, både fysik, kemi och biologi, om man då väljer den inriktningen som du vill ha. Det är det man behöver sen för och söka in på läkarlin-

jen, så det finns liksom ingen riktig anledning och läsa både på gymnasiet och på Komvux för att det ingår i din utbildning, den kemien, biologin, fysiken som du behöver. Jag vet att du har bråttom, [E: ((skrattar))] du har alltid bråttom, [E: *Vill göra mycket*] ja, jag tänker att när du kommer in på den skolan, på naturvetenskapen som du vill gå, titta på timplanen, fundera lite ”behöver jag verkligen springa dubbelt så fort”? För jag menar du kanske behöver dom där tre åren för och få all [E: Få mycket kunskap och klara av] ja, få den kunskapen. Du nämner ju också ibland, har du sagt här i alla fall vid två, tre tillfällen att, det är viktigt att jag känner att jag kanske behöver få lite stöd i svenskan eller i andra ämnen när du inte riktigt kanske förstår just det svenska. Så att Maria, du kanske ska låta det ta dom här tre åren. Men som sagt var, det är ju en sak du måste diskutera på den skolan du kommer in på sen i så fall. [E: ja, det är sant] Nu är det fokus på att du väljer i rätt ordning så som du känner att är bäst för dig.

E Ja, det ska jag ((skrattar))

Att förkorta gymnasietiden är en önskan som Maria återkommer till under samtalet. Hon genomför ett framtidsbeskyddande projekt. Vägledaren argumenterar återigen för att Maria inte ska sträva efter att förkorta gymnasietiden. Ingela genomför ett perspektivstyrande projekt som vill att Maria avstår från tanken på en förkortad studietid.

I den sjätte och avslutande sekvensen berömmar Ingela Maria inledningsvis för hennes sätt att ta sig an sitt val och erbjuder henne att komma tillbaka. Hon säger att de är klara med samtalet men det fortsätter ytterligare en stund när Maria berättar om en praktikant som gett henne nya tankar om ålder och utbildning. Sekvensen utspelar sig som följer:

V (...) Jättebra jobbat. Och jag vet att vi kommer och träffas i april maj, eventuellt, om du gör ett omval. Om du känner så här att du inte vill göra ett omval då bara låter du allting vara som det är. [E: Ok] men du är välkommen tillbaka och då tänker jag då kommer du till mig och bokar en tid, om du vill. [E: Ja, det ska jag göra] Bra. Då är vi klara för idag.

E Ja, det känns jättebra. Också jag tycker att, den där tjejen som hette X

V Förlåt, vad sa du nu?

E Det var en tjej som kom från universitetet, som praktiserar här, [V: Ja?] vad heter hon? [V: X?] Ja. jag tyckte hon var så bra igår.

V Hon informerade om? Vad var det hon pratade om igår?

E Hon pratade om studiemotivation [E: Motivation, ja, det är ju jätteintressant] Hon berättade om lite hon kom hit när hon var 23 år, så hon började lära sig svenska, så hon fick barn, nu hon pluggar på universitetet. Då jag tänkte att jag har mycket bråttom. Du vet jag säger jag är gammal, jag är 18 år så hon kom hit, 23 år, nu hon är 35, hon pluggar på universitetet. Så jag tyckte lite annat.

V Då vet du verkligen att man kan plugga när man är lite äldre också. [E: Ja] Du vet jag var 40 år när jag började på universitetet. [E: skrattar] jag var ännu äldre.

Det är helt ok, det går bra och göra så här. Du är inte ens tjugo ännu, [E: Ja, *jag är arton*]. du är inte så jättegammal ännu, även fast man tycker det när man är nitton, oj vad gammal jag är. Men jag lovar du kommer att hinna.

E Ja, jag ska kämpa faktiskt.

V Mm. vi är klara.

Ingela genomför inledningsvis två sammanflätade projekt: ett samtalslotsande projekt som försöker avsluta samtalet och ett framtidsmotiverande projekt. Det senare framgår i hennes sammanfattande beröm till Maria för hur hon hittills hanterat sitt valjande och när hon anger förutsättningarna för deras fortsatta samarbete. Ett självständiggörande projekt avseende Marias valjandeprocess framträder när Ingela betonar vad Maria ska göra framåt i tiden och överlämnar ansvaret för den fortsatta processen till Maria. Hon erbjuder Maria att komma tillbaka om hon vill göra ett omval och lämnar initiativet för detta till henne. Maria tycker det känns ”jättebra” och återkommer sedan en tredje gång till frågan om att påskynda gymnasietiden. Nu jämför hon sig med praktikanten och beskriver att hon reflekterat över sin egen iver att skynda på studierna och börjat tänka annorlunda. Maria återgår till att genomföra ett karriärreflekterande projekt. Hon utforskar möjliga karriärvägar och förhåller sig till den information och de intryck hon fått. Ingelas perspektivstyrande projekt som vill att Maria ska avstå från att skynda på sin utbildning framträder också här. Ingela instämmer i Marias insikt om att det är möjligt att vara lite äldre när man börjar studera och tar sig själv som exempel. Här framträder också det framtidsmotiverande projektet: ”Men jag lovar du kommer att hinna”.

Sammanfattning

Liksom det första samtalet har jag i det här samtalet urskilt sex sekvenser. Den första sekvensen inleds med att vägledaren genomför ett förtrogenhetskapande och ett perspektiverande projekt avseende elevens valjandeprocess. Dessutom genomför hon ett framtidsmotiverande projekt. I elevens berättelse spåras ett sammanvävt karriärlärande och reflekterande projekt genom att eleven relaterar upplevelser till sin egen valsituation. Det förtrogenhetskapande projektet fortsätter i den andra sekvensen som övergår till att handla om elevens nuvarande skolsituation. Vägledaren genomför ett framtidsmotiverande projekt vilket eleven medverkar i och eleven genomför dessutom ett karriärreflekterande projekt. Vägledarens motiverande projekt synes ingå i ett överordnat grindhanterande projekt. I den tredje sekvensen undersöker eleven möjligheten att förkorta gymnasietiden och genomför både ett karriärlärande och ett framtidsbeskyddande projekt. Vägledarens svar visar på ett perspektivstyrande projekt som vill att elevens ska avstå från tanken på att förkorta studietiden. I den fjärde sekvensen genomför vägledaren både ett förtrogenhetskapande och ett grindhanterande projekt av

elevens väljande som har fokus på resvägens betydelse för elevens gymnasie-
eval. Parallellt genomförs ett framtidsmotiverande projekt vilket synliggörs
genom vägledarens uppskattande ord till eleven för hennes valstrategi. Ele-
ven samverkar med detta och genomför ett karriärreflekterande projekt. I den
femte och sjätte sekvensen återkommer eleven till det framtidsbeskyddande
projekt som undersöker möjligheten att förkorta gymnasietiden. I båda se-
kvenserna svarar vägledaren med ett perspektivstyrande projekt som vill få
eleven att avstå från tanken. I den avslutande sjätte sekvensen framträder
elevens karriärreflekterande projekt. Vägledaren genomför där två samman-
flätade projekt: ett samtalslotsande projekt för att avsluta samtalet och ett
framtidsmotiverande vad gäller elevens fortsatta valprocess. Ett självstän-
diggörande projekt vad gäller detta skymtas i vägledarens handlingar när
frågan om deras fortsatta samarbete lämnas till Maria.

De nyckelprojekt som eleven genomför i sekvensen är ett karriärreflekte-
rande och ett framtidsbeskyddande projekt. Vägledarens nyckelprojekt är
framför allt det förtrogenhetsskapande och det framtidsmotiverande pro-
jektet. I den första och andra sekvensen kompletterar vägledarens och ele-
vens projekt varandra då det förtrogenhetsskapande projektet tycks skapa
förutsättningar för elevens karriärreflekterande projekt. När eleven i den
tredje sekvensen tar upp frågan om möjligheten att förkorta sin gymnasietid,
ett framtidsbeskyddande projekt, genomför vägledaren ett perspektivsty-
rande projekt. Eleven lämnar sitt projekt och samtalet övergår till en ny se-
kvens. Elevens framtidsbeskyddande och karriärreflekterande projekt mot-
verkas till viss del av vägledarens perspektivstyrande projekt.

11. Samtal mellan Mohamed och Agneta: Konsten att bli en svensk polis

<i>E-skolan</i>	<i>Mohamed</i>	<i>Agneta</i>
Småstad	<p>18 år.</p> <p>Från Asien och har vuxit upp i två olika länder.</p> <p>Ca 1, 5 år i Sverige</p> <p>Bor i ett boende för ensamkommande flyktingbarn.</p> <p>Har familj kvar i Asien.</p>	<p>Arbetat som studie- och yrkesvägledare sedan 2003.</p> <p>Arbetar som vägledare på <i>Språkintröktion</i> sedan ett år men har också tidigare arbetat med nyanlända elever i gymnasieskolan.</p> <p>Har en delad tjänst mellan en annan skola och <i>Språkintröktion</i>. 45 % av tjänsten är på <i>Språkintröktion</i>, ca 60 elever</p>

	<i>Inspelningsdatum</i>	<i>Samtalets längd (min)</i>	<i>Samtalsrurer</i>	<i>Sekvenser</i>
Samtal 1	April, 2012	45.40	213	8
Samtal 2	April, 2012	40.51	207	5

Samtalen genomfördes med två dagars mellanrum.

Det första samtalet: Kan-ske om man vill

Samtalet inleds med en kort första sekvens. Vägledaren Agneta skriver Mohameds namn på ett papper och säger att hon kommer att anteckna på det under samtalet och att de ska tala om hur han ser på framtiden. Därefter ställer hon några frågor om hans skolgång i Sverige, ursprung och nuvarande familjesituation. Mohamed berättar var han har gått i skolan tidigare i Sve-

rige, att han kommit utan sin familj och bor på ett boende för ensamkommande flyktingbarn. Han har gått i svensk skola i ungefär ett och ett halvt år. Agneta nyttjar inledningsvis främst en utforskande strategi med avseende på Mohameds nuvarande skol- och familjesituation. Hon genomför ett förtroghetsskapande projekt vad gäller elevens nuvarande livssituation. Mohamed besvarar Agnetas frågor relativt kortfattat men medverkar i vägledarens projekt.

Agneta frågar om Mohameds framtidsplaner och samtalet övergår till en andra sekvens som handlar om Mohameds dröm att bli polis. Sekvensen upptar cirka 18 minuter av samtalet och är relativt sett lång. Den präglas av att Agneta frågar om Mohameds bilder av polisyrket och hans motiv till att vilja bli polis. Mohamed svarar och berättar om sina tankar om och bilder av sitt drömyrke. Följande sju samtalsutdrag illustrerar hur samtalet formas i sekvensen. Det första utdraget inleds med att Agneta frågar vad Mohameds drömmer om att bli:

V Så att nu börjar du känna att det börjar bli klart för att söka nånting annat. Eller hur? Vi har pratat litegrann med varann redan. Jag vill återkomma till det här med vad du drömmer om vad du faktiskt skulle vilja bli, när du är klar

E I framtiden?

V Mm

E Ja, alltså mitt mål är polis faktiskt. [V: Mm] Jag vill bli den, det finns inte något annat jag ska vilja i framtiden. Jag tänker bara på polisen. Jag ska kämpa och kämpa för att bli polis. Ja, men man vet inte vad som ska hända i framtiden. Man ser att det är mitt mål och man måste bli. Om man vill man kan bli nån, om man vill. Men, det beror på hur ska man plugga, hur ska man kämpa, hur ska man jobba med allt som finns framåt. Ja, om jag tänker, det som min dröm är polis faktiskt.

Det enda Mohamed drömmer om är att bli polis. Målet ger honom motivation att studera och kämpa inför framtiden. Agneta fortsätter lite senare med att återigen fråga om varför han vill bli polis. Mohamed berättar att han kommer från ett krigshärjat land och att han tänker mycket på hur människor har det. Han vill hjälpa människor att leva ett bra liv. Agneta varvar frågor med att sammanfatta Mohameds svar enligt nedan:

V Om vi återkommer till varför är just polis en dröm? [E: Ja] Varför vill du [bli polis?]

E [Bli polis. Ja, ok. Polis? Jag tänker mycket på människor, jag kommer från ett land som finns mycket krig i. Och jag vill hjälpa människor, jag vet att i Sverige finns inte lika polis som finns i mitt land, men Sverige är ett lugnt land och dom har ett bra samhälle, ett säkert samhälle. Jag vill bli polis för att jag vill hjälpa människor, jag vill vara trevlig mot människor. Inte bara hjälpa dom när dom bråkar, när jag utbildar mig, när jag är klar som en polis, jag ska lära människor

hur dom ska behandla mot varandra, så att dom ska inte bråka med varandra. Eller ungdomar jag ska förklara att röka inte eller gå inte på dåliga saker. Så dom ska plugga och tänka på fina saker, inte dåliga saker. Det är [mina tankar varför jag vill bli polis.

- V [Mm. Och då känner du att polis är nånting som skulle- Du känner igen jobbet och du vet litegrann vad dom gör [E: Precis]. Ja. Och i det här är det väldigt mycket din människosyn, du vill gärna vara den här hjälpande personen som även hjälper när det är bråk men även som kanske är där innan det blir bråk, som ser till att det inte blir bråk, som lär folk hur man ska göra.

Agneta frågar vidare om vad Mohamed anser är en bra polis. Hon återkommer till polisyrkets utmaningar som att hantera konflikter och hur Mohamed ser på sig själv i relation till den delen av yrkets arbetsinnehåll. Hon frågar också vilken betydelse han tror att hans bakgrund kan ha i yrket:

- V Tror du att du kommer ha hjälp av att du kommer från ett annat land och har annat språk med dig och så. Tror du att det kommer att vara hjälp eller kommer det vara ett problem.
- E Jag tror det kommer vara hjälp faktiskt. [V: Ja] Jag kan hjälpa dom andra som talar på mitt språk. Det blir jättebra för dom också när jag blir polis, när jag kommer till folket som är från mitt land och finns problem med dom och jag talar på mitt språk med dom, kanske dom kommer och lyssna på mig, [V: Mm] kanske dom säger ”ja, det är en polis som är från vårt land och det är bra. [V: Mm] Vi måste lyssna på honom, kanske han ska lära oss eller han vet vad han ska göra”. [V: Mm] Jag tror att det blir bra, tror jag. Det finns mycket skillnad mellan en svensk polis och en invandrad polis. Om man ska jämföra folken som är från mitt land och folket som kommer från Sverige och vi ska komma till exempel folk från mitt land det finns mycket problem mellan dom, en svensk polis ska komma dit och en invandrad. Till exempel om vi ska tala svenska med dom, kanske lyssnar eller lyssnar inte. Om jag börjar tala med mitt språk med dom kanske dom förstår bättre polisen då, om jag ska tala på svenska. Det är inte bara språket. Kanske jag känner bättre än svensk polis.
- V Å vet hur dom tänker. Ja, för det är ju olika kulturer också.

Agneta frågar också om det kan finnas skillnader mellan hur yrket utövas och uppfattas i Sverige och i Mohameds ursprungsland. Mohamed förstår inte först vad Agneta frågar om:

- V Tror du att det kan finnas en rädsla för polisen också, från dom som kommer från ditt land? Som kan vara lite rädda för polisen, att det är lite skrämmande?
- E Att dom ska vara rädda eller polisen ska vara rädda?
- V Nej, om man säger så här att i hemlandet så kanske polisen har varit nånting som man har varit väldigt rädd för?
- E I mitt land till exempel, det är folk som är väldigt rädda för polisen. Inte polisen,

dom är inte rädda för folken, folken är rädda för polisen, det är tvärtom kan man säga, I Sverige det är inte så här. Kanske, jag vet inte om folk är rädda för polisen?

Agneta frågar vidare vad Mohamed tror att han får lära sig under utbildningen om detta:

V Å det är väl nånting som du måste tänka på när du blir polis här också att folk här kan bli ganska rädda när du kommer när man kommer från dom här länderna och man måste vara den här trygga och visa att man inte är farlig. Tror du att du får lära dig nånting om det här på utbildningen? När du utbildar sig till polis?

E Om jag ska gå på polishögskolan?

V Mm

E Ja, absolut. Jag kommer och lära mig många saker. [V: Mm] Ja, det är självklart. Jag ska utbilda mig som en svensk polis. Det finns mycket skillnad mellan mitt lands undervisning och Sverige. Tror jag kommer och lära mig många fina saker på polishögskolan.

Agneta frågar också vad Mohameds kamrater tänker om hans yrkesval. Mohamed svarar att han talar med många om sitt yrkesval men att han enbart bryr sig om uppfattningarna från de som är äldre än vad han själv är:

E Ja visst. Jag lyssnar inte på dom som är samma ålder som mig eller dom som är lite yngre än mig. Jag lyssnar inte på dom. Jag frågar dom men jag lyssnar inte så mycket på dom. Jag vet att dom har inte mycket erfarenheter, dom är samma som mig. Men dom som är äldre än mig jag har frågat mycket av många olika människor och sen olika ålder. Jag har frågat faktiskt mycket. Sen dom har svarat till mig att ”det är bra, det är jättebra, om du vill bli polis”. Eller ”du tänker bara på polisen, du ska inte tänka på nåt annat yrke eller jobb, [för att det är väldigt bra”.

Mohamed tycks få stöd i sitt yrkesval av de som har betydelse för honom. Agneta sammanfattar sin förståelse av Mohameds tankar som att hans önskan att bli polis kan liknas vid ett ”kall”:

V I Sverige brukar man säga nånting så här att man vill bli nånting väldigt mycket, som man känner att man vill göra nånting bra med då brukar man säga att man nästan har ett kall. Man vill bli det här, inte för yrket utan för att det finns mycket i det här som man kan hjälpa andra människor med det. Det är lite så jag upplever det, det är därför du vill bli polis.

Agneta använder främst en utforskande strategi kring Mohameds förståelse av och tankar om hur han ser på yrket och sig själv i relation till polisyrkets krav och innehåll: att hantera människor och konflikter, betydelsen av en

utländsk bakgrund, polisutbildningen och polisyrkets utmaningar som stress och svåra arbetssituationer. Hennes huvudsakliga intresse är att undersöka både Mohameds val av drömyrke och vilken kännedom han har om polisyrket och av sig själv i relation till detta. Hon utforskar på vilka grunder polis är Mohameds drömyrke och dessutom i vilken mån hans bild överensstämmer med hennes bild av yrket. Agnetas frågor till Mohamed är i flera fall ledande såtillvida att de innehåller förslag på svar och hon ger också råd om vad hon tycker att Mohamed måste vara medveten om vad gäller yrket. Hon genomför här två sammanvävda projekt: Dels ett förtrogenhetskapande projekt vad gäller Mohameds karriärtankar som handlar om att utforska i vilken mån hans val är underbyggt rent allmänt, dels ett grindhanterande projekt. Agneta tycks undersöka hur Mohameds bild överensstämmer med hennes bild av polisyrket i det svenska samhället och om det finns något hindrande i Mohameds förståelse av yrket. Mohamed samverkar i detta genom främst en informerande strategi med vilken han återger både sin bild av yrket och hur han ser på sig själv i relation till det. Han vill bli polis för att kunna hjälpa människor och beskriver sig själv som lugn och att ha förmåga att hantera polisyrkets utmaningar. Mohamed genomför ett karriärreflekterande projekt. Återkommande jämför han skillnaden mellan polisyrket i Sverige och sitt ursprungsland och betonar att han vill bli en ”svensk” polis. Detta ger intryck av att han samtidigt genomför ett erkännandeprojekt vad gäller sitt svenska karriärval: en strävan efter att hans möjligheter att skapa en yrkesidentitet som svensk polis ska accepteras och godtas. Vägledaren svarar bland annat med en bekräftande strategi vilket följande utdrag visar:

- V Mm. Det känns som att det här är ju väldigt genomtänkt för dig, du har verkligen tänkt det här med att det är inte pengarna för där ser du att det finns andra jobb där du skulle kunna tjäna ännu mera pengar, men du känner att det här är viktigt. Men du ser också att du skulle kunna vidareutbilda dig i jobbet [E: Ja] ja, för och bli mera duktig på en sak.

Agnetas utforskande och bekräftande strategi visar också här att hon försöker utröna inte bara i vilken mån elevens val är genomtänkt utan också om eleven har en riktig bild av yrket och sig själv i yrket. Agneta är positiv till Mohameds motiv till att bli polis och uppfattar det som ett genomtänkt val. Under sekvensen framstår det som att Agneta gör en bedömning av om Mohameds val är genomtänkt och möjligt. Det förtrogenhetskapande och det grindhanterande projektet är sammanflätade.

Efter drygt 19 minuter övergår de till att tala om hur Mohameds utbildningsväg till polisyrket kan se ut. Agneta inleder denna tredje sekvens med att fråga Mohamed om han minns vilka vägar som kan leda till yrket. Mohamed är till en början lite tvekan men berättar att han har talat med polisen vid en framtidsdag om olika yrken. Utifrån detta talar de om alternativen högskole- eller yrkesförberedande program och behörighetskrav. Agneta

frågar Mohamed vad han känner till och fortsätter att tala om Barn och fritidsprogrammet som ett alternativ:

- V Ja precis. Till exempel. Och då har vi pratat ganska mycket om vilket yrkesprogram som skulle vara bra och vilket högskoleförberedande. Och det vi har pratat om det var ju barn och fritid ((skriver)) (.) pratade vi om. Och varför har jag tyckt att barn och fritid är bra? Det har jag pratat med dig litegrann om.
- E Ja du har sagt till mig att man kan gå dit och man kan alltså vara med folk. Det är samma som polisen. Det blir lättare för barn och fritid

Agneta skriver ner olika utbildningsalternativ som de talat om och säger att de ska titta närmare på alternativen i relation till polisutbildningen. De program som nämns utöver Barn- och Fritidsprogrammet är Vård- och omsorg samt det Samhällsvetenskapliga programmet. För behörighet till en polisutbildning är ett samhällsvetenskapligt program mest lämpligt men Mohamed har i nuläget inte tillräckligt med betyg för detta. Jag vill påminna om att de nya behörighetskraven till gymnasiet nyligen hade införts vid studiens genomförande: För att bli behörig till ett högskoleförberedande program måste elever ha betyg i 12 ämnen medan det till yrkesförberedande program krävs betyg i åtta ämnen. Agneta varvar en utforskande strategi av Mohameds kännedom om behörighetskrav och utbildningsvägar med en informerande strategi om utbildningars innehåll. Detta uttrycker två projekt: ett förtrogenhetskapande projekt avseende elevens karriärkompetens (kännedom om möjliga utbildningsvägar och institutionella villkor) samt ett perspektiverande projekt vad gäller utbildningsalternativ. Agneta genomför också ett samtalslotsande projekt. Hon anger vägen för vad de ska tala vidare om i samtalet. Mohamed visar tecken på att genomföra ett karriärlärande projekt.

De stämmer av Mohameds betygsläge och samtalet övergår till en kort fjärde sekvens. Agneta frågar Mohamed om besöken han har gjort på olika program och de talar om hans upplevelser av detta:

- V En, två, tre, fyra, fem, sex, sju åtta. Åtta. Ja men nio för du har svenskan där. Så du har 9 ämnen idag klart. Så då är ju det här valet svårt, att komma in på samhällsprogrammet då'rå. Men du kan söka in på ett yrkesprogram. Och sen så utifrån det så har vi diskuterat det här fram och tillbaka. Du har varit på programbesök. Och hur har det varit?
- E Jag var på samhälle, det var jättebra men när jag var på barn och fritid det kändes inte så bra.

Jag uppfattar detta främst som ett fortsatt förtrogenhetskapande projekt av Mohameds uppfattningar om sina upplevelser men i detta kan anas att Agneta försöker påverka honom. Hon ifrågasätter till viss del Mohameds tveksamhet inför Barn och fritidsprogrammet medan hans intryck av besöket på det samhällsvetenskapliga programmet får stå oemotsagt. Hon förefaller

genomföra ett perspektivstyrande projekt. Följande utdrag ger en glimt av detta när Agneta frågar vidare om vad som inte kändes bra vid besöket på Barn och fritidsprogrammet:

- V Det kändes inte så bra. Vad var det som inte kändes så bra?
E Ja ((suck)) jag vet inte hur ska jag säga men för mig var det inte så bra program faktiskt barn och fritid
V Nej, nej. Mycket kan ju vara känsla och mycket kan vara det som dom gör. Vad tyckte du det var som- Vad var det [som-
E Det var en timme två timme, man kan inte känna sig på en timme [V: Nej, nej] man måste vara där [kanske
V [Mm, lite längre
E längre. Men som på samprogrammet jag var en dag, jag var en hel dag där
V För ni hade nåt prov den här dan när du var på barn och fritid, var det så också [att ni?

Intrycket av ett perspektivstyrande projekt förstärks när Agneta instämmer i Mohameds möjliga förklaringar till sitt intryck av besöket. De talar om de yttre omständigheterna runt besöken snarare än hans intryck och förmildrar därmed Mohameds negativa upplevelse av Barn- och fritidsprogrammet. Både Agneta och Mohamed använder en dämpande strategi. Frågan lämnas sedan utan att besöket på det samhällsvetenskapliga programmet kommenteras ytterligare. Mohamed samverkar med Agnetas projekt genom att besvara och medverka i hennes frågor men strategierna uttrycker att han dessutom genomför ett karriärreflekterande projekt: han förhåller sig till, överväger och reflekterar kring sina erfarenheter från besöket.

Samtalet övergår därefter till en femte sekvens när Agneta föreslår att de ska undersöka de olika utbildningsalternativen. I denna sekvens redogör Agneta för skillnader mellan högskole- och yrkesförberedande program i relation till polishögskolans krav samt vilka olika strategier Mohamed kan ha för att komma in på polisutbildningen. Hon säger att han måste läsa flera kurser utöver programmets ordinarie kurser för att uppnå behörighet efter ett yrkesförberedande program:

- V Ja precis, det är dom tre kurserna och dom kurserna ska du läsa samtidigt som du läser det här. Och där har ju jag pratat med dig om att om man ska göra det då måste man ha alla sina betyg med sig från Språkinstruktionen, så att du har betyg i dom kurserna nu när du söker vidare. Och vad heter det, det som är viktigt då'rå är när du går på barn och fritid eller vård och omsorg och så kommer du få välja kurser då måste du komma ihåg att du ska välja dom här. Skulle du av nån anledning inte orka det samtidigt, utan det blir för mycket, det är för mycket att plugga även här, för det är mycket att plugga även på dom här programmen, då är det ju så att du faktiskt kan läsa det på Komvux. Så då kan det bli ett år till där

- E Efter gymnasiet menar du?
- V Mm. och sen så har du möjlighet och söka, så är det så att du känner att jag kan, jag orkar inte läsa tre kurser extra-
- E Man kan läsa alltså dom kurser som finns på vård och omsorg och på vanliga, inte dom extra kurser. Man kan läsa dom. När jag är klar med gymnasiet då jag ska läsa dom extra på Komvux.

Agneta använder här främst en informerande strategi vad gäller utbildningsvägar och villkor men även en rådgivande strategi för elevens val. Detta tolkar jag som uttryck för två projekt: ett utbildande projekt som vill utveckla elevens kunskaper om utbildningsvägar och ett perspektiverande projekt som vill synliggöra alternativa karriärvägar. Mohamed har ett mindre talutrymme i jämförelse med t ex den andra sekvensen och gör enbart korta inpass under Agnetas information. Detta uttrycker en förståelseinriktad strategi vad gäller innehållet utbildningsvägar och villkor. Mohamed samverkar i Agnetas projekt med ett karriärlärandeprojekt. Han genomför också ett karriärreflekterande projekt vilket identifieras i att han uttalar uppfattningar om det Agneta informerar om. Projektet framträdde redan i den förra sekvensen och kommer att framträda ännu tydligare i nästa sekvens.

Avslutningsvis i den femte sekvensen sammanfattar Agneta Mohameds situation och diskuterar samtidigt fördelarna med att antingen gå ett yrkesförberedande eller ett samhällsvetenskapligt program. Vid terminsstarten satsade Mohamed på att bli godkänd i tolv ämnen för att kunna gå ett högskoleförberedande program men vid samtalstillfället har han inte klarat detta. Han har svårigheter med att bli godkänd i engelska och svenska och behöver ett år till på Språkintröduktion för att bli det. I sin sammanfattning använder Agneta en resonerande strategi om alternativens innebörder och konsekvenser för Mohamed. Samtalet övergår successivt till en sjätte sekvens där de talar om de olika alternativen i relation till Mohameds situation och förutsättningar. Mohamed berättar hur han hanterar och tänker kring sin valsituation:

- E Jag tänker mycket på situationen. Jag har frågat väldigt mycket av flera folk. Dom sa till mig det är bra jobb om man ska jobba med människor. Sen jag tänkte om jag ska gå på samprogrammet det finns mycket plugg, man ska läsa mycket, det är bra också, men det finns inte så mycket praktisera
- V Nej det gör det inte, du får inget yrke när du kommer ut där.
- E Vad dom sa det är bra att praktisera så mycket faktiskt.
- V Men då har du ju istället att du måste du läsa upp dom här ämnena.
- E Det är bra för mig att praktisera, jag känner mig bättre.
- V Alltså det är praktiken lite som du känner och att du får ett yrke som känns bra.
- E Då ska jag vara med inne i samhället, med folket.
- V Om du skulle gå ett år till på Språkintröduktionen, tror du att du skulle känna dig säkrare på att gå Samhällsprogrammet i så fall, skulle du vara duktigare så

att du inte känner att det blir så jobbigt att gå samhällsprogrammet?

- E (.) Jag vet inte. Om jag har termin och ämne. Om jag hade mina ämne, om jag hade två ämne på mig, då skulle jag börja nu. Nästa höst skulle jag börja på samhällsprogrammet. Jag var där en dag, det var inte så svårt faktiskt, men jag tror att det svåra är engelskan som jag har problemet med. Men svenskan var inte svår. Jag var på deras svenskakursen och sen jag var på mattelektionen, jag var på historialektionen och naturvetenskapslektionen också.

Mohamed genomför ett fortsatt karriärreflekterande projekt. Han resonerar kring de olika alternativens för- och nackdelar och förhåller sig till de omständigheter som står till buds i de olika utbildningsalternativen. Han känner sig bättre med praktik, säger han, när han får vara en del av det svenska samhället. Agneta svarar med både en utforskande och en utmanande strategi vad gäller elevens reflektioner. Jag identifierar ett perspektiverande projekt som snuddar vid ett perspektivstyrande projekt vad gäller elevens väljande. Ett perspektiverande projekt avser strategier som vill bidra till att den andra ska anlägga och ta ställning till flera aspekter på en fråga, t ex som i det här fallet när vägledaren problematiserar de olika ståndpunkter Mohamed lyfter fram. När han talar om fördelen med ett yrkesförberedande program lyfter Agneta fram de nackdelar som hon ser och ställer hypotetiska frågor (jfr t ex Berg & De Jong, 2003; Peavy, 1997) om olika handlingsalternativ.

Vid en första anblick förefaller det som att projekten kompletterar varandra men Mohamed och Agneta talar till viss del om olika saker vad gäller hans val. Medan Mohamed understryker praktikens betydelse för att känna delaktighet i samhället talar Agneta om möjligheten att få ett yrke och förmågan att klara av studierna. Mohameds reflekterande projekt verkar knyta an till hans migrationsbakgrund och om att finna en väg som kan vara bäst för honom utifrån sina villkor. Agnetas projekt handlar om att hjälpa Mohamed att välja något som han klarar av kunskapsmässigt. I den sista samtalssturen i ovanstående utdrag uttrycker Mohamed tveksamhet om sina möjligheter att i nuläget klara av ett samhällsvetenskapligt program. Han menar att han har tillräckliga kunskaper i svenska men att hans kunskaper i engelska inte räcker. Agneta svarar på följande vis:

- V För det jag säger är att, och det vet du ju att jag säger, att ska man gå ett högskoleförberedande program då behöver man vara ett år till på språkinstruktionen, det tycker jag är jätteviktigt, för man behöver bli så pass duktig i svenskan. Mm. Men om vi tittar på dom här två programmen, yrkesprogram, och eh eller barn och fritid och vård och omsorg. För barn och fritid har ju varit väldigt viktig och sen har du ju kommit över mera på det här. och det här är ju samma grund på dom här två [E: Mm]. Sen så kommer ju skillnaden här att här läser man mera hälsa, medicin, psykologi, psykiatri [E: precis]. Eh. Och det är ju mycket runt människan och hur människan fungerar och tänker-

Jag tolkar detta som att Agnetas perspektiverande projekt här övergår till ett perspektivstyrande projekt. Hon anmodar Mohamed att välja ett yrkesförberedande program eftersom hans betyg i svenska eventuellt inte kommer att räcka till för ett högskoleförberedande program. Detta framträder i det konkreta uttalandet och intrycket förstärks genom att hon i direkt anslutning till detta fortsätter att tala om yrkesförberedande program.

Samtalet övergår till en sjunde sekvens när Agneta påbörjar en avslutning av samtalet. Agneta vill att Mohamed på egen hand ska jämföra utbildningar inför nästa samtal och återkommer till att tala om det samhällsvetenskapliga programmet:

- V (...) Så att jag vill att du tar hem dom här och tittar lite mer på dom [E: Mm]. Och sen så vill jag att du jämför, att du tittar lite mera på det här så att vi kan lämna det på ett bra sätt, även om du känner att du har lämnat samhällsvetenskapsprogrammet men ändå att du tittar på. Här läser du också psykologi, filosofi, som också handlar mycket om hur människan tänker och så. Men det är det här moderna språket som du tycker känns lite skrämmande. Ja, eftersom du har så många språk redan
- E Ja jag har *två språk faktiskt*. Det är väldigt jobbigt om jag ska ha ett till.
- V Ja men det där kan man ju titta på, det är ju inte nåt som ska stoppa en, tycker jag. Så tittar vi, sen fortsätter man läsa dom här SO-ämnena väldigt mycket, här läser du väldigt mycket psykologi, ledarskap, så att du får mycket av den här biten på samhällsprogrammet. Så att det här vill jag att du tar med dig hem och tittar lite på till på onsdag, när vi träffas igen. Och sen så utifrån det så fortsätter vi och diskuterar, dina planer. För nu har vi gått igenom ditt yrke och varför du vill bli polis, och för och nackdelar och alltihopa. Vi har tittat på vilka vägar du kan gå. Och sen börjar det bli dags att välja nästan på vägen nu. Det valet ska vara genomtänkt, alltså det ska vi ha tänkt igenom, vi ska inte stressa det. Vi har den här perioden nu i maj på och göra det här. Jag ska fixa ett lösenord, och så att vi kan gå in och titta på och välja på websidan. Men jag vill ändå att det här ska vara riktigt genomtänkt. Och är det så att du väljer och kanske under resten av terminen när vi ser hur betyg och allt det här fungerar, så väljer du ändå att vara kvar, så gör inte det nånting att du har valt. Men vi kan i alla fall ha två vägar öppna till hösten i alla fall [E: Ja]. Mm. Känns det bra?

I Agnetas handlingar identifierar jag främst två strategier i sekvensen: En informerande strategi avseende utbildningsvägar och informationshantering samt en rådgivande avseende elevens väljandeprocess. Jag tolkar detta som uttryck för fyra olika projekt: För det första genomför Agneta ett samtalslot-sande projekt som förbereder för en avslutning av samtalet. För det andra genomför hon ett utbildande projekt som är inriktat mot att stödja eleven i att gå vidare med sin beslutsprocess, både på egen hand och tillsammans med vägledaren. I detta avtecknas dessutom ett tredje, överordnat grindhant-erande projekt. Agneta vill att Mohamed ska göra ett noga genomtänkt val till

gymnasiet för att det ska gå så bra som möjligt för honom. Detta återkommer i samtalet och framträder både genom det utbildande projektets inriktning men också genom direkta uttalanden som t ex: ”Men jag vill ändå att det här ska vara riktigt genomtänkt”. Ett fjärde projekt som spåras i vägledarens handlingar, är ett framtidsmotiverande projekt. Hon poängterar att det finns många alternativ och att det finns gott om tid för att komma fram till ett val. Hon betonar också att de ska samarbeta för att Mohamed ska kunna göra ett väl genomtänkt val. Agneta vill skapa tillförsikt inför valet och framtiden hos Mohamed. Mohamed säger inte så mycket i sekvensen men jag uppfattar att han samverkar med vägledarens projekt. Han frågar efter när de ska ses nästa gång.

Agneta föreslår att de ska göra en ansökan tillsammans under nästa samtal. Mohamed säger att han vill söka Vård- och omsorgsprogrammet. Han frågar om sina betyg och undrar om Agneta vet något om hur det går för honom i skolan. Detta leder till samtalets åttonde och sista sekvens som handlar om Mohameds nuvarande skolsituation. Agneta anser att elever ska vara godkända i svenska för att börja på ett nationellt program. Mohamed är orolig för att inte hinna med det under vårterminen. Han menar att han borde klara av ett yrkesprogram men att han blir så nervös vid prov att han inte förmår göra sig själv rättvisa. Nedanstående utdrag visar hur de talar om detta i slutet av sekvensen:

- E [När man läser den där kursen, den där språkgrunden som vi håller på och läsa just nu. Det är inte svårt faktiskt. Men provet här, man blir, speciellt jag, jag blir väldigt stressig på provet.
- V Det vet jag att du blir. Det är ju så. Det blir väldigt jobbigt före [E: Precis] för dig och sen så blir det jättespönt under den här tiden. Men jag ska prata lite med läraren så jag vet litegranna mera till på onsdag
- E Det blir jättebra om jag kommer klara svenskan och sen så jag kommer in på vanligt gymnasiet och tänka bara på kursen
- V Känns det stressande att det är många ska söka nu och ni vill söka för att alla andra söker eller tänker man så här-
- E Jag tänker mycket. Just nu jag kan inte tänka bara på skolan. Mina kompisar dom har klarat svenskan, dom har faktiskt klarat svenskan. Dom som var kanske under mig, dom var alltså kanske över mig. Men jag är ganska-. Inte, jag säger inte jag är bättre än dom men jag ligger på samma nivå som dom är men för mig det är stressigt just nu, dom ska gå på ett gymnasium, om jag kan inte, jag har sagt till läraren det blir jättejobbigt för mig.
- V Men det är många också. Du får inte känna dig stressad av det här för jag har inte haft samtal med nån än [å någonstans så kommer
- E [klassen som sa, som tror att det räcker, dom sa, dom tror att jag är klar med svenskan också för att dom som är klar dom sa, ”det är självklart, Mohamed är klar också”. Men dom frågar inte mig om jag är klar eller inte klar. Jag har inte sagt nånting till dom. Det är bara läraren har tagit upp samtal med mig, sa till

mig var inte nervös, tänk inte på nationella provet. (xx)

- V Nej men vi fortsätter ju och jag kollar med läraren, litegrann, och så träffas vi nästa onsdag, eller nu på onsdag, så kommer du hit, klockan ett och så kollar vi. Och det här har känts bra? Vi har inte ens tänkt på att vi har blivit inspelade, tror jag ((skratt))

Mohamed resonerar om sina möjligheter att börja på gymnasiet och om de utmaningar han hanterar i skolan. Han är orolig för att behöva gå kvar på *Språkintröduktion* och över att klasskamraterna lever i tron att han har blivit godkänd i svenska och kan fortsätta på gymnasiet. Mohamed genomför två sammanflätade projekt: Ett erkännandeprojekt vad gäller kompetens samt ett framtidsbeskyddande projekt. Det förstnämnda framträder i att han försöker förmedla till Agneta att han har den kunskap i svenska som krävs för att gå vidare. Både han och andra hyser tilltro till hans förmåga att få betyg i svenska. Han argumenterar för sina möjligheter att klara av både ämnet svenska och ett yrkesförberedande program. Det framtidsbeskyddande projektet framträder när han berättar om sin situation och sina känslor för vägledaren. Han lyfter upp svårigheter som äventyrar både hans nuvarande situation och framtiden. Agnetas överordnade projekt är ett samtalslotsande projekt. Med en informerande strategi avseende deras kommande samarbete tar hon sikte på det som ska komma efter samtalet. Hon lyssnar till vad Mohamed säger och försöker återkommande avsluta samtalet: Hon säger att de ska fortsätta tala om detta nästa gång och att hon ska stämma av med läraren hur det går för Mohamed. Agneta använder dessutom utforskande och dämpande strategier med avseende på Mohameds beskrivningar av sin skolgång och sina känslor. Hon uppmuntrar och försöker lugna Mohamed inför framtiden: ”Du får inte känna dig stressad av det här”. I detta framträder ett framtidsmotiverande projekt.

Sammanfattning

I samtalet urskiljs åtta sekvenser. I den första dominerar vägledarens förtrogenhetsskapande projekt vad gäller elevens nuvarande livssituation. Samtalet utgår från ett förtrogenhetsskapande projekt även i den andra, långa sekvensen men inriktas då mot elevens karriärtankar. Vägledaren utforskar om elevens val är underbyggt. Hon genomför också ett grindhanterande projekt parallellt. Eleven samverkar i detta med ett karriärreflekterande projekt och genomför samtidigt ett erkännandeprojekt vad gäller sitt karriärval, att bli en svensk polis. Den tredje sekvensen inleds av vägledaren och även här kommer ett förtrogenhetsskapande projekt till uttryck hos vägledaren, denna gång med inriktning mot elevens karriärkompetens. Parallellt genomför hon ett perspektiverande projekt av utbildningsvägar. Ett tredje projekt som genomförs är ett samtalslotsande projekt. Eleven medverkar med ett karriärlärande projekt. I den fjärde sekvensen fortsätter vägledarens föregående pro-

jekt men fram träder också ett perspektivstyrande projekt vad gäller elevens väljande. Här genomför eleven ett karriärreflekterande projekt. I den femte sekvensen ger vägledaren uttryck för att genomföra två sammanvävda projekt: ett utbildande projekt som avser elevens karriärkompetens och ett perspektiverande avseende karriärvägar. Eleven medverkar i detta med ett karriärlärandeprojekt. Också i denna sekvens antyds att eleven genomför ett karriärreflekterande projekt. Det fortsätter i den sjätte sekvensen där samtalet domineras av elevens karriärreflekterande projekt. Vägledaren genomför inledningsvis ett perspektiverande projekt vilket övergår till ett perspektivstyrande som vill påverka Mohamed i riktning mot att välja ett yrkesförberedande program. I den sjunde sekvensen påbörjas en avslutning av samtalet vilket synliggörs genom vägledarens samtalslotsande projekt. Parallellt genomför hon tre andra projekt: ett utbildande projekt, ett överordnat grindhantlande projekt samt ett framtidsmotiverande projekt. Eleven lyssnar främst och samverkar med vägledarens projekt. Han leder samtalet till en sista åttonde sekvens där han genomför två sammanflätade projekt: Ett erkännandeprojekt avseende kompetens och situation samt ett framtidsbeskyddande projekt. Interaktionen i sekvensen utgår från dessa och vägledaren möter elevens projekt med främst ett samtalslotsande och ett framtidsmotiverande projekt.

Som angetts ovan utgår samtalet inledningsvis från vägledarens förtroghetsskapande projekt med dess olika inriktningar. Detta liksom det perspektiverande projektet är vägledarens nyckelprojekt. Två projekt utgör elevens nyckelprojekt: ett karriärlärande samt ett karriärreflekterande projekt. Samspelet mellan vägledarens och elevens projekt upplever jag vara främst komplementärt. Projektens inriktning häktar i varandra och även om vägledarens projekt dominerar ges elevens projekt utrymme genom vägledarens förtroghetsskapande projekt. I den sjätte sekvensen står elevens reflekterande projekt tillbaka för vägledarens perspektiverande och perspektivstyrande projekt: elevens reflektioner kring sin ambivalens inför valet möts efterhand av en rådgivande strategi av vägledaren och elevens projekt lämnas till förmån för vägledarens styrning av samtalet. Projektens inriktning framstår också som parallella i sekvensen: eleven reflekterar över praktikens betydelse för hans livssituation medan det för vägledaren är en fråga om att göra rätt programval. Jag uppfattar att elevens karriärreflekterande projekt till viss del får stå tillbaka för vägledarens samtalslotsande och framtidsmotiverande projekt i den sista sekvensen.

Det andra samtalet: Ett (o)möjligt val

Detta andra samtal mellan Agneta och Mohamed utspelas två dagar efter det första. I samtalet urskiljs fem sekvenser. Samtalet inleds med småprat om vilket ämne Mohamed fått gå ifrån för att träffa Agneta. Hon sammanfattar

sedan vad de talade om förra gången och frågar vad Mohamed har tänkt sedan dess. Han svarar att han har tänkt mycket och att det är Vård- och omsorgsprogrammet som verkar vara det bästa alternativet för honom:

- V Nja, eller hur du vill fortsätta och hur du tänker runt det här att välja nu. Om vi ska välja.
- E Jag tänkte så mycket på programmet, vilket ska jag gå. Sen jag tänkte på vård och omsorg faktiskt. Jag har frågat mycket om den här programmet. Barn och fritid också, jag har frågat om den väldigt mycket men, jag kom fram till alltså vård och omsorg.
- V Mm, varför känns det bäst?
- E Om jag ska bli polis jag tror att det är bra program, det finns mycket praktisera, [V: Ja] man ska praktisera mycket speciellt med folken [V: Ja, ja] och det är lite lättare än samhällsprogrammet också.

Agneta frågar vidare om Mohameds tankar om sitt val, i synnerhet om alternativerna Vård- och omsorgsprogrammet och Barn- och fritidsprogrammet:

- V Mm. Vad är skillnaden på att du väljer vård och omsorg framför barn och fritid, det var det lite som jag tänkte, vad är det som du känner är bättre med vård och omsorg?
- E Jag känner så här med vård och omsorg det är så här att man jobbar med äldre, det blir bättre, jag känner mig bättre. Jag lär mig mycket än barn och fritid. Där ska man jobba med barn och så här. Så det är bra för det är samma sak, dom är lika varann. Det som finns på vård och omsorg det är så som man ska jobba med vuxna människor, med vuxna och så där
- V Det är det som du tycker är skillnaden på barn och fritid kommer du och jobba mer [med barn
- E [barnen och så där ja. Men om jag ska jobba med äldre människor, med vuxna människor då jag lär mig kanske väldigt mycket än [barn och fritid

Vård- och omsorgsprogrammet verkar bättre för att man får arbeta med äldre, säger Mohamed, och han känner sig bättre då. Agneta omformulerar det till att han uppfattar målgruppen som skillnaden mellan programmen. Mohamed fortsätter med att fråga om programmen. Agneta belyser programmets möjligheter i relation till yrken och utbildningar efter gymnasiet i allmänhet och polisyrket i synnerhet. Agneta utforskar Mohameds tankar om valet och de olika alternativerna. Hon genomför ett förtroghetsskapande projekt avseende elevens valjande. I Mohameds handlingar identifierar jag en resonerande strategi som, utöver att samverka med vägledarens projekt, kan tolkas som att han genomför ett karriärreflekterande projekt. Han berättar om överväganden kring utbildningsalternativen och hur han ser på sig själv i relation till dessa.

Senare i sekvensen frågar Agneta vad Mohamed känner till om praktiken på Barn- och fritidsprogrammet och menar att det är möjligt att arbeta med vuxna även där. I den information hon ger om programmen lägger hon tyngdpunkten på detta program, vilket följande avsnitt visar:

- V Precis och då måste man göra likadant som med polis att man tänker på vilka ämnen man läser då'rå. Barn och fritid där har du litegrann, där kan du fortsätta vidare till om man läser på, förskollärare, fritidspedagog, kanske också nånting, ofta nånting som man fortsätter med jobba med människor med sånt som X är, kurator till exempel. Det finns ju en bredd där. Lärare, kan man också fortsätta vidare på om man tänker sig för. Vilket program du än går, om du tänker på läsa på dom här ämnena som vi pratade om, så kan du fortsätta till rätt många högskoleutbildningar här. Det vi pratade om med polis var ju att, vi pratade om svårigheterna ibland att komma in. Det var många som sökte, väldigt mycket och ofta och alltihopa det här så att-. Det är ju bra, jag tänker att det här är ett bra val att välja ett yrkesprogram, för att sen också att vara säker på att medans jag söker till polis har jag ett yrke.
- E Vård och omsorg, blir samma sak tror jag, eller hur?
- V Där fortsätter du ju, där kan du också fortsätta till ett yrke så att säga, det kan du göra till bägge dom här, två programmen
- E Men vård och omsorg?

Agneta uttalar det inte men det framstår implicit som att hon ser Barn och fritidsprogrammet som ett bättre alternativ för Mohamed i relation till hans framtidsplaner. Hon skildrar programmet utförligare och gör fler positiva kopplingar mellan utbildningen och polisyrket. Hon menar att programmet ger möjlighet att arbeta även med vuxna som t ex väktare och betonar Vård och omsorgsprogrammens inriktning mot sjukvård och äldre människor. Agneta övergår till ett perspektivstyrande projekt då hon argumenterar för att Barn- och fritidsprogrammet skulle vara det mest fördelaktiga. Mohamed å sin sida argumenterar för Vård- och omsorgsprogrammet. Han försvarar Vård- och omsorgsprogrammet i relation till Agnetas information. Jag tolkar detta som ett framtidsbeskyddande projekt. Agneta uppfattar detta som hans önskan men ifrågasätter till viss del om det är hans eget val:

- V Mm, då är det ju lite mera det du är inne på mest.
- E Asså, jag vet ju att det är jättesvårt man ska komma in på polishögskolan, poäng, det är svårt, man ska försöka flera gånger. Till exempel om jag är klar med gymnasiet på vård och omsorg man kan jobba också. Finns det mycket jobb eller inte?
- V Jag vet att det är väldigt många av er som pratar om att gå vård och omsorg nu, och jag tror att det handlar litegrann om att man ser att där finns det mycket jobb. Är det inte så ni diskuterar också.

Agneta svarar inte på Mohameds fråga utan låter antyda att det är klassen som påverkat hans uppfattning. Vägledarens perspektivstyrande projekt fortsätter genom detta som jag betecknar som en utmanande strategi. Mohamed fortsätter att argumentera för sitt val:

E Jag tänker inte så mycket på jobbet faktiskt. Sen jag tänker på jobbet också efter gymnasiet. Jag ska söka på, jag ska läsa dom där ämnena först, när jag får betyg på dom extra ämnena sen jag ska söka på polisen och om jag kommer in första gången då det är bra, jag ska fortsätta där. Om jag kommer inte in ((suckar)) första gången jag ska fortsätta jobba litegrann och sen börja söka igen

Agneta undrar om Mohamed vill göra en ansökan nu och samtalet övergår till en andra sekvens där de talar om hans möjligheter att söka en gymnasieutbildning utifrån hans nuvarande skolresultat. Mohameds utgångsläge är ovisst eftersom det är osäkert om han kommer att bli godkänd i ämnet svenska. De talar om olika alternativ och vilka betyg han kommer att hinna bli klar med under terminen. Agneta föreslår att de ska vänta med ansökan till dess att de har fått en tydligare bild från lärarna. Ett alternativ är också att gå på *Språkintröduktion* ytterligare ett år, vilket Mohamed helst inte vill:

E Jag vet inte faktiskt. Om jag ska börja på Vård och omsorg och Barn och fritid-programmet, en av dom alltså, men vad ska jag göra på Språkintröduktionen ett år till? Jag har sju ämnen som jag är säkert jag kommer klara dom.

V I och med att du kan få dom här sju som du är säker på så känner du att den tiden vill du inte lägga ner på språkintröduktionen extra?

E Jag vet inte hur tänker läraren. Jag kan klara mig på gymnasiet med svenskan, det är läraren som bestämmer faktiskt.

V Det här är ju lite det jag har pratat ganska mycket med er om, det här att vara så pass duktig när man går iväg till gymnasiet att man också klarar av det här. Förutom programmet har du tänkt att läsa lite mer av dom här och [då måste du ju

E [Samhälle och historian, det är mina favoritämnen, jag tycker mycket om dom

V ((skrattar))Å där tror jag det kommer rulla på bra

E Men det är svenska också. Om jag klarar årskurs nio då kan jag satsa på svenska och jag kommer klara gymnasiekursen också. Men engelskan det beror på mig, jag ska jobba och jobba. Jag är säker på dom tre men det är engelskan, jag hade inte så mycket.

Mohamed tror att han kommer att klara av ett yrkesförberedande program men vill helst bli klar med svenskan. I sekvensens inledning nyttjar Agneta en utforskande strategi vad gäller Mohameds kännedom om sin betygssituation vilket jag identifierar som ett förtrogenhetsskapande projekt med avseende på hans utgångsläge. Dessutom informerar hon om premisser som gäller för att Mohamed ska kunna påbörja ett gymnasieprogram samt beskriver

alternativa utbildningsvägar. Här anas också ett sammanflätat perspektiverande och perspektivstyrande projekt. Agneta anser att Mohamed måste vara klar med svenskan för att börja en gymnasieutbildning. Hon talar också om att det finns möjligheter att komplettera studier på Komvux om han inte skulle hinna bli klar med alla kurser i gymnasiet. Mohamed samverkar med Agnetas projekt. I detta framträder åter hans karriärreflekterande projekt. Han beskriver sina tankegångar om de osäkerhetsfaktorer och utmaningar som han uppfattar, som t ex sina bristande kunskaper i ämnet engelska. Parallellt genomför Agneta ett grindhanterande projekt. Hon försöker avgöra Mohameds förutsättningar att klara av fortsatta studier på gymnasienivå samt visa på olika alternativa utbildningsvägar om han skulle få svårigheter med att läsa in de ämnen som behövs på gymnasiet. Hon berättar bland annat om Komvux som ett möjligt alternativ:

- V Det går alltid att komplettera det. Att läsa till det här är ju svårt för, kanske många gånger för nån som har gått nio år i svensk skola, så det är ett jättejobb, så att det måste man- Men vet man nånstans på vägen att jag tar det jag klarar av nu och så går jag vidare på Komvux och läser ett år till där, då finns ju den vägen också. För det ska du vara trygg med att känna att nånstans så funkar i alla fall det här. [E: Ja] Så att det är det. Det jag måste- Det vi har pratat litegrann eller som jag har pratat litegrann med några om att vi inte kommer ha vård och omsorg här [E: Ja] Och det jag väntar på det är att det finns ju ett vård och omsorg på x-skolan i X-ort [E: Ja] och det är det som vi kan söka idag. och då ligger det i X-ort

Här dyker det upp ytterligare en osäkerhet vad gäller Mohameds val och som gör Agneta tveksam till om han ska genomföra en ansökan under samtalet. Vård- och omsorgsprogrammet kommer inte att ges på skolan utan eventuellt enbart på en skola på en annan ort inom kommunen. Mohamed tycker att skolan ligger långt borta. Agneta frågar om han därför skulle kunna tänka sig att välja Barn och fritid. Samtalet utspelar sig som följer:

- V (...) Skulle det vara så att du av den anledningen skulle välja barn och fritid istället? Om det skulle vara så att det inte blir i stan? Och hur känns det?
- E (.) Ja, vad ska man säga alltså? ((lite uppgivet)) Barn och fritid?
- V Du har ju varit ganska mycket ändå in på barn och fritid. Du har ju varit där och hälsat på och du har ju sett litegrann. Det är ju inte en helt främmande. Men vad är det som är viktigast, är det programmen som kommer att vara det viktigaste eller om du får åka?
- E Nej alltså det beror inte på åka. [V: Neej] Jag tänker alltså på båda två, på båda två jag tänker. Men- vi kan vänta litegrann också
- V Ja, men jag måste ju berätta hur det ser ut, för det här är ingenting som jag styr [E: Jag vet] utan man har bestämt sig att man inte ska ha de här.
- E Vad tycker du om dom här programmen, vilket som passar bättre för mig?

- V Vilket som skulle passa bättre för dig?
- E Ja
- V Det handlar mera om vad du tycker, och där tycker jag att där måste ju du liksom, vi kan titta lite mer, det kommer att vara vilka kurser och vilken praktik du ska ha. Vad du tycker om dom [här

Här framträder återigen en nyans av ett perspektivstyrande projekt när Agneta föreslår att Mohamed kan välja Barn- och fritidsprogrammet för att lösa den osäkra situationen. Hon lämnar det dock för ett perspektiverande projekt vad gäller Mohameds beslut. Hon frågar vad som är viktigast för honom i hans val och föreslår att de ska titta närmare på de olika alternativen. Mohamed använder en undvikande strategi här. Han är tvekande i sina svar och ställer en motfråga till Agneta. Mohamed vill gå Vård- och omsorgsprogrammet och genom att svara undvikande försvarar han, utan att säga emot, sitt val mot vägledarens uppfattning om att Barn- och fritidsprogrammet skulle passa honom bäst. Han genomför ett framtidsbeskyddande projekt.

Den sista frågan i ovanstående utdrag leder till en tredje sekvens som handlar om innehåll och upplägg av de olika program som diskuterats. Sekvensen utmärks av att Agneta informerar och resonerar om de olika alternativens för- och nackdelar och frågar hur Mohamed ställer sig till dessa:

- E Båda två blir samma sak tror jag, båda två handlar om människor
- V Jo precis
- E Men eh, vård och omsorg är annat program och barn och fritid är annat. Båda två handlar om människor.
- V Det jag kan se som fördelar är ju det här är att du kan få mycket mera det här ledarskapet, att jobba med människor, kommunicera med människor. [E: Hur dom utvecklas] utvecklas och varför dom i grupp kanske gör vissa saker. Varför du och jag sitter här och vad som händer när vi sitter och pratar med varann. Ibland- Så rent så kan jag känna det (Barn- och fritidsprogrammet. Mitt förtydligande) är ett bra program Här kommer du ju att jobba med precis som du säger med den här vuxenbiten som du också tycker skulle vara viktigare då.
- E Ja. När ska vi börja söka?

Agneta svarar att de kan göra en ansökan nästa vecka och frågar Mohamed vad han uppfattar som för- och nackdelar med de olika programmen. Hon styr sekvensen genom frågor och genom att anteckna medan de gemensamt kartlägger olika aspekter av utbildningarna. I det ovanstående utdraget framstår det som att Agneta förordar Barn- och fritidsprogrammet men i övrigt i sekvensen ger hon ett mera neutralt intryck än tidigare. Hon synes sträva efter att ge alternativen en likartad behandling och överlåter till Mohamed att värdera och förhålla sig till alternativen. Detta visar att hon inte genomför det perspektivstyrande projekt som framträdde i de två föregående sekvenserna utan snarare en sammanflätning av ett utbildande och ett perspektive-

rande projekt. Agneta har största delen av talutrymmet. I ovanstående utdrag genomför Mohamed ett framtidsbeskyddande projekt när han undviker Agnetas frågor. I övrigt använder han en förståelseinriktad och en resonerande strategi som visar att han genomför både ett karriärlärande samt ett karriäreflekterande projekt.

Sekvensen avslutas med att vägledaren vill skicka med Mohamed det som antecknats för att han ska kunna arbeta vidare på egen hand. Den fjärde sekvensen är en relativt kort sekvens där Mohamed ställer frågor om ansöknings- och antagningsrutiner, bland annat om möjligheten att byta program när man väl har påbörjat ett gymnasieprogram.

- V Ja. Om du har lagt det här som nummer ett och har betyg och allting så det stämmer, då kommer du ju att komma in här. Och då blir det ju det som du ska vara säker på att det är det som känns-
- E Så man kan inte byta den?
- V Visst, man kan alltid byta alltså under tiden. Det blir lite-. Det är skönare, det är bättre att lägga ner väldigt mycket jobb nu, för att vara säker
- E Man väljer alltså först att vara säker och välja?
- V Du ska alltså vara säker på det du vill ha i första hand. Mm

Mohamed genomför ett karriärlärande projekt om ett institutionellt villkor som möjligheten att byta program utgör. Jag uppfattar att det ingår i ett framtidsbeskyddande projekt. Agneta svarar att det antagligen är möjligt att byta men att han ska vara säker på vad han vill så att han inte behöver göra det. Hon poängterar ännu en gång att han kan använda pappret där hon antecknat de olika programmens för- och nackdelar. Hon samverkar i Mohameds projekt men hennes informerande och rådgivande strategier genomför dessutom ett grindhanterande projekt. Agneta vill att Mohamed kommer fram till ett gymnasieval som han är så övertygad om att han enbart i nödfall skulle behöva ändra sig.

Samtalet går efter detta över till den femte och sista sekvensen. Mohamed återför samtalet till att handla om sin nuvarande skolsituation i relation till sina framtida möjligheter genom att fråga om när de ska tala med hans lärare. Efter ett par minuter börjar Agneta åter att avsluta samtalet men Mohamed återvänder än en gång till frågan om osäkerheten vad gäller hans betyg i svenska och säger att han vill vara klar med grundskolenivån innan han börjar på gymnasiet. Han menar att lärarens uppfattning kommer att vara avgörande för honom och han vill ha hjälp av läraren. Agneta instämmer i att han behöver vara klar med svenska men att det också beror på Mohamed hur det kommer att gå. Nedanstående visar exempel på hur samtalet formas:

- E [Precis] Jag visade till läraren jag lämnade alla uppgifter som jag har fått från läraren under dom tre veckorna hon sagt till mig ni måste kämpa. Det är läraren som bestämmer.

- V Ja, och det är du som bestämmer också på sätt och vis, det beror på hur bra grejer du lämnar in. Det är ju du som bestämmer det ((skrattar)).
- E Ja. Precis
- V Så att vi fortsätter, tycker jag, i maj. När det gäller vård och omsorg så kommer jag prata med alla om det så jag tar det med alla som tänker i dom tankarna så att dom kommer att få veta det, men förhoppningsvis så har vi ett svar. [E: Ja precis] Men du har lite läxa då med att sätta dig ner och fundera på vilket som är viktigt.

På ett likartat vis som i avslutningen av det första samtalet genomför Mohamed två projekt som framstår som sammanflätade: Ett erkännandeprojekt och ett framtidsbeskyddande projekt. Han talar om sin kompetens och sina ambitioner att göra sitt yttersta för att få betyg i svenska. Det framtidsbeskyddande projektet framträder när han tar upp frågan om lärarens roll i hans framtida möjligheter och att han vill ha lärarens hjälp. Mohamed tycker att han gör vad han ska men är osäker på vad läraren anser om hans kunskaper. Agnetas överordnade projekt i sekvensen är ett situerat samtalslotsande projekt då hon återkommande försöker styra samtalet mot en avslutning. Hon använder främst en bekräftande strategi till Mohameds tankespår och en rådgivande strategi vad gäller Mohameds fortsatta beslutsfattande och för hur han ska hantera skolan. Hon uppmuntrar och stödjer Mohameds ambitioner att få betyg i Svenska. När Mohamed menar att det är läraren som bestämmer hans framtid ifrågasätter Agneta detta och menar att Mohamed själv kan påverka hur det går. Detta betecknar jag som en utmanande strategi. Jag tolkar det som att hon parallellt med det samtalslotsande projektet genomför ett framtidsmotiverande projekt.

Mohameds och Agnetas kommunikativa projekt i den avslutande sekvensen framträder ännu skarpare i samtalets sista avsnitt. Agneta försöker återigen avsluta samtalet men Mohamed frågar igen om Agneta vet något om lärarnas uppfattning om honom och berättar att han kommer att få bra betyg i samhällsorienterande ämnen. Han berättar också att han anstränger sig för att få höga betyg. Agneta lyssnar och svarar att det ser bra ut inför framtiden. I avsnittet ser samtalet ut som följer:

- E Historian. Vi gjorde två prov jag fick MVG på båda två. [V: Det är ju jättebra] På båda två. Det är ett prov kvar som vi ska göra plus en redovisning också.
- V Mm, mm. Det ser jättepositivt ut, tycker jag
- E Ja han sa till mig, samhällskunskap och historia dom ämnena jag tycker mycket om dom.
- V Modersmålet har du också?
- E Det är jättebra också

- V Ja. Nej jag tycker det ser jättepositivt ut. Får läraren och du lägga upp en bra plan så här så kommer du klara svenskan också. Då gör vi så, så klarar du alla dom här så söker vi och så söker vi dispens för engelskan
- E Det sa jag.
- V Det vet vi
- E Ja, jag sa till dig det är självklart jag kan inte engelskan. Jag måste börja och läsa och kämpa mycket.
- V Precis. Vi går på tanken att det här fixar vi. [E: precis, jag hoppas] Ta det här med dig och så gör du din läxa.

Avslutningsvis genomför de ett gemensamt framtidsmotiverande projekt. De talar om att det ser positivt ut inför Mohameds möjligheter att börja på gymnasiet till hösten och Agneta hoppas att han kommer att klara av att få betyg i ämnet Svenska.

Sammanfattning

Fem sekvenser har identifierats i samtalet. Inledningsvis i den första sekvensen genomför vägledaren ett förtrogenhetsskapande projekt avseende elevens väljandeprocess. Eleven medverkar och den resonerande strategin uttrycker att han genomför ett karriärreflekterande projekt. Efterhand övergår samtalet till att domineras av vägledarens perspektivstyrande projekt som förordar Barn- och fritidsprogrammet som val för eleven. I mötet med detta argumenterar eleven för Vård- och omsorgsprogrammet vilket identifierar ett framtidsbeskyddande projekt. Samspelet mellan projekten i den andra sekvensen påminner om den första. Den inleds med vägledarens förtrogenhetsskapande projekt och eleven samverkar med detta och genomför ett karriärreflekterande projekt. Här framträder också ett grindhanterande projekt i vägledarens strategier. Vägledarens perspektivstyrande projekt framträder också här, dock inte lika distinkt. I relation till detta genomför eleven ett framtidsbeskyddande projekt, denna gång identifierad genom elevens undvikande strategi. I den tredje sekvensen genomför vägledaren parallellt ett utbildande och ett perspektiverande projekt. Eleven samverkar i detta med både ett karriärlärande och ett karriärreflekterande projekt. Ett framtidsbeskyddande projekt anas också i ett avsnitt i sekvensen. Detta fortsätter i den fjärde sekvensen, genom att eleven i sitt karriärlärande projekt utforskar de institutionella premisserna vad gäller möjligheten att ändra ett val. Vägledaren samverkar i detta men hennes projekt uppfattas främst som ett grindhanterande projekt: Det är viktigt att eleven gör ett så genomtänkt val som möjligt eftersom att ändra ett val kan skapa svårigheter. I den femte och sista sekvensen genomför eleven ett framtidsbeskyddande projekt och ett erkännandeprojekt vad gäller kompetens och ambitioner. Projekten framstår som sammanflätade. Vägledaren samverkar och genomför ett framtidsmotiverande projekt men

hennes övergripande projekt utgörs av ett situerat samtalslotsande projekt. I det sista avsnittet genomför de gemensamt ett framtidsmotiverande projekt.

Till övervägande del kompletterar deltagarnas projekt varandra. Inledningsvis utgår samtalet från vägledarens förtroghetskapande vilket eleven samverkar i och genomför ett karriärreflekterande projekt. Samspelet mellan dessa är komplementärt. Elevens karriärreflekterande projekt ges också utrymme av vägledarens grindhanterande och perspektiverande projekt. Likaså kompletterar elevens karriärlärande och vägledarens utbildande projekt varandra. Det finns dock samspel där deltagarnas projekt motverkar och/eller begränsar varandra. I relation till vägledarens perspektivstyrande projekt genomför eleven ett framtidsbeskyddande projekt som framstår som ett motstånd mot vägledarens projekt. Som reaktion på detta övergår vägledaren i den tredje sekvensen till ett perspektiverande projekt. I den avslutande sekvensen kompletterar vägledarens framtidsmotiverande projekt elevens erkännandeprojekt, vägledaren bekräftar elevens ambitioner och kunskaper, medan det framtidsbeskyddande projektet lämnas åt eleven att hantera på egen hand utanför samtalsituationen.

12. En övergripande bild av resultaten och sammanfattande slutsatser

Denna studie vill bidra med kunskap om vilka förutsättningar för att forma framtiden som studie- och yrkesvägledande samtal ger unga i migration. Syftet med studien är att belysa hur mening om framtid formas i vägledande samtal. För att besvara syftet formulerades följande frågeställningar:

Hur formas samspelet mellan elever i migration och vägledare i studie- och yrkesvägledande samtal?

Hur kan samspelet förstås i relation till deltagarna och deras kontext?

Vilka möjligheter och begränsningar för meningsskapande om framtiden tycks samtalen ge eleverna?

För att besvara studiens frågor har jag följt vägledande samtal mellan fem olika elever och studie- och yrkesvägledare i gymnasieskolans kurs *Språkintröduktion*. Samtalen utspelas i övergången från *Språkintröduktion* till en reguljär gymnasieutbildning och i ett fall (Fatima) till en eftergymnasial utbildning. Eleverna är i färd med att göra val inför fortsatta studier.

Samtalen analyserades med begreppen kommunikativa projekt och strategier med ambitionen att fånga och belysa samspelet i dessa samtal, det vill säga interaktionen mellan vägledare och elev kring frågor om framtiden. Detta har jag redovisat i de föregående kapitlen. Jag kommer nu att ge en sammanfattande överblick över resultaten av analysen och driva den ytterligare ett steg. Detta sker bl a genom att jag formulerar sammanfattande slutsatser om vilka möjligheter och begränsningar som projekten och samspelet ger eleverna i deras meningsskapande om framtiden.

Jag inleder med att ge en övergripande bild av gemensamma drag vad gäller samtalens syfte och innehåll. På detta följer ett avsnitt med rubriken Samtalens följeslagare. I detta lyfter jag fram några gemensamma förutsättningar som formas av deltagarnas kontext och som synes utgöra grundläggande villkor för samtalen, och därmed för förståelsen för interaktionen. Dessa förutsättningar har framträtt under arbetet med materialet, i synnerhet i de medforskande intervjuerna. Därefter ger jag en sammanfattande bild av samtalens kommunikativa projekt och hur dessa samspelet, med utgångspunkt i de likheter och skillnader som har framträtt. För att ytterligare contextualisera interaktionen i samtalen belyser jag därefter i avsnittet Att förstå

projekt och samspel möjliga sätt att förklara dessa likheter och skillnader. Slutligen presenterar jag sammanfattande slutsatser om projektens och samspels betydelse för elevernas meningsskapande om framtiden.

För att belysa aspekter som bidrar till ytterligare förståelse och perspektiv på interaktionen kommer jag att ge citat från de medforskande intervjuerna. Detta gäller i synnerhet för avsnitten Samtalens följeslagare samt Att förstå projekt och samspel.

Samtalens syften och topiker

De studerade samtalen har som gemensamt övergripande syfte att eleverna ska få stöd i att hitta och välja en framkomlig utbildningsväg efter *Språkintröduktion*. Alla fem elever avser att fortsätta studera, Fatima inom vuxenutbildningen och de övriga inom gymnasieskolan. De frågeställningar som samtalen utgår från och behandlar varierar mellan de olika samtalen men är främst kopplade till elevernas val av utbildning och deras formande av framtiden med avseende på karriär i Sverige: frågor om och lärande kring svensk utbildning och arbetsliv. Det första samtalet framstår som ett mer orienterande och öppet samtal vad gäller syfte och topiker medan frågor om framtiden konkretiseras i det andra samtalet genom att i större utsträckning handla om det nära förestående gymnasievalet och framstå som mer uppgiftsinriktat, konkreta förberedelser för att eleven ska kunna ansöka till gymnasiet.

Topikalisering är som tidigare framgått en dynamisk process och det har varit fallet också i denna studie. Istället för att ämnen avhandlas separat är det utmärkande draget snarare att flera ämnen behandlats parallellt. Samtalen kretsar ofta kring ett faktainnehåll parallellt med ett värderings- och föreställningsinnehåll, t ex omtalas yrken samtidigt med bilder och värderingar av dessa. Övergången mellan olika ämnen är ofta flytande genom att nya ämnen förs fram successivt och bildar nya topiker. Det sker också återkommande fördjupningar av ämnen som omtalats tidigare under samtalen. Den helhetsbild som studien ger är att samtalen är dynamiska såtillvida att topikerna inte är statiska utan utvecklas och både glider iväg till nya aspekter och återkommer i olika versioner under samtalets gång. Innehåll och frågor växer fram på ett meanderliknande sätt. Samtalen flyter fram längs en huvudfåra som huvudsakligen utgörs av direkt karriärrelaterade frågor och frågor om elevernas valjande. Samtalen tar nya riktningar och sidospår för att sedan föras tillbaka till denna huvudfåra. Nya huvudfåror bildas också när ämnen förs in som bildar nya topiker. Detta sker framför allt under det andra samtalet.

Områden som främst bildar topiker är det svenska utbildningsväsendet i allmänhet och gymnasieprogram och gymnasieskolor i synnerhet, ansökningsprocedurer och antagningsvillkor, yrken och deras villkor, arbetsmarknad och arbetsliv. De handlar också i stor utsträckning om elevernas förut-

sättningar för att börja på gymnasiet: betyg, skolgång och framtidstankar. Det dominerande innehållet liknar på så vis vad tidigare studier kommit fram till (jfr Lindh, 1997; Lovén, 2000; Sheikhi, 2013). Ett ytterligare innehåll som ges utrymme är elevens väljandeprocess som handlar om hur eleven ska komma fram till ett val och vad hen ska göra efter samtalet för att komma dit. Detta framgår av samtalen som helhet men är mest framträdande i samtalsens avslutande sekvenser.

Undantaget Mohameds samtal ägnas en stor del av samtalstiden åt att söka efter information på internet. Det handlar om att leta information om utbildningar, skolor och yrken men i vissa fall (främst i Saids och Marias samtal) om att eleverna ska lära sig informationssökning och att hantera sin gymnasieansökan. Om det är eleven eller vägledaren som hanterar datorn och sökandet efter information skiljer sig åt mellan samtalen. I Fatimas och Arashs samtal sitter vägledarna vid datorn medan övriga vägledare sitter bredvid och låter eleverna sköta det. Oavsett hur det går till är det vägledarna som beslutar om och styr över informationssökningen.

Innehåll som nära-till-hands liggande topiker och helt eller delvis oanknutna topiker (Linell, 2011a) tar också plats i samtalen, främst genom elevens försorg. Arash berättar t ex om hur skolan inte tar vara på hans resurser i undervisning och Said om sin längtan efter ett husdjur. Vägledarna gör också utvecklingar men mera sällan. De mer direkt karriärrelaterade innehållen tar större plats och fördjupas medan de mer oanknutna topikerna framstår som oavslutade till sin karaktär. De påbörjas men lämnas snabbt utan något tydligt avslut, framför allt genom att vägledarna styr samtalet tillbaka mot samtalets övergripande syfte.

Ett annat utmärkande drag är vad som kan beskrivas som samtalsens ofullständighet genom samtalsens vare sig tydliga början eller avslut (Sundelin, 2015). De enskilda samtalen tycks ingå i ett kontinuerligt samtal som påbörjats tidigare och som förväntas fortsätta efteråt. De frågor som behandlas når inte en definitiv avslutning under samtalen utan ingår i en pågående process som dessutom inkluderar flera berörda parter i skolan. I en intervju beskriver Elsa detta:

Jo men man känner ju dom och oftast har man haft dom något år innan dom är här, innan det blir gymnasieval. Man har lärt känna dom och vi jobbar mycket i team här, eftersom det är så många som mår ganska dåligt måste vi jobba tajt, det är jag och skolsköterskan och kuratorn och man får hjälpas åt att göra saker och man har följt dom i framgångar och motgångar innan det blir dags för ett val.

Det är i flera avseenden ett komplext innehåll som tar plats i studiens samtal och samtalsens kärna kan liknas vid att utforska ett forskningsproblem (jfr Booth, Colomb & Williams, 2004). Deltagarna talar om och utforskar ovissa och till stor del oförutsägbara tillstånd (ibid). Både elevens situation och

omvärlden har betingelser och konsekvenser som är utforskade och stadda i förändring (ibid). Fram träder både en nutid och en framtid i förändring som det finns varken slutgiltiga eller definitiva svar på. Den framtid som deltagarna förhåller sig till i samtalen är abstrakt och i någon mån gränslös.

Samtalens följeslagare

Som tidigare beskrivits ses sensitivitet för kontext som ett grundläggande villkor för mänsklig kommunikation och meningsskapande i denna studie. Meningsskapande och situerade diskurser uppfattas som beroende av kontext som erbjuder resurser vilka vi handlar utifrån. Med detta perspektiv följer ett intresse för hur deltagare i samtal orienterar sig mot kontext vilket analysen av deltagarnas kommunikativa projekt strävat efter att fånga. Genom materialet har några centrala aspekter framträtt vad gäller deltagarnas kontextuella villkor och som särskilt behöver lyftas fram för förståelsen av interaktionen. Dessa aspekter har följt med deltagarna som grundläggande villkor för deras meningsskapande om framtiden och har betydelse för de slutsatser som kan dras av analysen. Det handlar om betydelsebärande aspekter som skyttat i samtalen och analysen men som blivit ännu mer synliga genom de medforskande intervjuerna. Dessa aspekter ser jag som samtalens följeslagare och jag kommer att belysa dessa med material från främst de medforskande intervjuerna. I det följande ger jag en sammanfattande bild av dessa samtalens följeslagare.

Ovissa villkor

Val inför framtiden är ofta sammanvävda med osäkerhet på flera plan (Lund, 2015; Wettergren, 2013). Det råder ett flertal yttre osäkerhetsfaktorer runt dessa samtal som berör både vägledare och elever och samtalen präglas av att vara omgärdade av dessa ovissa villkor. Ett villkor utgör de ovissa institutionella förutsättningar som deltagarna har att förhålla sig till: exempelvis vilka utbildningar som kommer att anordnas och betygsgränser som förändras från år till år. I Mohameds samtal visar det sig att kommunen lagt ner den utbildning han vill söka och i en intervju talar vägledaren Agneta om dessa förändrade förutsättningarna och den osäkerhet det skapar både för henne och eleverna:

Åsa Dom behöver en trygghet i att veta och bekräftelse i att-
Agneta Precis. Det jag har sagt förra gången det stämmer faktiskt till nästa gång. Det är en lite föränderlig värld så det är svårt. Jag tänkte på det igår. Vi har ju ett jätteproblem nu med vård och omsorg har dom lagt ner här. Mina elever har inte valt för jag har avvaktat en första period eftersom det är så svårt att vägleda i februari. Nu så sitter säkert fem sex, dom hade kunnat

fått en klass om politikerna hade väntat att lägga ner programmet. Så nu vet jag inte vad jag ska vägleda till. Tyvärr.

Agneta tycker att det är svårt att hantera de förändrade förutsättningarna och i Mohameds andra samtal med Agneta är det tydligt hur denna förändring utgör samtalets kärna. Arashs och Marias samtal kretsar kring frågor om ovisshet vad gäller intagningsgränser. Både elever och vägledare har att förhålla sig till institutionella omständigheter som snabbt kan förändras.

En annan aspekt av ovissheten handlar om att karriärfältet både är svåröverblickbart och i rörelse, vilket blir synligt både i vägledningssamtalen och mina intervjuer. I samtalen ägnas t ex en stor del av tiden åt att leta information på internet. Anna beskriver i en intervju att hon kände sig ”rostig” vad gällde informationsinnehållet i frågor om ansökningsdatum och utbildningsanordnare:

Anna ... Men sen är ju lite så här, tror inte vi har så många som är så här gamla som hon är i år. Så mina samtal innan i år har ju vart bara med såna som är 16, 17, 18 år Hon är ju lite äldre och det vart lite så här nä men gud, då har man vilat ett år med den informationen

Åsa Den informationen för dig själv?

Anna Vad det finns för möjligheter alltså för henne. Blir ju lite så här att man vill-Efter ett tag dom som ska välja till ungdomsgymnasiet så vet man lite vad som finns så här i ryggmärgen, lite utbud och vilka datum och lite såna där saker. Här hade jag ju inte kontrollerat riktigt vilka datum men det brukar ju vara ungefär. Samtidigt blir lite svävande så. Men annars var det normalt

Anna känner sig osäker i samtalet när hon märker att hon inte vet hur valalternativen ser ut. Osäkerheten vad gäller karriärfältet avspeglas också i att vägledarna ibland framstår som trevande när de berättar om yrken och utbildningar.

Elevernas betygssituationer är i flera fall oklar och därmed också deras förutsättningar och valmöjligheter. Nästan alla samtal handlar om detta och att eleverna, i varierande utsträckning, är osäkra på både vad de vill och vad de kan klara av. Said vet inte vilket program han vill välja, Maria är ganska säker på vilket program hon vill söka men desto mer osäker på vilka skolor som kan passa. Arash är säker på sitt gymnasieval men osäker på sina möjligheter att komma in. Mohamed vill helst gå ett samhällsvetenskapligt program men tror inte att han klarar av det i nuläget. Vägledarna är också osäkra på vad eleverna är redo för och utforskar detta under samtalen. De nyss införda behörighetskraven på godkända betyg synes förstärka osäkerheten i det avseendet, både för elever och vägledare. De har en ny karta att orientera utifrån som ställer högre krav än tidigare på elevernas betyg för att de ska kunna gå vidare i gymnasiet.

Oro inför framtiden

En konsekvens av osäkerhet inför framtiden är ofta känslor som rädsla och/eller oro (Wettergren, 2013). I studien framträder en oro hos eleverna som kan sägas vara av allmängiltig karaktär när det gäller framtidsfrågor, men också oro som följer med att migrationens villkor innebär att livet ska ta form i ett nytt sammanhang, under nya omständigheter. Saids svar i min intervju på frågan om hur han kände sig i samtalet illustrerar detta:

Lite rädd faktiskt. Lite orolig kan man säga för att nu växer man, nu måste jag bestämma min framtid. Du vet, det är inte skoj. Tiden går man blir gammal och man måste bestämma sig.

Saids vånda inför att bli vuxen kan ses som en allmän oro inför vuxenlivet och beslut inför framtiden men oron för att tiden går fort är också knuten till migration. Said är osäker på om han ska hinna skapa det liv han ser framför sig med de nya premisser som det svenska samhället innebär. Han berättar i en intervju att han räknar med att gifta sig i 20-årsåldern och att han behöver kunna försörja en familj. Han vill vara färdigutbildad och verksam i ett arbetsliv vid det laget, samtidigt som han tror att det kan vara svårt att hinna med det med tanke på hans korta tid i det svenska skolsystemet. Som framgick av Marias vägledningssamtal oroade hon sig också för sin förlängda skoltid. Vi talar om detta i en intervju:

Åsa Och åldern att den är ett problem för dig, är det för att du är gammal eller att du tycker att du är äldre än dom andra eller på vilket sätt är åldern ett problem?

Maria Alltså, jag jämför med mina kompisar till exempel. I mitt hemland jag skulle vara på universitet här i min ålder. Så det är lite konstigt för oss, jag menar bara för min kompisar går på universitetet nu. Jag bara så här, hur man säger, lite tveksam, lite synd. Jag vill bara utveckla mig. Du vet att jag vill ha mer, mer, mer. Alltså jag bara går på gymnasium, jag har gått i mitt hemland. [Å: du har gått gymnasiet i ditt hemland] Jag vill utbilda mig mer på universitetet. Jag vill ha egna yrke, jag vill jobba, jag vill studera på universitetet. Så jag längtar efter. ((skrattar))

Maria jämför med sitt ursprungsland och känner sig stressad av att inte vara på den utbildningsnivå som hon skulle ha varit där. Den förlängda skoltiden bekymrar också Arash och Mohamed. Frågan återkommer i de vägledande samtalen.

Elevernas oro är också knuten till ovissheten vad gäller möjligheten att uppnå behörighet till en reguljär gymnasieutbildning. Mohamed, Fatima och Maria är oroliga för att inte kunna börja i gymnasiet då de riskerar uteblivna betyg i svenska. Arash är både orolig för att inte komma in på sin utbildning och för sina möjligheter att få stanna i Sverige.

Eleverna oroar sig över sina möjligheter att kunna förverkliga framtidsplaner som varit självklara tidigare i ett nytt sammanhang under nya omständigheter. Said upplever att hans sätt att tänka om framtiden skiljer sig från ett svenskt sätt och han är osäker både på sin egen förmåga och sina möjligheter att uppfylla sina framtidsplaner i Sverige. Oron är också knuten till en känsla av att inte höra till det svenska samhället. Detta framkommer i flera samtal men i synnerhet i Saids och Fatimas samtal. När jag frågar om Saids känslor inför framtiden i en intervju svarar Said att han måste kriga för att klara sig:

Said För mig? Det är svårt. [Å: Det är svårt] Man måste kriga för att klara sig. ((skrattar))

Åsa Det känns som att du måste kriga. Vad är kriga?

Said Att man måste kämpa i sitt liv, att inte ta det på ett enkelt sätt. För att livet är ju svårt. Man måste tänka på att klara sig i framtiden, det är inte att leva min dag idag. Det är därför jag sa till dig att kanske jag vill jobba i mitt hemland eller i Dubai. Jag tänker inte att jag, ah, här i Sverige jag klarar universitetet och sen vill jobba och hittar inte något jobb, jag kan inte bara sitta och vänta tills ett och två år och vänta tills jag får jobb, eller fortsätta med något annat nytt. Annars jag kan jobba i Dubai eller annat land. Då behöver man inte- vad ska man säga? Typ, här i Sverige när man kommer från ett annat land och har betyg, som jag har berättat förra gången, att man måste översätta betygen. Där behöver man inte för att man har läst ju på engelska språk på universitet, så då jobbar man direkt. Får bättre lön än alla som har betyg i det landet. ((skrattar))

Said upplever att han som invandrad måste kämpa för att klara av att forma en framtid i Sverige och han ser arbete i andra delar av världen som en utväg. Han är medveten om de skillnader som finns mellan olika länders status (jfr Trondman, 2001). Ordet ”kämpa” är ett ord som återkommit i intervjuerna och i samtalen när deras känslor inför framtiden kommer på tal. En framtid i Sverige är inte självklar och kommer att kräva en stor ansträngning.

Elevernas känsla av att inte höra till det svenska samhället framträder tydligare i de medforskande intervjuerna än i samtalen. Intervjun med Fatima ger exempel på detta när hon säger: ”Livet här är så konstigt. ((gråter))”

Med detta följer att eleverna upplever att det är svårt att orientera sig i och att förstå vilka möjligheter som kan finnas i deras nya svenska sammanhang. Detta gäller oavsett deras tidigare skolbakgrund och nuvarande situation vilket framgår i nedanstående utdrag från intervjuerna med Fatima och Maria. Fatima är den av eleverna som har minst skolbakgrund medan Maria är en av de som har mest.

Maria Å jag förstod bra för först jag visste inte hur fungerar det i Sverige utbildningssystem. Jag vet ingenting, jag visste ingenting. Sen hon (vägledaren, min anmärkning) förklarade på allt, hur fungerar gymnasium, grundskolan,

betyg, vad man måste göra om man vill gå på gymnasium. Så hon förklarade allt. Jag förstod allt.

Fatima Om jag jämför det är inte så lätt om man kom hit och kunde ingenting eller har inte gått skolan i hemlandet. Och sen har börjat svenska, det är inte så lätt att studera så snabbt. Men det tar tid, jag vet. Om jag jämför här i Sverige, det är jättesvårt att få jobb. Så om du letar efter dom kommer och säga "har du utbildning" eller sånt grejer. Livet här är så konstigt. ((gråter))

Eleverna är osäkra inför det svenska samhället och hur det är organiserat vad gäller utbildningar och yrken. De är också osäkra på vilken plats som kan finnas för dem, vilket Fatimas utsaga ovan visar och som framgår i samtalen, t ex i elevernas framtidsbeskyddande projekt. Det handlar om osäkerhet inför möjligheten att vara en del av det svenska samhället.

En annan oro som är knuten till elevernas migration handlar om att vara andraspråkstalare av svenska och oro för att inte lyckas göra sig förstådd på svenska i samtalsituationer. Mohamed beskriver i en intervju att han får kämpa med språket och blir stressad av att försöka göra sig förstådd:

Mohamed Det är inte så här, jag blir stressad när jag tänker på, när jag ska tala på svenska. Det blir stressigt, jag kämpar och jag försöker och försöker och förklara bättre på svenskan till nån som sitter framför mig som ska höra. Jag blir stressad för kanske förstår mig eller förstår mig inte. Men jag hoppas alla förstår mig när jag talar på svenska med nån.

Åsa Men du känner dig lite stressad inför att "går det att förstå mig och det jag säger, kan jag få fram det jag vill ha sagt". Det kände du under det här samtalet eller du känner så när du pratar?

Mohamed Ja

Åsa Kanske nu också förstås, ska jag förstå dig?

Mohamed Ja

Elevernas oro för att inte göra sig förstådd blir uppenbar i intervjuerna men framträder också i samtalen. Arash tar upp detta explicit i sitt första samtal med vägledaren. I elevernas undvikande strategier och framtidsbeskyddande projekt kan denna oro spåras implicit. Eleverna undviker att visa när de har svårigheter att formulera sig eller när de inte förstår vägledaren.

Förtroende och beroende

En annan förutsättning som utgör ett grundläggande villkor för interaktionen i samtalen är elevernas förtroende för vägledarna och deras förväntningar på att samtalen och vägledaren ska vara till stöd för dem i att forma framtiden. Mohamed berättar i en intervju om detta:

- Mohamed Jag kände mig väldigt bra. Agneta förstår väldigt bra när jag pratar med henne. Hon hjälper väldigt mycket. Inte bara mig, alla eleverna.
- Åsa Hon hjälper alla eleverna
- Mohamed Om hon ska inte vara- Det är hennes jobb faktiskt, ska hjälpa, visa vilken linje eller program är bra, som vi ska börja på. Det är hon som hjälper alla eleverna. Ja, men Agneta är jättesnäll och hon hjälper väldigt mycket.
- Åsa Det låter som att du har stort förtroende för henne?
- Mohamed Precis ja

Eleverna har förtroende för att vägledarrollens funktion är att vara till hjälp för dem att hitta vägar inför framtiden. Eleverna upplever dessutom att de studie- och yrkesvägledande samtalen är den plats i skolan där frågor om framtiden och livet utanför skolan över huvud taget har en plats.

Eleverna upplever en personlig välvilja från vägledarna och deras förtroende tycks gå utöver vägledarrollens professionella funktion. Förtroendet har en djupare innebörd som verkar handla om tillit (jfr Björngren Cuadra & Fransson 2012, s. 30). Eleverna upplever att vägledarna står på deras sida och vill dem väl i livet på ett personligt plan som medmänniskor (ibid). Denna tillit återkommer i intervjuerna och i ovanstående utdrag illustrerar Mohameds utsagor detta.

Förtroendet handlar också om att eleverna ser vägledningssamtalen som en dörr till framtiden i Sverige. Eleverna menar att de behöver vägledarna för att få tillgång till kunskap om det svenska samhället. Det kan tyckas självklart att Fatimas och Mohamed som ensamkommande flyktingbarn har begränsade kontaktytor i Sverige men detta gäller även de av eleverna som lever med sin familj eller i svensk familj. Said säger i en intervju att han inte skulle klara att välja till gymnasiet utan en vägledare och Maria beskriver på följande vis sin mammas svårigheter att vara till stöd för henne:

- Maria Hon (Mamma, min kommentar) kan inte, ahm, vad säger man, hon kan inte ge förslag till mig, för att hon vet inte riktigt hur det är i skolan, hur är lektionerna och sånt [Å: Så hon kan inte ge förslag?] det är svårt att hon ger mig förslag, och, ahm hur man säger, rekommenderar något till mig. Hon vill *men hon kan inte så mycket för att hon vet inte*.
- Åsa Hon vill men hon kan inte så mycket? Nej, för hon har heller inte gått i skolan i Sverige eller?
- Maria Inte i skolan, hon går bara SFI
- Åsa Inte i gymnasieskolan
- Maria Nej, bara hon går SFI så hon vet inte riktigt hur är i gymnasiet här i Sverige.
- Åsa Mmm. så därför blir det- förstår jag dig rätt att då blir det viktigt för dig att kunna prata med nån [här i skolan?]
- Maria [Som vet mera.

I Marias samtal blir behovet av en vägledares kompetens om svenska förhållanden synligt när hon vill ha hjälp med vilka skolor som skulle passa henne bäst. Detta visar sig också i Saida's samtal när han och vägledaren undersöker olika yrkens lönelägen.

Elevernas förtroende är uttryck för både tillit och beroende av vägledaren som är knutet till migrationen. Vägledaren är elevernas länk till kunskaper om det svenska samhället som eleverna inte har tillgång till och har svårt att skaffa sig på annat vis.

Beroendet av vägledaren handlar också om möjligheten att samtala om framtiden med någon i Sverige som de har förtroende för. Detta gäller för alla elever i studien men i synnerhet för Fatima och Mohamed som har kommit ensamma till Sverige. Båda har dock regelbundet kontakt med sina familjer men menar att familjen inte kan hjälpa dem med frågor om livet i Sverige. Vid den av Fatimas ensamhet i att forma livet i Sverige framgår i en intervju där hon berättar att hon inte har någon annan än vägledaren att tala med om sin situation med i Sverige:

- Åsa ... Hur är det- om jag minns förra gången så tror jag att du prata om att du pratar med din mamma ibland eller?
- Fatima Ja, men min mamma hon vet ingenting
- Åsa Hon vet ingenting
- Fatima (xx) Jag pratar om livet med henne.
- Åsa Mm
- Fatima Det kommer gå över ((gråter))
- Åsa Ja, det är svårt Fatima. [F: Ja] Ja. Det är tufft. Det är svårt att föreställa sig för mig som har levt på samma plats i världen och-
- Fatima Ja
- Åsa Hur är det du har ingen annan familj heller, inga släktingar här heller
- Fatima Jag har en släkting. Jag träffar inte henne ofta
- Åsa Du träffar inte henne ofta
- Fatima Nej
- Åsa Då är det mycket att hålla reda på för dig också, vad du ska göra.
- Fatima Ja

Fatima är ensam om att forma sitt liv i Sverige och behöver någon att tala med. Även om hennes situation framstår som den mest utsatta av eleverna gäller behovet av att ha någon att tala med även för de andra, vilket också Marias beskrivning av situationen tidigare illustrerar.

Samtalens kommunikativa projekt

Jag kommer här att redogöra för de kommunikativa projekt som framträder i de vägledande samtalen samt likheter och skillnader i genomförande av pro-

jekten. Jag inleder med en sammanfattande överblick av de olika samtals nyckelprojekt. Nyckelprojekt är projekt som återkommer under samtalen på sätt som visar att de dominerar samtalen. Nyckelprojekt visar samtals kärna och deltagarnas samspel kan sägas utgå från dessa (Linell, 2011a). Nedan följer en sammanställning av de nyckelprojekt som identifierats i de olika samtalen:

<i>Samtal</i>	<i>Kommunikativa nyckelprojekt</i>
<i>Said -Elsa</i>	<i>Samtal I</i>
Elsa	Förtrogenhetsskapande och perspektiverande projekt.
Said	Karriärlärande och erkännandeprojekt
	<i>Samtal II</i>
Elsa	Utbildande och perspektiverande projekt.
Said	Karriärlärande och karriärreflekterande projekt.
<i>Arash-Kristina</i>	<i>Samtal I</i>
Kristina	Förtrogenhetsskapande och framtidsmotiverande projekt.
Arash	Erkännandeprojekt
	<i>Samtal II</i>
Kristina	Perspektiverande och framtidsmotiverande projekt
Arash	Erkännandeprojekt, framtidsbeskyddande och karriärlärande projekt
<i>Fatima- Anna</i>	<i>Samtal I</i>
Anna	Förtrogenhetsskapande, perspektiverande och utbildande projekt
Fatima	Karriärlärande projekt
	<i>Samtal II</i>
Anna	Förtrogenhetsskapande och utbildande projekt

Fatima	Karriärlärande projekt.
<i>Maria - Ingela</i>	<i>Samtal I</i>
Ingela	Utbildande och framtidsmotiverande projekt
Maria	Karriärlärande projekt
	<i>Samtal II</i>
Ingela	Förtroenhetsskapande och framtidsmotiverande projekt
Maria	Karriärreflekterande och framtidsbeskyddande projekt
<i>Mohamed- Agneta</i>	<i>Samtal I</i>
Agneta	Förtroenhetsskapande och perspektiverande projekt
Mohamed	Karriärreflekterande projekt
	<i>Samtal II</i>
Agneta	Utbildande, perspektiverande och perspektivstyrande projekt
Mohamed	Karriärlärande, karriärreflekterande och framtidsbeskyddande projekt

Vägledarnas nyckelprojekt är framför allt de förtroenhetsskapande, perspektiverande, utbildande och framtidsmotiverande projekten. De övriga vägledarprojekt som framträtt är: framtidsmotiverande, grindhanterande, självständiggörande och samtalslotsande projekt. Dessa genomförs främst för att kunna genomföra nyckelprojekten i relation till den interaktion som växer fram under samtalet och inom samtalets ramar. De grindhanterande och framtidsmotiverande projekten uppfattar jag dessutom som överordnade²¹ projekt.

Elevernas nyckelprojekt utgörs främst av karriärlärande och karriärreflekterande projekt. De genomförs i övrigt även erkännande- samt framtidsbeskyddande projekt.

Beteckningar på respektive projekt identifierar det övergripande målet eller syftet med projektet, d v s vad projektet vill uppnå. Ett projekt kan dock skilja sig åt både vad gäller inriktning, d v s innehåll, och med vilka strate-

²¹ Se s. 47.

gier som det genomförs. Det vill säga; ett och samma projekt kan genomföras med olika strategier och avse olika innehåll i de olika samtalen.²² Jag kommer härnäst sammanfatta de likheter och skillnader som framträtt vad gäller projektens genomförande, samspel och mot vilket innehåll de riktar sig. Jag gör detta med utgångspunkt i vägledarnas projekt.

Projektens och samspelets (o)likheter

Det förtrogenhetsskapande projektet

Det förtrogenhetsskapande projektet är ett projekt vars mål är att skapa kännedom om och/eller förståelse för något hos eleven och det framstår som en självklar nödvändighet att det utgör ett nyckelprojekt för vägledarna i denna samtalsgenre. Projektet har identifierats främst genom vägledarnas utforskande strategi. Strategin ger uttryck för ett aktivt lyssnande vilket tillskrivs betydelse för att åstadkomma förändring genom samtal. De flesta samtalsmodeller, oavsett om de avser vägledande samtal specifikt eller problemhanterande samtal mer generellt, betonar vikten av detta aktiva lyssnande. Det handlar om att som samtalsledare försöka förstå och sätta sig in i den andras tankar och känslor för att därigenom identifiera den vägledningssökandes behov och frågor som utgångspunkt för samtalets inriktning (jfr t ex Amundson m fl, 2014; Egan, 2002; Gjerde, 2012; Hägg & Kuoppa, 2007; Lindh, 1988).

Detta projekt genomförs av alla vägledare i min studie och återkommer genomgående i samtalen, både i det första och andra samtalet men framträder tydligast i det första samtalet. Projektet genomförs parallellt med andra projekt men också som ett separat projekt vilket sker främst inledningsvis i samtalen och allra tydligast i det första samtalet. Några av vägledarna använder dessutom en bekräftande strategi i genomförandet.

Det förtrogenhetsskapande projektet riktar sig mot elevernas nuläge som elever på *Språkinledning* och deras framtids tankar med avseende på karriär, i synnerhet det förestående gymnasievalet. Analysen visar att projektet främst avser direkt karriärrelaterade aspekter av elevernas val samt mot elevernas aktuella skolsituation och framtid vad gäller karriärfrågor. Vägledarna vill uppnå förtrogenhet om elevernas karriärintressen och kännedom om t ex gymnasieskolan, gymnasieansökan och svenska yrken och utbildningar, ett sakinnehåll.

Projektet tycks generellt ingå i ett (överordnat) grindhanterande projekt som undersöker om det kan finnas hinder för elevens val och framtidsplaner som behöver hanteras i samtalen. Det handlar främst om hinder i form av

²² Detta framgår i resultatkapitlen, kapitel 7 till 11.

bristande kännedom om något eller i betygssituation. T ex undersöker Agneta vad Mohamed känner till om polisyrket medan Elsa undersöker familjens roll i Saids val och i vilken grad han står fri i sitt val till gymnasiet. Kristina åskådliggör detta i en intervju med mig när hon säger att det är ett slags orienterande samtal där hon försöker få fatt på vad eleven känner till och kan behöva hjälp med. Projektet riktas därmed både mot att utforska elevens frågor och mot att urskilja vägledarens uppdrag. Genom projektet förstås elevernas frågor inom den institutionella ramen (jfr Mäkitalo & Säljö, 2002).

Projektet utgår mer eller mindre antingen från vägledarens frågor eller från elevens berättelse. När projektet utgår från vägledaren kan interaktionen anta förhörsliknande former där vägledaren ställer frågor för att skaffa information om något specifikt som eleven besvarar relativt kortfattat (jfr Jakobsson Öhrn, 2005, s. 6). Detta framträder när vägledarna kartlägger något specifikt som t ex elevernas betygssituation eller bakgrund, eller när eleven är fåordig i sina svar som i Fatima-Annas första samtal. När projektet utgår från elevens berättelse får samspelet en annan karaktär vilket framträder tydligast i samtalen mellan Elsa och Said. Projektet tar då sin utgångspunkt i Saids berättelse och utgår konsekvent från denna. Eleven Said styr således samtalets innehåll. I Elsa-Saids samtal är frågor med koppling till migration mest framträdande genom att Said för detta på tal. Det förtrogenhetskapande projektet synes ge möjlighet till detta. Elsas genomförande av det förtrogenhetskapande projektet skiljer sig dessutom genom att projektet är sammanvävt med ett perspektiverande projekt.

Elevernas bakgrund vad gäller utbildning, migration, familjesituation eller andra personliga frågor berörs annars inte i någon större utsträckning förutom med några undantag. Vägledarna Kristina och Anna utforskar sina elevers etniska bakgrund, migrationsprocess och nuvarande boendesituation i inledningen av deras första samtal. Elsa utforskar familjens roll i Saids val.

Eleverna medverkar mestadels i detta projekt med informerande strategier. Vägledarna får vissa svårigheter att genomföra projektet när eleven använder undvikande strategier, se t ex i Fatimas och Arashes samtal.

Det utbildande projektet

Ett annat av vägledarnas nyckelprojekt är det utbildande projektet. Vägledarna genomför detta i en stor del av samtalen men både deras strategier och projektets inriktning skiljer sig åt. Det finns två huvudspår vad gäller strategier för att genomföra projektet. Vägledarna Kristina, Agneta och Anna använder främst en informerande strategi medan Ingela och Elsa använder en handledande strategi. Den informerande strategin genomförs genom att vägledarna i huvudsak berättar om och återger informationen från informationskällor som kataloger, internet eller egna kunskaper och erfarenheter. Strategin kan liknas vid vad Lindh (1997) beskriver som monologisk informat-

ionsgivning. Ett annat gemensamt drag i den informerande strategin är att vägledarna hanterar datorn och visar hur eleverna kan söka efter information på egen hand utanför samtalet. Eleven sitter bredvid och tittar på när vägledaren gör detta. Den handledande strategin utmärks av att eleven sitter vid datorn och söker information medan vägledaren sitter bredvid och stödjer eleven i informationssökandet. Strategin genomförs på två olika vis: Elsa använder främst frågande handlingar medan Ingela främst använder anvisande handlingar.

Det utbildande projektet skiljer sig också åt mellan vägledarna vad gäller vilket innehåll som det riktar sig mot i samtalen. I Arash-Kristinas och Fatima-Annas samtal riktar sig projektet mot det förestående ansökningsförfarandet till gymnasiet och utbildningsvägar efter *Språkintroduktion*. Detta görs också i Saida och Marias samtal men där framträder också ett långsiktigt perspektiv genom att eftergymnasiala utbildningar och yrken tas upp. Ingela gör detta utifrån elevens frågor medan Elsa initierar långsiktigheten i samtalet med Said. Av vägledarna är Elsa den som mest konsekvent genomför ett långsiktigt utbildande projekt. Detta framträder framför allt i det andra samtalet där ca 40 minuter av samtalet ägnas åt projektet.

Till största delen samverkar eleverna med vägledarnas utbildande projekt genom att genomföra ett karriärlärande projekt och projekten kompletterar mestadels varandra. Undantagen är då eleverna gör motstånd med ett framtidsbeskyddande projekt (Fatima-Anna och Arash-Kristina), och då vägledarens och elevens projekt löper parallellt (Maria-Ingela).

Det perspektiverande projektet

Ett perspektiverande projekt avser strategier som vill bidra till att eleven ska utforska flera aspekter på en fråga, begrunda eller förhålla sig till något utifrån flera perspektiv. Liksom de andra nyckelprojekten framträder detta i olika skepnader och riktar sig mot olika frågor och innehåll i de olika samtalen. I några fall riktar det sig mot elevernas uppfattningar om karriäralternativ och gymnasieval och genomförs med informerande och resonerande strategier och synes relaterade till ett grindhanterande projekt (se Kristina-Arashes och Fatima-Annas samtal).

Elsas perspektiverande projekt har en något annorlunda inriktning. Elsa genomför det perspektiverande projektet med framför allt en utforskande strategi och det framstår som beskrivits som sammanflätat med ett förtrogenhetskapande projekt. Med frågor låter hon Said förhålla sig till de frågor och aspekter som kommer fram under samtalet. Projektet riktas inte mot något specifikt område utan utgår från de frågor som eleven initierar. Denna strategi använder också Agneta och Anna när de låter eleverna formulera för- och nackdelar med olika valalternativ.

Eleverna samverkar med detta projekt med karriärreflekterande och karriärlärande projekt men det finns undantag. I likhet med det utbildande

projektet tycks projektet kunna upplevas som hotande. Eleverna gör motstånd även mot detta projekt, vilket främst identifierats genom elevernas framtidsbeskyddande projekt. Detta mönster framträder t ex i inledningen av Arash-Kristinas andra samtal och i Fatima-Annas första samtal.

Det perspektivstyrande projektet

De projekt som hittills har tagits upp kan ses som standardprofessionella kommunikativa projekt och i överensstämmelse med rådande tankefigurer om hur vägledande samtal bör genomföras och vad de bör handla om. Det perspektivstyrande projektet är av en annan karaktär då det uttrycker att vägledaren vill att eleven ska anlägga ett visst perspektiv eller uppfattning på en fråga eller välja något specifikt.

Det perspektivstyrande projektet har jag identifierat i Marias, Fatimas och Mohameds samtal främst genom vägledarnas rådgivande och argumenterande strategier. Projektet riktas mot frågor som elevens utbildningsval (Mohamed-Agneta och Fatima-Anna) och utbildningsstrategier (Maria-Ingela). Det inträder i flera fall genom ett perspektiverande projekt som efterhand övergår till ett perspektivstyrande projekt när vägledaren övergår från en resonerande till en argumenterande strategi. Det perspektiv som vägledarna driver utgår främst från deras egna erfarenheter eller uppfattningar.

Eleverna uppvisar flera tecken på att bjuda motstånd mot detta projekt, trots deras förtroende för och beroende av vägledarna. Detta har identifierats genom elevernas framtidsbeskyddande projekt. Fatima (samtal 2) använder en argumenterande strategi medan Mohamed (samtal 2) använder en undvikande strategi. I mötet med elevernas motstånd upplöses det perspektivstyrande projektet efterhand genom att vägledarna återgår till antingen ett perspektiverande projekt (Mohamed-Kristina samtal 2) eller ett förtrogenhetskapande projekt (Fatima-Annas samtal). I Maria-Ingelas samtal lämnas den innehållsliga fråga som projektet avser och samtalet övergår till ett nytt innehåll. Eleverna sätter en gräns för vägledarens försök till styrning även då vägledarna använder en argumenterande strategi. Argumentationen framstår som särskilt kraftfull då vägledarna hänvisar till elevernas egna tankar och rädslor som argument för sina uppfattningar (Maria-Ingelas samt Fatima-Annas samtal). Eleverna vidhåller, trots detta och trots sin tillit, sina egna uppfattningar om vad som är bäst för dem.

Projektet kan också beskrivas som ett aktivt perspektivstyrande projekt då det nämligen finns skeenden i samtalen som skulle kunna betecknas som passivt perspektivstyrande projekt. Detta har visat sig genom att vägledarna följer upp vissa aspekter men inte andra, se t ex Saida's första samtal när Elsa frågar vidare om vissa betyg men inte andra eller när Anna lämnar Fatimas intresse för hotell- och restaurangprogrammet därhän utan vidare frågor.

Det samtalslotsande projektet

Det samtalslotsande projektet skiljer ut sig från övriga projekt genom att avse det situerade samtalet. Det genomförs i syfte att styra samtalet från ett innehåll till något annat, t ex mot en avslutning eller för att ta ut kursen för samtalets fortsatta inriktning. Projektet genomförs också i avsikt att hålla samtalet inom de institutionella ramarna, som t ex när ett erkännandeprojekt tenderar att dominera samtalet. Jag har identifierat projektet genom främst rådgivande och bekräftande strategier. Jag har framför allt funnit det hos vägledarna men projektet genomförs även av eleverna och ibland gemensamt. Det har identifierats främst genom deltagarnas metakommunicerande handlingar.

Vägledarna genomför flera projekt parallellt med det framtidslotsande projektet, framför allt förtrogenhetsskapande och framtidsmotiverande projekt. Projektet har en framträdande roll i samtalens avslutning då det utgör vägledarnas övergripande projekt. Vägledarna strävar efter att avsluta samtalet och försöker samtidigt göra en planering inför det fortsatta arbetet med elevens val. Avslutningen präglas av artighet och har i flera fall visat sig ha karaktären av en hälsningsritual (Persson, 2012) som tar en likartad form i samtalen. Det framstår i några fall som att vägledaren visar ett intresse för elevens personliga situation som går utöver samtalets institutionella syfte (Arash- Kristina och Fatima-Anna).

Eleverna samverkar ofta, men inte alltid, med det samtalslotsande projekt och samtalet fortsätter inte heller alltid på den väg som vägledaren försöker ange. Eleverna kan på olika sätt göra motstånd mot vägledarnas försök till styrning av samtalet. Det framgår i t ex Said-Elsas samtal och generellt i avslutningen av samtalen när eleverna i flera fall ger uttryck för sin oro inför framtiden och vägledarna tycks ha vissa svårigheter att avsluta samtalen.

Det framtidsmotiverande och det självständiggörande projektet

Det framtidsmotiverande och det självständiggörande projektet tycks förbundna med varandra och jag sammanfattar därför dessa under samma rubrik. Båda projekten framträder framför allt i samtalens avslutning.

Det framtidsmotiverande projektet innebär strategier som på en övergripande nivå vill inge eleven hopp inför framtiden. Projektet har identifierats främst i relation till att vägledarna försöker lotsa samtalet vidare och/eller elevernas oro inför framtiden. Det genomförs främst med bekräftande, dämpande och rådgivande strategier. Det framstår också som ett av vägledarnas överordnade projekt vilket ger sig tillkänna i deras genomgående bekräftande strategi. Vägledarna använder återkommande olika ”uppmuntringar” under samtalen som främst anspelar på elevens engagemang i sitt valjande men också på elevens skolprestationer. Ingela kallar det i en intervju för ”mormorsmetoden”:

- Åsa ... för jag tänker om det är just elever som går på språkintröduktion, om det är andra metoder som du tycker att du får- eller liksom andra sätt och göra på som du *måste göra*?
- Ingela Mormorsmetoden!
- Åsa Mormorsmetoden? Ok. Berätta?
- Ingela Berätta? ”Bra, du har jobbat bra”, uppmuntran, ”jamen visa mig vad har du gjort nu, jamen du kan själv, en gång till, fantastiskt, det här gjorde du jättebra.”

Väglädarna återkommer i intervjuerna till den tuffa situation som det innebär för eleverna på *Språkintröduktion* att skapa en framtid i ett nytt sammanhang och att dessa elever har större behov av uppmuntran än elever med svensk skolbakgrund. Det framtidsmotiverande projektet vill stödja deras förmåga att klara av den utmaning som migrationen innebär.

I avslutningen av samtalen verkar det framtidsmotiverande projektet vara uttryck för artighet i en hälsningsritual men det verkar också ha samband med att eleverna då ofta uttrycker oro inför framtiden. Det är då som Said talar om risken att bli diskriminerad i svenskt arbetsliv och Arash och Mohamed uttrycker de farhågor och förhoppningar som är förknippade med osäkerheten inför gymnasievalet.

En viss skillnad i genomförande av det framtidsmotiverande projektet visar sig i de avslutande sekvenserna. Antingen använder väglädarna främst en rådgivande strategi (Elsa), som betonar samarbete och planering som hjälp på vägen, eller bekräftande och dämpande strategier som vill inge tillförsikt om att ovissheten kommer att ordna sig. Det sistnämnda kan liknas vid vad Lindh (1997, s. 198) beskriver som ”tröst”.

Väglädarna Ingela och Anna genomför i avslutningen parallellt ett självständiggörande projekt. De betonar elevens egen roll och arbete med att komma fram till ett beslut. Det självständiggörande projektet syftar till att uppmuntra eleven att söka kunskap om valet på egen hand och att tala med andra om framtiden utanför vägledningsrummet.

Eleverna medverkar mestadels i dessa två projekt. Vad gäller det framtidsmotiverande är det uppenbart att väglädare och elever ibland genomför det gemensamt med dämpande och bekräftande strategier (Arash-Kristina och Mohamed-Agneta).

Att förstå projekt och samspel

Av analysen har likheter och skillnader i genomförande av kommunikativa projekt och i deras inriktning framträtt. I det följande belyser jag möjliga skäl till de skillnader som framträtt både genom analysen av samtalen och genom de medforskande intervjuerna. Genom detta avser jag att belysa och

lägga tonvikt på hur samtalens form och innehåll förhåller sig till samtalens yttre och inre kontext.

Att förstå (o)lika nyckelprojekt

Det förtrogenhetskapande, det utbildande och det perspektiverande projektet är tre av vägledarnas nyckelprojekt men hur dessa genomförs skiljer sig åt mellan samtalen. Jag kommer i detta avsnitt att belysa hur detta kan förstås. Vad gäller skillnader i genomförande av det utbildande och det perspektiverande projektet liknar mönstren varandra i de två projekten. Jag presenterar därför dessa tillsammans med utgångspunkt i det utbildande projektet.

Elsas genomförande av det förtrogenhetskapande projektet skiljer sig från de övriga då hon är den som mest konsekvent genomför det under båda samtalen med en utforskande strategi. När vi talar om detta i intervjun framgår att projektet till viss del är medvetet:

Åsa Förstår jag dig rätt att din strategi för att åstadkomma det här²³ är att du ställer frågor till dom. [E: Mmm] Är det en sån medveten strategi för dig?

Elsa Det kanske det är, det kanske har blivit det på något sätt. ”Det är fortfarande det här att man reflekterar inte”. ((Elsa kommenterar sig själv högt)) Jag tror att det blir det, det ska bli deras egen kunskap sen, deras egen fundering och då gäller det att se var dom är och hur dom tänker. Det är nog kanske medvetet? Det är det nog.

Åsa Om han undrar något ställer ju du ofta en fråga tillbaka?

Elsa Sen är det nog för att, i huvudet, någonstans i bakhuvudet, vet man att många är från så auktoritära länder så att man kan ge dom kunskap men vänder på det, att här ska dom skaffa sig kunskap också att dom får fundera. Det blir färre och färre elever som kommer in och frågar säger ”ahmen, kan du säga vad jag bli?” dom vet att så gör man inte, här får man fundera eller tänka

Åsa Du har ett demokratiprojekt?

Elsa Ja, det är också nog omedvetet fast det-

Elsa tror att hon utvecklat frågandet som en metod för att eleverna ska ges möjlighet att utveckla en egen förståelse av både det svenska samhället och sig själva i relation till det. Elsas förtrogenhetskapande projekt synes också gå utöver att handla om karriärfrågor och avse eleven i en vidare mening. Det tycks vara uttryck för ett överordnat självständiggörande projekt som handlar om att utveckla elevernas förmåga att fatta självständiga beslut (jfr Hertzberg, 2015a, 2015b). Det är relaterat till hennes erfarenhet av att elever på *Språkintrödn* ofta kommer från auktoritära samhällen där de inte givits möjlighet att göra egna val inför framtiden.

²³ ”Det här” syftar på att ge eleverna möjlighet att ”fundera och resonera”.

Elsa är den av vägledarna som mest konsekvent genomför ett långsiktigt utbildande projekt. Även bakom detta finns en medveten strävan som här handlar om att utveckla elevens karriärrelaterade informationskompetens. I intervjun säger hon att hennes avsikt är att hjälpa Said att kunna navigera ”på ett smart sätt” genom utbildningssystemet. Elever med utländsk bakgrund får tuffare villkor i det svenska samhället, menar hon, och de måste lära sig att göra strategiska val. Eleverna behöver kunskap om utbildningsstrukturer och system och Elsa vill utrusta dem med en karta genom vilken de kan orientera sig och göra medvetna val. Hon vill lära Said om det svenska utbildningssystemet men också hur han kan hitta information om yrken och utbildningar för att kunna söka vidare på egen hand. Bakom det långsiktiga utbildande projektet finns vad jag tolkar som ett kompensatoriskt (icke-kommunikativt) projekt.

Hur ett projekt genomförs handlar dock inte enbart om huruvida det är en medveten strategi eller inte från vägledarens sida utan också om den interaktion som uppstår i relation till projektet. Analysen har visat att vägledarna kan få svårigheter att genomföra ett långsiktigt utbildande projekt. Det tycks som att eleverna upplever det utbildande projektet som hotande eller övermäktigt. Detta visar sig framför allt i Fatimas och Saims samtal när eleverna genomför framtidsbeskyddande projekt i mötet med vägledarens försök att genomföra långsiktiga utbildande projekt. I mötet med det framtidsbeskyddande projektet lämnar vägledarna det mer långsiktiga perspektivet. I en intervju beskriver Anna detta som ett återkommande dilemma:

Åsa Ja, du var rostig ((ler)). Fanns det nåt annat som du tyckte var svårt eller en utmaning att hantera, dilemma i det här samtalet som du inte riktigt visste hur du skulle göra

Anna (.) Jag tänker på när hon sa att hon var intresserad av undersköterska, så tänker jag att det finns ju andra närliggande yrken så där. Det är många som tänker att undersköterska och så ska dom bli det. Det tycker jag är svårt på nåt sätt prata om, när man ändå är ung och man ska välja nån slags utbildning, och ta en liten del och fundera på vad man investerar för nånting och vad man får ut. Och att lön är inte helt oviktigt där, tänker jag. Sen ingår jobb också då blir det ju ännu värre så där. Då tänker jag att om man har nån slags utbildningsplan men sen att man kanske vill vidareutbilda sig inom området eller nånting så där så det finns chans till det också. Och man skulle visa mer på variationen av yrken inom vårdsektorn och att det finns massor av olika. Det tycker jag är svårt, helst när man sitter med en elev som har varit i Sverige kort tid, har inte hela språket, och dessutom inte vet om alla yrken, det vet ju inte vi heller, men man skulle vilja visa så där, det finns det här och har du tänkte på det här och såna saker. Det kommer säkert med tiden som när hon börjar arbeta eller utbildar sig, om det är det området hon kommer

göra. Men man kanske får gå så här, ta bas [å känna-

Anna vill tala om framtiden i ett längre perspektiv men tycker att det är svårt att veta hur långt hon kan gå med nyanlända elever som varken behärskar språket eller känner till den svenska yrkes- och utbildningsvärlden. Eleverna har många frågor att förhålla sig till som nyanlända, menar hon, och kunskap om utbildningar och yrken får komma efterhand. Detta dilemma återkommer i den första intervjun med Agneta:

Agneta ... Jag har märkt det mer och mer att man får vara försiktig med att inte förvirra dom. För dom har inget att gå tillbaka till, nån kunskap hemma om vad dom här grejerna är eller-

Åsa Hur har du märkt det? Vad är det du märker?

Agneta Alltså då blir det- Jag märker det ganska tydligt på att de faktiskt mer eller mindre ber mig om att ge dom en väg. Så man tydliggör det väldigt eh så här att, eh (.) ”Jag vill inte ha dom här alla möjligheterna, jag vill ha en väg”. Det kan man ganska tydligt uttrycka.

Åsa Dom säger det till dig? Om du presenterar flera alternativ så-.

Agneta Då tycker dom det blir jobbigt, så går dom ifrån mig och så kommer dom tillbaka och ”men vilket tycker du”. Dom vill inte ha alla vägarna på nåt vis. Min grund blir egentligen att presentera skillnader mellan högskoleförberedande och vilka öppningar det gör och yrkesprogrammen. Och sen får det förtydligas väldigt mycket på gymnasiedelen, när dom kommer dit

Agneta beskriver här också hon sin upplevelse av svårigheten att tala om framtiden i ett längre perspektiv mot bakgrund av kunskapsmässiga men också de existentiella utmaningar som nyanlända har att hantera. Även hennes lösning blir att tala om det närmast förestående gymnasievalet. Vägledarna får vissa svårigheter att genomföra utbildande och perspektiverande projekt och upplever det som ett dilemma: de vill genomföra det utifrån elevernas situation men är osäkra på hur de ska hantera det i mötet med elevernas motstånd. Vägledarna är osäkra på vad de ska ta upp med tanke på elevernas situation som nyanlända och i vissa fall ensamkommande. Att ett långsiktigt utbildande projekt inte genomförs kan alltså vara tecken på vägledarens lyhördhet för elevens situation.

Maria-Ingelas samtal belyser detta ytterligare då det visar att möjligheten till ett långsiktigt perspektiv inte är knutet enbart till migration utan också till elevernas unika förhållanden. Maria är den av eleverna som initierar och efterfrågar ett långsiktigt perspektiv i samtalen. Hon vill veta så mycket som möjligt om framtida utbildningsvägar. Hon är också den av eleverna med mest skolbakgrund med sig från sitt ursprungsland och med siktet inställt på att vidareutbilda sig efter gymnasiet redan nu.

Projektens inriktning kan också ha sin grund i mer rationella skäl koppade till institutionella ramar. Ingela är den vägledare som har minst resurs i form av tid för sina elever. Hon har hälften så mycket tid för sina elever som Elsa har. I intervjuerna framgår dessutom att hon upplever att Maria är en ovanligt självgående elev som klarar att söka och hantera information på egen hand jämfört med andra elever på *Språkintröduktion*:

Åsa Var det ett typiskt vägledningssamtal det här för den här gruppen eller var det här ett undantag?

Ingela Ja, ett litet undantag kan jag nog säga dom här eleverna som är så pass faktiskt självgående, kanske mer självgående än grundskoleelever ibland. Oftast är det väldigt mycket information om och om igen, så man är ganska förtvivlad för vad är det jag står och säger på lektioner, det är som att det är in där och ut där. Dom kan komma ner tre timmar senare och fråga om det jag just- ändå så är det väldigt öppet för frågor, och dom får avbryta och man förklarar om igen, eller så är det för att dom vill försäkra sig om att dom har förstått. Svårt att säga. Det är väldigt mycket information alltså.

Åsa I dom här samtalen?

Ingela Väldigt mycket. Nästan så där *basic*, man får börja om från början och tala om: "Nu går du på SPR och dom betygen du får här är motsvarande grundskolan". "Tyvärr du har inga betyg och då kan man inte gå in på ett treårigt nationellt betyg, eh program." Det kan vara- Jag hade ett annat samtal idag och den eleven satt bara med stora ögon här och visste ingenting, kunde ingenting och visste inte vad hon skulle göra. Då vet jag att den personen har vart med, och vi har träffats förut. Men det är liksom borta.

Hon säger dessutom i en intervju att eleverna måste kunna söka information på egen hand på grund av storleken på sin tjänst i relation till antalet elever. Hon har helt enkelt för många elever för att kunna arbeta med alla individuellt. Elever som klarar sig på egen hand ger utrymme för elever som har större behov av stöd i att forma sin framtid och uttrycker därmed ett kompensatoriskt arbetssätt (Lovén, 2015, s. 26). Det utbildande projektets olika inriktning kan förstås som ett sätt att hantera begränsade institutionella förutsättningar. Detta verkar gälla även för det självständiggörande projekt vilket jag diskuterar vidare i nästa avsnitt.

Att förstå strävan efter oberoende

Det självständiggörande projektet avser vägledarens strategier som syftar till att göra eleven oberoende av vägledaren för att forma framtiden. Som framgår ovan kan projektet vara uttryck för att vägledaren därigenom hanterar begränsade institutionella förutsättningar. Det kan dessutom förstås mot bakgrund av att individen som en självständig beslutsfattare är en tankefigur med starkt fäste inom vägledningsområdet. I institutionella samtal formas

likartade samtalsmönster utifrån normer och föreställningar om samtal och en sådan rådande tankefigur som vägledare orienterar sig mot är föreställningen om vägledningssökande som självständiga beslutsfattare (Hertzberg, 2014; 2015a; 2015b; Vehviläinen 1999; 2003). Skolverkets Allmänna råd vad gäller studie- och yrkesvägledning (2013) betonar självständighet i beslutsfattande: "Oavsett utgångspunkt och skolform är det viktigt att de beslut som fattas om studier och yrken är elevens egna." (Ibid, s. 14). Samtalsmodeller inom vägledning ger också uttryck för att samtalsledare ska förhålla sig neutral till den andras beslut och föreskriver metoder som ska hjälpa till med att undvika att styra vägledningssökande och bidra till den vägledningssökandes empowerment och självbestämmande (Amundson m fl., 2014; Hägg & Kuoppa, 2007; Lindh, 1988; Peavy, 1997). Av Hertzberg (2014, 2015a, 2015b) framgår att ett viktigt lärandemål för vägledare är den autonoma individen vad gäller beslutsfattande. Vägledaren ska vara neutral och individen ska fatta självständiga beslut rörande sin framtid, oberoende av omgivningens påverkan. När det gäller elever med migrationsbakgrund tycks omgivningen framför allt handla om föräldrarnas påverkan. Det är troligt att denna tankefigur återspeglas i det självständiggörande projekt som identifierats i några av studiens samtal. Det självständiggörande projektet har i uppgift att stödja eleven till ett oberoende val och kan ingå i en tankefigur om eleven som en eftersträvansvärd självständig beslutsfattare. Med stöd av vägledning ska denne agera på egen hand och därigenom få kontroll och makt över sitt eget liv.

Projektet har visat sig få olika konsekvenser för olika elever vilket eleverna Maria och Fatima illustrerar. Maria har god skolbakgrund från sitt ursprungsland och har på kort tid lyckats uppnå målen för att bli behörig till gymnasieskolan. Hon bor med sin mamma och lillebror som sedan några år redan var bosatta i Sverige när Maria kom hit. Hon har möjlighet att dagligen tala med andra om sin framtid och är självgående i att söka information. Hon har tydliga framtidsplaner och tycker att det är spännande att ta del av information om det svenska samhället. Fatimas situation är nästan att betrakta som motsatt. När hon kom till Sverige som 15-åring kom hon ensam och var då analfabet. Hon har kontakt med sin mamma i sitt ursprungsland men inte med någon vuxen i Sverige förutom i skolan och socialtjänsten. Hon bor inneboende i en familj men verkar inte ha någon kontakt med den i övrigt. I intervjun efter samtalet talar Fatima om sin situation. Hon har lärt sig mycket nu, tycker hon, men är orolig för skolan och framtiden och tycker att det är svårt att förstå det svenska samhället. Hon gråter när hon berättar att hon vill ha någon vuxen att tala med om framtiden. Betydelsen av att samarbeta med någon om sin framtid återkommer när Fatima i intervjun spontant uttrycker uppskattning av hennes och vägledarens samarbete under samtalet:

Jag tyckte det var ok, det var bra. Hon visade information och vi samarbete faktiskt. Jag hade också en blankett och hon visade nånting som är bra. Då tyckte jag det är bra

Fatimas utsatthet i fråga om att forma sin framtid blir uppenbar i intervjuerna och det kan tyckas svårt att förstå vägledarens självständiggörande projekt. En intervju med Anna hjälper oss att förstå detta när hon beskriver hur hon upplever Fatimas behov av vägledning:

Anna Jag tycker väl hon, Fatima, hon är ju så positiv, hon kom, nu kom hon ju inte, hon har kommit och ”det går bra” och så där och väldigt så tycker jag. Och i och med att hon har kommit flera gånger så tänker jag hon måste ju tycka att jag, eller att samtalet tillför nånting så som hon behöver. Faktiskt. För det är ju många sen som man har ett samtal med så kommer dom ju aldrig mer för dom hittar det från nån annan eller bryr sig inte. Men hon kommer med sina saker och vi kan mötas i korridoren och hon kan säga ”har du tid imorgon så kan jag komma ner till dig” På så sätt är hon väldigt positiv. Så det känns ju bra. Hon gömmer sig i alla fall inte ((skrattar))

Åsa Hon vill använda dig, hon har behov av dig

Anna Det känns jättebra faktiskt. Hon diskuterar ju nästan ingenting annat heller och inte jag heller som man kanske med en del sitter och pratar om allt möjligt.

Anna är medveten om att Fatima värdesätter samtalen men uppfattar Fatimas intresse snarare som en bekräftelse på vägledningens betydelse rent allmänt än som uttryck för ett starkt behov av stöd knutet till elevens situation som nyinvandrad och som ensamkommande flykting. Hon tycks närmast överraskad över Fatimas engagemang som verkar skilja sig från andra elever. Hon förefaller underskatta samtalets och sin funktions betydelse för Fatima. Jag tolkar det som att projektet kan vara uttryck för både hennes tidigare erfarenheter och ett rutiniserat arbetssätt som utgår från tankefiguren om en självständig beslutsfattare snarare än elevens situation.

Att vägledaren inte till fullo uppfattar vidden av vare sig Fatimas situation eller vilket stöd samtalen utgör för henne i att forma framtiden kan dessutom vara uttryck för den svårighet att förstå varandra som kan uppstå i interkulturella sammanhang Att vägledare inte uppfattar elevens behov kan ha att göra med svårigheten med att ”läsa” den andras upplevelse och känslor i interkulturella möten (jfr Rehn, 2012; Scollon & Scollon 2001; Tannen, 1984).

Både Fatima och Maria uttrycker i intervjuerna att de behöver samtalen för att kunna fatta beslut om sin framtid men deras livsvillkor och sammanhang ser olika ut. Medan Maria får stöd att gå vidare blir Fatima snarare övergiven av det självständiggörande projektet.

Att förstå ett styrande projekt

Att belysa det perspektivstyrande projektet är av särskilt intresse då det är ett projekt som kan tyckas krocka med tankefigurer om hur vägledning bör genomföras. Det går utanför normer för vägledares förhållningssätt och samtalsmetoder i vägledande samtal då vägledarna aktivt försöker styra eleven i en viss riktning. Intervjuer och samtal visar att både vägledare och elever uppmärksammar projektet.

Vägledarna beskriver i de medförskande intervjuerna att det var ett dilemma för dem under samtalet hur de skulle hantera sina uppfattningar om vad som skulle passa eleverna bäst. Agneta och jag utforskar detta tillsammans i en intervju:

Åsa Mm. (.) Jag tänkte på i det här samtalet så pratade ni ganska mycket om, ni pratade mer om barn och fritid tror jag, än vård och omsorg

Agneta Mm, mm ((ivrigt)). Jag ville tydliggöra varför han gör det här hoppet, som var så tydligt barn och fritid, och varför han egentligen hoppar över till vård och omsorg. Att han är medveten om varför han gör det valet. Och vad jag kan se som kan vara bra för honom i dom olika programmen. Där blir det lite färgat av mig. Jag kan se att barn och fritid egentligen passar bättre. Det där kände jag att det var svårt att få till det utan att färga det. Jag vet inte om det är rätt eller fel att göra det men-. Jag känner ju liksom att han i sitt yrkesval som han ändå har att han skulle vara mer hjälpt av den kursen och den praktiken som är. Och jag vet inte hur mycket du upplevde att jag styrde in på det.

Åsa Jag tänkte på det och därför frågar jag om det, hur du tänkte om det. Vad menar du med att färga, du säger att det var svårt?

Agneta Personligen tycker jag att det är bättre att han går barn och fritid ((ler)) med tanke på de kurser som är men samtidigt så är det svårt att säga. Vill han gå vård och omsorg är det klart han ska han göra det. Han kanske ser andra fördelar än vad jag gör.

Agneta är medveten om att hon försöker påverka eleven i samtalet men är osäker på hur hon ska hantera sin uppfattning i relation till vad som kan vara bäst för eleven. I samtalet mildrar hon styrningen genom att övergå till ett perspektiverande projekt.

I en intervju ger också Anna uttryck för osäkerhet på hur hon skulle hantera sin uppfattning att en mer yrkesinriktad utbildning kunde vara ett bättre alternativ för Fatima än att läsa kärnämnen. I följande intervjuutdrag reflekterar hon över detta:

Åsa Ni höll ju på mycket med det där om det var såna här kärnämneskurser ((mobil surrar)) eller om det var yrkesämnena som-

Anna Ja. (.) Där ville jag så väldigt gärna att hon ska gå dit och prata med dom. Så

man känner ja gud, hon skulle behöva gå dit och titta och prata med dom som går där för jag tror det är en lättare väg för henne att gå en sån utbildning som har mer yrkeskurser och vara ute på praktik och lära sig språket och, genom det sättet, och yrket än att läsa mer svenska, engelska, matte. Egentligen. Men sen så hon har ju all tid i världen så hon hinner ju egentligen båda egentligen. Om hon känner osäkerhet själv i både svenska, engelska och matte och tycker det är så pass viktigt, ehm, då måste hon ju få läsa mer av det. Fast jag tycker att man kan lära sig svenska och det som hon saknade på ett annat [Å: Mm] och kanske säkrare på att få ett arbete på den vägen. Men det jag tänkte på sen efteråt är att det behöver ju inte utesluta varandra, egentligen. Hon kan ju bygga på en sån yrkesutbildning efter, om hon tar ett halvår eller ett år med svenska, engelska, matte. (.) Ja, det var väl det jag tänkte när jag skulle liksom visa om det var nån skillnad och det tyckte ju hon att det var men att då var det ju bättre att läsa dom. Fast jag vet inte för vem det var bättre [Å: Mm] egentligen. Men hon känner ju att det är bättre, då är det ju så.

Anna förstår att Fatima kan både behöva och vilja ha en längre skolgång samtidigt som hon har erfarenhet av att elever med liknande bakgrund har haft svårigheter att lära sig det svenska språket i skolan. Hon tror att arbetslivet kan vara en bättre plats för språklärande för eleven och att en yrkesinriktad utbildning dessutom kan öka Fatimas möjligheter att få ett arbete. I intervjun ifrågasätter Anna till viss del sin egen ståndpunkt och uttrycker förståelse för Fatimas uppfattning men hon är fortfarande ambivalent inför frågan.

Ingelas perspektivstyrande projekt är också det kopplat till hennes tidigare erfarenheter. Hon har mött nyanlända elever som har försökt skynda på sin tid i det svenska skolsystemet men fått svårigheter med att klara det.

Intervjuerna med vägledarna belyser också att projektet kan förstås i ljuset av skolors svårigheter med att stödja nyanlända elevers övergång till nationella program. I nedanstående utdrag beskriver Agneta hur förutsättningarna för elever från *Språkintröduktion* kan se ut och skolpersonalens reaktioner på elever som inte klarar att följa undervisningen:

Agneta Ja, ja. Och dom kan faktiskt komma tillbaka också. Och vi får tillbaka från programmen dom säger ”varför har ni låtit dom här välja.” Ja alltså det är ju så. Men den biten kan jag-

Åsa Får tillbaks om eleverna inte väljer rätt eller väljer där dom misslyckas så får ni tillbaks kritik [A: från programmen] för att ni inte gör ett bra jobb med dom här eleverna.

Agneta Hur kunde ni ta beslut att låta dom välja just nu, lite så där. Så att det är svårt

Åsa Svårt, det är otroligt intressant det där. Det är jättespännande. För då får ni det från program. Är det från lärare eller rektorer?

Agneta Ja. Och sen är man ju lite dålig på att skaffa, och ha tillräckliga resurser med svenska 2-lärare ute på programmen. Idag har vi ingen organisation om man går på Yrkesintroduktion och vill läsa svenska 2, då finns inte det nån sån lärare idag. Så då hamnar dom tillbaka till Språkintröduktion igen och dom lärarna vill inte ha tillbaka dom, och där håller jag med dom helt. Dom har börjat gymnasiet nu och ska inte tillbaka till Språkintröduktion för att läsa svenska utan det ska finnas en speciell svenska 2-lärare. Och vikten av att dom faktiskt får sin svenska 2-lärare, och modersmål och handledning även på program. För det har vi ju oerhört bra på Språkintröduktionen med. Så att dom är ju vana att få det.

Ovanstående intervjuutdrag ger en bild av att skolans villkor inte särskilt stödjer nyanlända elevers övergång till ett nationellt program och att elevernas ”felval” leder till svårigheter för både vägledare och elev. Vägledaren har inte den formella möjligheten att bestämma över elevens val och lösningen på detta blir att eleven ska förmås att välja ”rätt”, d v s en utbildning som eleven kan klara utan att förorsaka problem för vare sig systemet eller sig själv. Det blir eleven som får hantera och ta ansvar för frågor om bristande stöd i skolan.

Det perspektivstyrande projektet kan ses som uttryck för vägledarnas erfarenheter som genomför ett överordnat grindhanterande projekt som vill stödja elevernas etablering i det svenska samhället. Ingelas styrande projekt i det första samtalet synes dessutom ingå i ett överordnat framtidsmotiverande projekt. Hon vill visa att hon tror på elevens möjligheter att genomföra gymnasiestudier. Projektet verkar vara ett dilemma för vägledarna men de uttrycker också ambivalens inför det. Dels inför den egna uppfattningens berättigande men det verkar också handla om ifall det var rätt att släppa projektet i samtalet eller om de kunde ha gjort något ytterligare för att övertyga eleven om sin uppfattning.

Intervjuerna med eleverna kastar även de sken över det perspektivstyrande projektet. Både samtalen och intervjuerna med eleverna visar att de i likhet med vägledarna uppmärksammat vägledarnas försök till styrning. Eleverna har uppfattat när vägledarna förordar ett annat program eller en annan utbildningsväg än vad de själva tänker sig. Mohamed beskriver detta i den andra intervjun.

Åsa Tror du att Agneta tycker att nåt av dom här programmen skulle passa dig bäst?

Mohamed Jag tror att hon tänker mycket på barn och fritid som skulle passa bättre för mig. Jag vet inte men det var det som jag fattade, som jag upptäckte.

Åsa Du tänkte så att du-

Mohamed Ja, precis för hon ställde väldigt många frågor och sen hon gav mig väldigt mycket information om barn och fritid. Hon sa till mig till exempel, det är bra att du kan börja jobba efter gymnasiet, du har ett yrke

med dig. Om du ska börja att söka på polishögskolan, om du kommer inte in med en gång, då har du en yrke med dig och du kan börja jobba tills när du skulle söka en gång till. Jag tror det, jag tänker så här om Agneta.

Även om vissa olikheter framträder i hur eleverna förhåller sig till och reagerar på vägledarens försök att påverka dem, framstår det som ett gemensamt drag att eleverna snarare uppfattar det perspektivstyrande projektet som ett perspektiverande projekt som ska hjälpa dem att förhålla sig till framtiden. Maria säger följande i en intervju:

Jättebra. För att det finns inte någon att förklara mig om den. Alla andra vet inte så mycket om sånt. [Å: Mmm] Så jag vet inte, dom säger du måste tänka själv, du är vuxen snart. Jag tänker bara jag vill ha bråttom. Två år, två år! Men hon sa att du måste fundera på alla sätt. Hon sa om du går på den här vägen, du ska få såna resultat. Om du går på den andra vägen du ska få såna resultat. Hon förklarade så mycket, som möjligt.

Maria menar att vägledaren hjälper henne att tänka runt frågan om att förkorta studietiden och vi talar vidare om detta:

Åsa Ja. Berätta igen, du kände dig lättad efter samtalet, [M: Mmm, för att-] för du kände dig orolig inför, inför?

Maria Mest för åldern, du vet att jag är gammal. Alltså jag pluggar mycket hemma så jag tänkte jag måste göra allt lite fortare här så jag ska klara gymnasium. Som jag tänker mycket så här på såna frågor. Så hon berättade om du ska gå på tre år så och så och så, det blir lättare för mig.

Åsa Du blev lättad när du kände att det kunde vara bra för dig att gå tre år?

Maria ((Högljudd utandning)) *Det blir så*.

Åsa Att du inte behöver kämpa så mycket?

Maria Nej, Jag ska kämpa också mycket men jag behöver inte vara orolig för den, min ålder och så, inte tänka så mycket så jag måste vara lite vanlig. ((skratrar))

Maria har uppfattat det som att vägledaren försökt beskriva olika handlingsalternativ och hon har känt sig lättad av att vägledaren förmedlat att hon inte behöver ha så bråttom. Mohamed har också han uppfattat det som att vägledaren tycker att båda alternativen är bra och att det är han själv som bestämmer.

Åsa Å vad tänker du själv då, om, vad ska vi säga, om du tror att hon tycker det, hur tror du att det påverkar dig?

Mohamed Om jag väljer mitt program, till exempel det var inte barn och fritid, då jag tror inte att Agneta kan påverka, eller Agnetas val ska påverka på

- mitt val, jag tror inte.
- Åsa Du tror inte det.
- Mohamed Nej, men jag-
- Åsa Du kunde liksom på nåt sätt se att det var det där hon ville men du tänker att du bestämmer själv.
- Mohamed Det är så alla bestämmer själv. Alla bestämmer själv men Agneta hjälper så mycket, jag lyssnar på Agneta. Du vet, Agneta förstår mycket, mycket än mig. Jag ska lyssna på Agneta och jag ska kolla på Agneta. Vad hon sa till mig inte att du måste gå barn och fritid mycket bra. Hon sa inte till mig du måste gå barn och fritid. Hon sa till mig att båda två är bra. Hon sa, det finns såna saker i barn och fritid, det finns såna saker i vård och omsorg. Det är du som bestämmer. Det var det alltså. Vi har väntat och vänta till några veckor till och så kanske vi kommer överens och vi söker på en annat program, om jag kommer att välja en av dom, det blir lite lättare också.

Mohamed har stort förtroende för vägledaren och i likhet med Maria tolkar han det som ett perspektiverande projekt. Han har respekt för vägledarens kunskaper men menar att vägledaren inte påverkar hans val. Han verkar dock se valet som en förhandling mellan hans egen vilja och vägledarens perspektiv. Han och vägledaren kommer att bli överens om hans val i slutändan, säger han.

Mot bakgrund av elevernas förtroende för vägledarna som en av samtalsens följeslagare är det inte orimligt att anta att elevernas tolkning av vägledarens perspektivstyrande projekt som ett perspektiverande projekt också har sin grund i deras tillit till vägledarna.

Att förstå en önskan om hopp

Analysen har visat att vägledarna möter och svarar på elevernas oro inför framtiden med framför allt ett framtidsmotiverande projekt som kan liknas vid ”tröst” (Lindh, 1997, s. 197). Lindh har också tidigare visat att vägledare kan ha svårigheter att spegla vägledningssökandes negativa känslor. Det kan vara förvånande att vägledarna tycks ha vissa svårigheter med att ge utrymme till elevernas oro då förmåga till empati och att uppfatta och spegla vägledningssökandes känslor ingår i de flesta samtalsmodeller inom vägledning. Det finns sannolikt flera skäl till att vägledarna genomför ett framtidsmotiverande projekt men jag uppfattar två möjligheter som jag särskilt vill lyfta fram.

Dels sker samspelet mellan projekten ofta i avslutningen av samtalen då tiden för samtalet är begränsad. Vägledarna uppfattar elevernas oro men tiden för samtalet är på väg att ebba ut. Att försöka dämpa elevernas oro blir ett sätt att hantera till viss del motstridiga behov: den egna arbetstiden och elevens känslor. Det framtidsmotiverande projektet kan därmed vara uttryck

för en kompromiss för att hantera krocken mellan elevens behov och samtalsramar.

För det andra verkar elevernas uttryck för oro inför framtiden krocka med vägledarnas föreställningar om det vägledande samtalet som en hoppin-givande plats för eleverna. Denna önskan om att samtalet ska inge eleverna hopp inför framtiden återkommer i intervjuerna med vägledarna. Vägledarna säger sig vara angelägna om att samtalen ska vara positiva för eleverna och fungera som en motvikt till deras tidigare erfarenheter. När eleverna uttrycker sina känslor visar det sig att samtalet har skapat oro istället för att inge hopp. Det framtidsmotiverande projektets strävan att inge hopp kan förstås utifrån att elevens oro inte stämmer med vägledarnas förväntningar och förhoppningar om vad samtalet ska betyda för eleven.

Att förstå den diskreta bakgrunden

Som framgått av resultatkapitlet berörs frågor om elevernas migration och situation på olika vis och i olika omfattning men generellt kan sägas att det utgör en diskret bakgrund snarare än ett framträdande innehåll i samtalen. Mot bakgrund av att studiens intresse är vägledning för elever i migration är det av särskilt intresse att belysa hur detta kan förstås.

För det första kan osynligheten av dessa frågor om migration handla om samtalens sammanhang. Samtalen ingår i ett på skolorna pågående samtal och frågorna kan redan ha varit kända och i någon mån avklarade vid tidigare möten. Kristina och Anna, som för elevernas bakgrund på tal inledningsvis i det första samtalet, träffar sina elever för första gången medan deltagarna i övriga samtal har mötts tidigare.

För det andra visar min analys att vägledarnas kommunikativa projekt har betydelse för om frågor om migration tar plats i samtalen eller inte. Eleverna gör sin migrationserfarenhet relevant när de ges utrymme, verkar det som. När Elsa genomgående genomför ett förtrogenhetskapande projekt tar Said upp frågor om framtiden i relation till migrationen: om att ha en uto-meuropeisk bakgrund på en svensk arbetsmarknad.

Det verkar dessutom handla om vägledarens förmåga att vara lyhörd för migrationens villkor i genomförandet av projekten. Mohamed-Agnetas första samtal visar detta från ett omvänt håll vilket nedanstående utdrag illustrerar:

- E Det är bra för mig att praktisera, jag känner mig bättre.
- V Alltså det är praktiken lite som du känner och att du får ett yrke som känns bra.
- E Då ska jag vara med inne i samhället, med folket.
- V Om du skulle gå ett år till på Språkinstruktionen, tror du att du skulle känna dig säkrare på att gå Samhällsprogrammet i så fall, skulle du vara duktigare så att du inte känner att det blir så jobbigt att gå samhällsprogrammet?

När eleven talar om betydelsen av att känna tillhörighet i sitt nya sammanhang, vilket jag uppfattar är kopplat till migrationens villkor, blir det för vägledaren en fråga om att främst välja något som han klarar kunskapsmässigt. Ett liknande mönster framträder i Marias samtal när hon jämför skillnader mellan Sverige och sitt ursprungsland. Vägledaren berömmar henne för att hon reflekterar men lämnar sedan frågan om vad skillnaderna innebär. Det verkar som att vägledarna kan ha svårigheter att uppfatta när eleverna introducerar migrationens villkor i sitt meningsskapande om framtiden.

Vägledarnas tankar om bakgrundens betydelse för elevernas meningsskapande om framtiden kan också tänkas få betydelse för dess måttliga utrymme i samtalen. Anna berör Fatimas bakgrund inledningsvis men säger i en intervju med mig att de inte behöver tala vidare om detta senare. Hon menar att det är elevens kunskapsmässiga bakgrund och framtiden i Sverige som är intressant i sammanhanget. Av flera intervjuer framgår också, som tidigare sagts, att vägledarna vill att samtalet ska vara hoppingivande och fungera som en motpol till elevernas tidigare erfarenheter. Vägledarnas inriktning på att hjälpa eleverna att blicka framåt i samtalen verkar bidra till att de undviker frågor om elevernas situation och migrationserfarenheter till förmån för nuet och framtiden.

Vissa känslomässiga svårigheter att hantera migrationens villkor verkar också ha betydelse för vilken plats vägledaren ger elevernas migrationsbakgrund. I intervjuerna återkommer vägledarna till att elever på *Språkintroduktion* ofta har med sig svåra erfarenheter och upplevelser. Några vägledare menar att de gärna lyssnar om eleverna berättar men att de inte för det på tal själva. Anna berättar i en intervju att hon kan känna rädsla när hon möter elever från krigsdrabbade länder:

- V ... Så men den känslan känner jag direkt så här, helst när eleverna kommer från krigsdrabbade länder. Då tycker jag- Ja.
- Å Då känner du-?
- V Nämen en rädsla för vad det kan innebära så där.
- Å En rädsla för hur dom har haft det eller för att dom ska berätta?
- V Nej, nej. Berättar dom så- Jag känner jag ger inga följdfrågor kring hur den delen av barndomen har varit. Man kan aldrig föreställa sig att man ser människor som ligger döda eller föräldrar som är skjutna å sådana saker när man bor här i Sverige. Det går bara inte på nåt sätt. Där brukar inte jag-. Men en del berättar ju såna saker helt så automatiskt för att man är vuxen.

Anna undviker att föra elevernas bakgrund på tal för att inte väcka hemska upplevelser till liv hos dem. Hon verkar också känna sig otillräcklig i att kunna hantera elevernas upplevelser och hänvisar i intervjun till att det finns andra platser i skolan där det finns möjlighet för eleverna att tala om sina erfarenheter.

Att frågor om elevernas bakgrund och migration till stor del lämnas därhän förefaller ha flera grunder, bl a att vägledares strategiska och interaktionella dominans inte skapar utrymme för detta. Deras strävan att det vägledande samtalet ska vara en motpol till elevernas förflutna; en plats där en möjlig framtid ska få ta form, verkar också få betydelse för detta. Vägledarna verkar även vara osäkra på sin förmåga att hantera de berättelser och känslor som elevernas migrationserfarenheter kan tänkas innebära.

Projektens och samspelets betydelse för elevers meningsskapande om framtid

I följande avsnitt ger jag en sammanfattande bild av hur samtalens kommunikativa projekt och samspelet mellan dessa bidrar till och/eller begränsar elevernas förutsättningar att skapa mening om framtiden. Detta görs i syfte att besvara studiens tredje frågeställning om vilka möjligheter och begränsningar för meningsskapande om framtiden som samtalen ger eleverna. För att belysa slutsatserna kommer bilden att kompletteras med material från de medforskande intervjuerna.

Ett grund-läggande projekt

Det förtrogenhetsskapande projektet får en grundläggande betydelse för elevernas förutsättningar att skapa mening om framtiden. Målet med projektet är att skapa kännedom om och förståelse för elevens situation och får betydelse för vägledarnas möjligheter att bilda sig en uppfattning om elevernas tankar. Intervjun med Anna förstärker detta intryck då den visar hur projektet reder ut missförstånd och motverkar att vägledaren låter sig styras av förgivet taganden. Anna beskriver att hon i det första samtalet fick idéer om hur Fatimas framtid kunde ta form men efterhand blev hon varse att hon hade missförstått Fatima:

Åsa (...) Vad tycker du fungerade bra i det här samtalet?

Anna (.) Lite det där att jag först-, eller först så började vi att jag frågade henne vad hon kunde tänkas arbeta inom eller nåt, hon sa vård-, undersköterska. Då tänker jag direkt på gången dit som min gång eller som en eller så, men hon tänkte ju faktiskt nånting annat. Så hade jag inte lyssnat på vad hon sa i att hon ville studera mer då hade hon nog *inte tyckt kanske att det hade varit så roligt*. Men det tycker jag ändå fungerade så. För där tyckte jag ändå det var lite intressant, för det jag trodde att hon hade sagt inte var det som hon-. För det gjorde hon ganska klart att hon tyckte att hon skulle studera mer svenska, hon tyckte det var viktigt med kärnämnen och allt. Men de sa hon ju inte men-

Åsa Så om du inte hade lyssnat så hade du kunnat gått förbi det för du hade en tanke om hur hon skulle gå och sen så ville hon nånting annat och så följde du den vägen istället.

Anna Ja

Åsa Ja just det, hade du pratat om kärnämnesvägen annars?

Anna Nej, nej det hade jag inte gjort, utan då hade jag trott att hon ville gå en vårdutbildning. Och ut och arbeta.

Det förtrogenhetsskapande projektet får betydelse för vägledarnas förmåga att uppfatta elevernas icke-kommunikativa projekt, d v s överordnade mål eller syften. Projektet bidrar till att en elevs meningsskapande om framtiden snarare kan ta sin utgångspunkt i elevens villkor än vägledarens eller de institutionella villkorens. Detta visar sig också i samtalen när elever och vägledare har olika uppfattningar i något avseende. När vägledaren genomför ett förtrogenhetsskapande projekt kan samarbetet återupprättas.

Ovanstående utdrag handlar om vägledarens strävan att fånga innebörden i elevens yttranden, d v s kommunikativa projekt, och att stämma av sin förståelses riktighet. Elevens upplevelse av vägledarens förståelse blir att likna vid en biprodukt (jfr Witty, 2007). Som framgått kan projektet även genomföras för att snarare avtäckta förståelsen för eleven, där upplevelsen av förståelsen blir huvudsaken: ”trying to express understanding of what the client has been saying, is at the same time trying to “spin” his or her response to achieve a particular effect in the client (Witty, 2007: 38). Detta synes ha betydelse för att stödja elevens karriärreflekterande projekt vilket analysen av i synnerhet Said-Elsas samtal visar. Intervjun med Said förstärker intrycket:

Said Samtalet var bra. Tyckte Elsa förstod vad jag tänkte på. Hon brukar fråga mig varför, varför sa du så här. Jag tycker det är svårt men jag tycker det är bra.

Åsa Hon frågar mycket varför och då tycker du det är svårt att förklara. Har du någon idé om varför hon frågar?

Said Hon frågar för hon vill veta varför jag tycker så där

Åsa Är det till hjälp för dig?

Said Det är till hjälp

Åsa På vilket sätt är det till hjälp?

Said Jag hela tiden ändrar mig. Jag tänker tandhygienist och sen sjuksköterska. Hon vill veta varför jag tycker om det här och inte bli mäklare. Varför jag vill bli tandhygienist och inte mäklare. Jag tycker vi kommer till bra saker faktiskt.

Projektet får dessutom betydelse för vägledarens möjligheter att bekräfta elevens framtidsplaner. Agneta berättar i en intervju att hon såg det som värdefullt när hon fick en större förståelse för Mohameds val:

Åsa Det var bra [V: Ja] Vad var det som blev bra med det, tänker du?
Agneta För mig så kändes det som att, nog för att jag har vetat att polis har varit bra tänk i hans huvud och samtidigt känns det som att det fanns lite mera tanke än vad jag trodde. Eller vad jag visste, trodde, jag vet inte om jag hade nån bild egentligen. Han hade ju verkligen tänkt, så långt i det här. Det är ju en så stark yrkesdröm, och den vart ännu mera tydlig i det här samtalet, tyckte jag.

Genom det förtrogenhetsskapande projektet fick vägledaren en djupare insikt i elevens tankar om sina framtidsplaner och hon blev efterhand alltmer övertygad om att eleven hade gjort ett "rätt" val. Med den ökande insikten kunde hon ytterligare bekräfta hans val vilket förstärkte elevens upplevelse av att vara på rätt väg.

Dessutom, när vägledarens förtrogenhetsskapande projekt stödjer elevens erkännandeprojekt kan vad jag uppfattar som ett "dubbelt" erkännande ges, vilket har framträtt i Arash-Kristinas och Mohamed-Agnetas samtal. Den efterföljande intervjun med Mohamed förstärker intrycket då han berättar att han känt sig väldigt glad när han fick beskriva sin önskan att bli polis för vägledaren:

Jag kände mig glad faktiskt när vi pratade om polisen alltså, jag var väldigt glad alltså, för att när hon frågade mig om varför bli polis. Då berättade jag att jag ville bli polis för att hjälpa människor och lära dom och hjälpa dom på många sätt. Då var jag väldigt glad under det här samtalet.

Genom projektet erkänns både elevens föreställda identitet som polis och möjligheten att skapa en framtid i Sverige. Det dubbla erkännandet ges när vägledarna genomför projektet med framför allt en bekräftande strategi.

Projektet kan också få mer begränsande effekter för elevernas meningskapande om framtiden. Projektet kan riskera att skapa en ansvarsbörda för eleverna då frågor som har att göra med institutionella villkor och strukturella hinder riskerar att individualiseras genom projektet: Diskriminering i arbetslivet blir en fråga för eleven att hantera genom strategisk karriärplanering (Said-Elsa). Eleven förväntas hantera undervisningskrockar och klara av studierna på egen hand (Maria-Ingela). Eleven görs ansvarig för att göra ett val till gymnasiet som han klarar av (Mohamed-Agneta). Omvärlden framstår som statisk medan eleven förväntas vara dynamisk och anpassa sig efter rådande villkor. De yttre villkoren, t ex vilka möjligheter till stöd som skolorna erbjuder, lämnas okommenterade.

Två utmanande projekt

Det utbildande och det perspektiverande projektet är projekt som vägledarna genomför för att lära eleverna något och/eller bredda elevens perspektiv i

något avseende, främst vad gäller den svenska kontexten vad gäller karriärfrågor. Projekten kan förstås som uttryck för vägledarnas uppgift att skapa möjliggörande villkor mellan eleven och det svenska samhället. De två projekten har uppvisat likheter vad gäller både genomförande och samspel varför jag tar upp dem samtidigt.

Kontext fungerar som resurs för meningsskapande och genom att projekten försöker göra den svenska kontexten tillgänglig för eleverna kan de sägas stödja elevernas möjligheter att skapa mening i det svenska samhället. Analysen av samtalen visar att eleverna överlag samverkar med dessa projekt med karriärlärande och karriärreflekterande projekt. Marias utsaga i ett samtal får illustrera detta: “ För att det är jätteannorlunda, i mitt land fungerar annorlunda. Den här fungerar annorlunda. (xx) Det är ganska roligt alltså, jag visste många saker. Ja.”. Projekten är av betydelse för att eleverna ska utveckla kunskaper om och förståelse för sitt nya sammanhang.

Elsas och Ingelas utformning av det utbildande projektet är det som mest synes sträva efter att utveckla elevernas kompetens enligt den innebörd som begreppet ”information literacy” (Hultgren, 2009) rymmer. Deras handlande strategi överlåter till eleverna att hantera informationsökning vid datorn. Eleverna får därmed inte bara tillgång till information utan ges dessutom möjlighet utveckla sin förmåga att hantera information i den vidare meningen som handlar om att hitta, överblicka och organisera material (Hultgren, 2009). Genom strategin ges också eleven stöd i att utforska de svenska kontextuella villkoren och tillgång till kunskap om svenska möjlighetsstrukturer utöver det förestående valet.

Genomförande av ett sammanflätat förtrogenhetskapande och perspektiverande projekt synes också vara av betydelse då det särskilt tycks stödja elevens karriärreflekterande projekt. Även ett mer långsiktigt perspektiv på innehållet synes ge bättre förutsättningar för elevernas möjligheter att skapa mening om framtiden. De ges därigenom tillgång till sådan kunskap om svenska möjlighetsstrukturer som går utöver det förestående valet.

Dessa två projekt framstår också som utmanande, både för eleverna att möta och för vägledarna att genomföra. Fatimas motstånd mot vägledarens försök till ett långsiktigt perspektiv på utbildningsvalet kan förstås som att projekten kan upplevas alltför utmanande när de går utöver elevernas möjlighetshorisonter. I mötet med elevernas motstånd upplöses projekten vilket får till följd att projektens innebörd inte kommer alla elever till del.

Vägledarens inriktning på projekten har också visat sig kunna dominera samtalet så att elevens projekt delvis får stå tillbaka och eleven till viss del blir lämnad att på egen hand förhålla sig till innehållet, d v s att genomföra ett karriärreflekterande projekt. När detta sker begränsas det vägledande samtalets möjligheter till ett informationstillfälle.

En ytterligare utmaning handlar om att projekten verkar kunna upplevas som kravfyllda för eleverna. Said upplevde att samtalen ger honom stöd inför gymnasievalet men i intervjun framkommer också att han har känt sig

nervös under samtalet och att pressen på att välja ”rätt” har ökat. Ju mer han får veta desto svårare blir det att välja, verkar det som. “Du måste kämpa för att överleva”, är en slutsats han drar i en intervju. Mohamed uttrycker en liknande känsla i sin intervju.

Tre vådliga projekt

I detta avsnitt tar jag upp tre projekt som framstår som mer vanskliga än de som tidigare diskuterats på så vis att de i samspelet med elevernas projekt främst tycks begränsa elevernas möjligheter till meningsskapande om framtiden i samtalen. Det handlar framför allt om det perspektivstyrande projektet men jag lyfter också fram det självständiggörande samt det framtidsmotiverande projektet under denna rubrik.

Vådan av ett perspektivstyrande projekt

Det perspektivstyrande projektet ger uttryck för att vägledaren försöker påverka eleven i någon riktning. Det föregående avsnittet visade att eleverna snarast tyder projektet snarare som ett perspektiverande projekt och som att vägledaren visar omsorg om dem. Eleverna menar att de inte låter sig påverkas av vägledarna och deras motstånd mot projektet skulle även det kunna indikera att så är fallet. Det kan peka mot att projektet bidrar till elevens möjlighet till meningsskapande på egna villkor. Det förefaller dock som att det kan ske en viss sammansmältning mellan elevernas och vägledarnas uppfattningar (jfr Drakos, 2012b, s. 230).

Analysen av samtalen visar dock att elevernas karriärreflekterande och lärande projekt får stå tillbaka för vägledarens perspektivstyrande projekt. Ur ett vägledarperspektiv är avsikten med det perspektivstyrande projektet att genomföra ett grindhanterande projekt men det riskerar att bli ett grindvakande projekt. Eleven får hantera skolornas svårigheter att stödja elevernas övergångar genom sitt sätt att planera framtiden. Det perspektivstyrande projektet medför dessutom att eleverna får manövrera vägledarens uppfattningar istället för att få stöd i sitt eget meningsskapande om framtiden.

Vådan av ett självständiggörande projektet

Det självständiggörande projektet har sina fördelar. Projektet vill stödja elevernas förmåga till meningsskapande om framtiden utanför vägledningsrummet och bidra till elevernas förmåga att orientera sig vad gäller karriärfrågor på egen hand.

Projektet tycks också vara en lösning för ett icke-kommunikativt projekt: vägledarens sätt att hantera begränsade institutionella villkor för att kunna erbjuda vägledning till de elever som är i störst behov. På så vis kan projektet frigöra tid för att stödja de elever som har större svårigheter och behov av personlig vägledning.

Baksidan av myntet är att projektet erbjuder begränsat utrymme till elevernas karriärreflekterande och karriärlärande projekt i samtalssituationen. Detta får olika konsekvenser för olika individer beroende på deras situation. Ett självständiggörande projekt som inte tar hänsyn till individens unika situation riskerar att överge redan utsatta elever i att skapa en framtid.

Vådan av ett framtidsmotiverande projektet

Att jag belyser det framtidsmotiverande projektet som ett vådligt projekt utgår från att studiens resultat problematiserar föreställningar om beröm och uppmuntran som att otvetydigt bidra till individers meningsskapande. Det är uppenbart att projektet har sina fördelar men det riskerar, i likhet med övriga projekt, också att begränsa elevers möjligheter till meningsskapande beroende på hur det utformas och i vilket syfte det används.

Det framtidsmotiverande projektet genomförs framför allt med en bekräftande strategi men även med rådgivande och dämpande strategier. Den bekräftande strategin tycks främja elevernas förtroende för vägledaren och därmed deras samarbete. Den bekräftande strategins betydelse synliggörs t ex när vägledaren får problem med att genomföra ett perspektiverande projekt i mötet med elevens dominerande erkännandeprojekt. Strategin blir den nyckel som förmår eleven att övergå till ett karriärlärande projekt. Vägledarnas genomgående framtidsmotiverande projekt som riktas mot framför allt elevernas engagemang i valet kan också anses stödja elevernas meningsskapande. Eleverna uppmuntras att fortsätta söka kunskap om svenska möjlighetsstrukturer och att göra ett så väl underbyggt val som möjligt.

Även framtidsmotiverande projekt som genomförs med en rådgivande strategi tycks främja elevernas meningsskapande. Strategin erbjuder eleven framtidsplanering och samarbete för att hantera ovissheten och osäkerheten inför framtiden. Det studie- och yrkesvägledande samtalet erbjuds som en plats för att hantera detta tillsammans med vägledaren. Detta ger snarast en motsatt effekt än det självständiggörande projektet som riskerar att överge eleven.

Projektets vanskligheter har som sagt också identifierats. Studien har visat att beröm och uppmuntran kan vara hoppingivande och ge emotionell energi (Collins, 1993; Wettergren, 2013, s. 44) men erbjuder inte alltid eleverna möjlighet till meningsskapande i samtalen. En dominerande bekräftande strategi ger uppmuntran men eleverna riskerar att inte få tillgång till kunskap om institutionella villkor. Elevens möjligheter att utveckla ett karriärreflekterande projekt i samtalet riskerar dessutom att begränsas. Vägledarna berömmar eleverna för att de reflekterar kring sin framtid men de ges därmed inte alltid stöd i att förhålla sig till sina frågor om framtiden i samtalet. Eleverna lämnas att göra det på egen hand efter samtalet. Ytterligare en begränsning handlar om att vägledarnas dämpande och bekräftande strategier inte ger eleverna möjlighet att uttrycka sin oro inför framtiden. Att trösta och lindra människors oro kan vara hoppingivande men oro och ner-

vositet kan också ses som en drivkraft och som en del av att förhålla sig till osäkerhet (jfr Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999; Wettergren m fl, 2008).

Sammanfattning

Studien har belyst hur studie- och yrkesvägledande samtal formas och vilka möjligheter till meningsskapande om framtiden som elever i migration ges i samtalen. Resultatkapitlen visar både på samtalens möjligheter och begränsningar och på interaktionella mönster och samspel som ger en komplex bild av vilka möjligheter att skapa mening om framtiden som vägledande samtal erbjuder eleverna. Detta har givits en sammanfattande belysning i detta kapitel vilket jag nu kommer att summera.

Det gemensamma mål som framträtt i de studie- och yrkesvägledande samtalen är att eleverna ska hitta och välja en framkomlig utbildningsväg efter *Språkintrödn*. I samtalen fokuseras frågor om elevernas nuläge och framtid och de dominerande topikerna är främst kopplade till elevernas förhållande av framtiden med avseende på karriär i Sverige. Topikaliseringen är i högsta grad dynamisk och deltagarna talar parallellt om värderingar och uppfattningar i relation till topikerna. De innehåll som bildar topiker är framför allt det svenska utbildningsväsendet, gymnasieprogram, antagningsvillkor samt svenska yrken och arbetsliv. Parallellt sker också informationssökning vid datorn, som framstår som en tredje samtalspart i vissa fall.

Samtalen karaktäriseras av ofullständighet, med vare sig en tydlig början eller avslutning, och ger intryck av att ingå i ett pågående samtal på skolorna. Samtalens innehåll (elevens situation, omvärlden och framtiden) har både betingelser och konsekvenser som är osäkra och stadda i förändring och deras kärna liknas vid hantering av ett forskningsproblem.

De vägledande samtalen har en avgörande betydelse för elevernas möjligheter att planera framtiden, särskilt det närmaste valet. Eleverna har stort förtroende för att samtalen och vägledarna ska vara till hjälp för dem. Detta framstår också som ett uttryck för ett beroende utifrån migrationens villkor. Migrationen för dessutom med sig en särskild oro in i vägledningssamtalen som handlar om elevernas osäkerhet på sina möjligheter att som invandrare skapa en framtid i Sverige. Hur dessa aspekter kommer till uttryck i samtalen skiljer sig åt mellan de olika samtalen och avspeglas i analysen av deltagarnas kommunikativa projekt.

Studiens vägledande samtal analyserades med begreppen kommunikativa strategier och projekt. De nyckelprojekt som identifierats hos vägledarna är förtroendetsskapande, perspektiverande, utbildande samt framtidsmotivtverande projekt. Dessutom genomför vägledarna perspektivstyrande, självständiggörande och samtalslotsande projekt. Elevernas nyckelprojekt utgörs främst av karriärlärande, karriärreflekterande samt erkännandeprojekt. I mö-

tet med vägledarnas projekt genomför eleverna dessutom framtidsbeskyddande och framtidsmotiverande projekt.

Ett och samma kommunikativa projekt kan genomföras med olika strategier och avse olika innehåll i de olika samtalen. Vägledarnas skilda projekt och genomförande av dem är dels en följd av medvetna och omedvetna intentioner, tankefigurer inom vägledningsområdet, dels av samspelet mellan deltagarnas projekt. Dessutom tycks olika institutionella förutsättningar föra med sig olika utformning av projekten. Samma kommunikativa projekt kan både bidra och begränsa elevernas möjlighet att skapa mening beroende på vilka strategier vägledarna använder, elevernas situation och samspelet mellan deltagarnas projekt.

Det förtrogenhetskapande projektet genomförs framför allt med en utforskande strategi och avser främst karriärrelaterade aspekter av elevernas framtid samt elevernas aktuella skolsituation. Det stödjer elevernas karriärreflekterande projekt och därmed deras meningsskapande om framtiden. Det bidrar dessutom till att elevens meningsskapande utgår från elevens villkor. När det förtrogenhetskapande projekt stödjer elevens erkännandeprojekt ges dessutom ett ”dubbel” erkännande. Projektet kan dock skapa en ansvarsbörda för eleverna då institutionella villkor och strukturella hinder riskerar att individualiseras genom projektet.

Det utbildande och det perspektiverande projektets mål är att göra kontext tillgänglig för eleverna och låta eleverna förhålla sig till den. De avser att stödja eleverna att utveckla karriärlärande och karriärreflekterande projekt. Ett utbildande projekt som genomförs med en handledande strategi och ett mer långsiktigt perspektiv tycks i högre grad ge eleverna tillgång till kunskap om svenska möjlighetsstrukturer utöver det närmast förestående valet. Eleverna samverkar mestadels med dessa två projekt men de tycks också upplevas som kravfyllda och hotande och projektens mål kommer därmed inte alla elever till del. Å andra sidan, när vägledarens utbildande och perspektiverande projekt dominerar riskerar elevernas känslomässiga upplevelse och behov av att tala om framtiden att åsidosättas och dessutom förstärks kravet på att eleven ska välja rätt.

Det perspektivstyrande projektet skiljer sig från tankefigurer om att vägledande samtal ska ta avstånd från rådgivande och argumenterande strategier som försöker påverka eleven vad gäller deras val. Eleverna gör motstånd mot det perspektivstyrande projektet och tycks till viss del skydda sitt självbestämmande. Vägledarna uttrycker ambivalens huruvida de ska acceptera elevens ståndpunkt eller borde hitta andra sätt att övertyga eleven. Projektet riskerar att eleverna får ägna sig åt att undvika att visa sina egna uppfattningar istället för möjlighet att utforska dessa i samtalet.

Det självständiggörande projektet vill främja elevernas förmåga att orientera sig på egen hand vad gäller karriärfrågor vilket har fördelar för elevernas karriärlärande. Projektet kan förstås som ett kompensatoriskt arbetsätt för att hantera begränsade institutionella villkor. Nackdelen med detta

projekt är att det erbjuder begränsat utrymme för elevernas karriärreflekterande och karriärlärande projekt i samtalsituationen och redan utsatta elever riskerar att överges.

Det framtidsmotiverande projektet vill uppmuntra eleverna att fortsätta skapa kunskap om svenska möjlighetsstrukturer och att göra ett så väl underbyggt val som möjligt. Den bekräftande strategin tycks främja elevernas förtroende för vägledaren och därmed deras samarbete. En rådgivande strategi kan också anses främja elevernas meningsskapande. Även detta framstår som ett riskabelt projekt, i synnerhet när det genomförs med uppmuntrande handlingar. Det begränsar elevernas möjlighet att uttrycka oro inför framtiden och, dessutom, deras möjligheter att utveckla ett karriärreflekterande projekt.

Elevernas bakgrund och situation vad gäller migration och familjesituation berörs genomgående inte i någon större utsträckning i samtalen. Detta verkar ha att göra med om eleverna och vägledarna har träffats tidigare eller inte men framför allt om vägledarnas hållning till dessa frågor och vilket utrymme vägledarna skapar för dessa frågor i samtalen. Eleverna gör sin migrationsbakgrund relevant och betydelsefull när den ges utrymme i samtalen. En grund till den genomgående diskreta bakgrunden verkar finnas i vägledarnas strävan att fokusera framtiden i samtalen men också att de kan ha vissa svårigheter att både uppfatta och känslomässigt hantera migrationens villkor.

13. Avslutande reflektioner

Min ambition med studien har varit att bidra med kunskap om vilka möjligheter att skapa mening om framtiden studie- och yrkesvägledande samtal ger unga i migration. Detta intresse kan förstås mot bakgrund av dels att vägledande samtal har fått en allt mer central roll i skolors studie- och yrkesvägledande verksamheter och dels att frågan om hur samhället stödjer nyanländas inkludering i det svenska samhället de senaste åren blivit en allt mer angelägen fråga. Resultatet har visat hur samtalen både kan bidra till och begränsa elevernas möjligheter att skapa mening om framtiden. I likhet med andra empiriskt grundade studier av interaktion i samtal har även denna givit ett omfångsrikt resultat som belyser en mängd aspekter av vilka förutsättningar samtalen ger eleverna (jfr Mäkitalo, 2005, s. 444; Peräkylä & Vehviläinen, 2003). Nu vill jag avslutningsvis säga några ord om studiens generaliserbarhet och tillförlitlighet för att sedan diskutera några av studiens centrala resultat i ljuset av tidigare forskning och studiens teoretiska ramverk.

Studiens generaliserbarhet och tillförlitlighet

Denna studie är en empirisk studie med begränsat antal deltagare och inte generaliserbar i den mening som ofta avses i vetenskapliga sammanhang. Olika forskningsansatser och metoder genererar olika former av kunskap och förståelse. Alvesson & Sköldberg (1994) menar att intensivstudier att empiri kan liknas vid en bild i en spegelsal som kan ge många vinklingar på fenomenet istället för en återspeglning av verkligheten. Studier av detta slag varken verifierar eller falsifierar teorier utan speglar aspekter av världen varigenom man kan diskutera teoretiska idéer och företeelser i liknande situationer (Alvesson & Sköldberg, 1994). I likhet med Sheikhi (2013) ser jag därför termen överförbarhet som mera adekvat för den här typen av studier. Överförbarhet handlar om i vilken mån en studies beskrivningar och tolkningar är överförbara till liknande situationer. Denna studies ansats har fångat interaktionsmönster som kan vara relevanta för att förstå interaktion även i andra samtalsgenrer eller vägledande samtal med andra grupper. Osäkerheten inför att forma framtiden är inte unik för nyanlända. I Skolverket (2005) framgår att majoriteten elever (unga såväl som vuxna) är oklara över vad de vill göra efter skolan och har vaga bilder av vilka karriärmöjligheter som står till buds. Genom studiens målgrupp har studien kunnat sätta förstoringsglas på

vad som troligen är generella frågor i institutionella samtal om menings-
skapande om framtiden.

Med Hydéns (2001) ord är mening och innebörder i interaktion situerade och etableras genom en interaktiv process som organiseras allt eftersom genom deltagares sam-handlande. Detta innebär att vi alltid har möjlighet att titta tillbaka i efterhand och på nytt förstå och tolka vad som hände och därigenom se hur sam-handlandet ”skapade en mening och innebörd som ingen hade möjlighet att vare sig kontrollera eller förutse” (Hydén, 2001, s. 22). Hydén (2001) liknar interaktion vid ett pusselläggande och jag menar att analysen har inneburit en möjlighet att blicka tillbaka och fånga meningar och innebörder som skapats i interaktionen. Att analysera deltagares kommunikativa projekt och strategier har visat på både mönster och särdrag i interaktionens former. Analysen har dessutom belyst hur dessa mönster formas genom deltagarnas samspel.

Analysen har därmed inneburit en möjlighet att fånga samspelelmönster på ett annat sätt än vad mer CA-inriktade studier av vägledande samtal tidigare har gjort. Vehviläinen (1999) drar slutsatsen av sin CA-analys att studie- och yrkesvägledande samtal varken är en särskilt systematisk eller likformig verksamhet utan att respektive samtal har egna unika interaktionsmönster, främst utifrån de individer som ingår i samtalet. Senare menar dock Vehviläinen (2003) att vägledare utvecklar interaktionsmönster som går utöver yttrandnivån i enskilda samtalsturer och som därmed behöver studeras med andra metoder. Denna studie har fångat både specifika och mer generella mönster i de olika samtalen. Ingående induktiva studier av interaktion kan synliggöra andra interaktionsmönster i situerad interaktion än de som skrivs fram i normativa modeller för samtal (Peräkylä & Vehviläinen, 2003). Studiens ansats har visat på att vägledningens praktik har dimensioner som går utöver teorier och modeller för samtal samt de både önskade och oönskade konsekvenser av olika interventioner som formas genom deltagarnas samspel.

I God Forskningssed (VR, 2011) formulerar man det som att forskaren ska eftersträva objektivitet och inte påverka försökspersoner. Med ett dialogiskt synsätt är det i princip omöjligt i studier av och med människor. Vi kan inte låta bli att orientera oss mot och förhålla oss till omgivningen. Dialogicitet som fenomen är närvarande även i forskningens genomförande. Frågor om studiers tillförlitlighet innebär därmed inte om det finns en påverkan på studien utan på vilket sätt och hur detta hanteras, både i genomförande av studier men också i hur det empiriska materialet hanteras utifrån detta.

Vad gäller asymmetrier mellan mig och informanterna så är en aspekt att jag sedan många år är vägledarutbildare och ett relativt välbekant namn i vägledarkretsar. De vägledare som medverkar i studien kan antas göra det till viss del utifrån min utbildarroll och vilja visa sitt bästa utifrån ideal om vägledning som en utbildning kan tänkas förmedla. Jag har hanterat detta på

flera vis i studiens genomförande vilket framgår i kapitlet Studiens metod men jag vill här ytterligare belysa hur jag hanterat min påverkan på studien.

I de medforskande intervjuerna frågade jag vägledarna om det är något de gjorde annorlunda med tanke på att jag fanns med. Vid några tillfällen har vägledarna lyft upp saker men jag har funnit att dessa inte haft någon större betydelse för analysen av samtalen. Både vägledare och elever har dessutom beskrivit att de glömt bort mig en bit in i samtalet. Vid inspelningen av det andra samtalet uttryckte deltagarna att de kände sig mera bekväma av min närvaro. Det framträdde dock inte några större skillnader mellan det första och andra samtalet.

Jag har dessutom diskuterat mina analyser och tolkningar av samtalen i flera seminariegrupper utöver den ordinarie handledningen.

Min bakgrund har också fördelar. Jag är en erfaren vägledare med kompetens i att föra samtal som, utan att vara alltför styrande, vill stödja den andras möjligheter och utrymme att formulera och utveckla sina egna uppfattningar. Intervjuernas medforskande karaktär har dessutom givit utrymme att ta upp aspekter av samtalen som jag uppmärksammat vid observationen. Den har gjort det möjligt att uppmärksamma intressanta skeenden eller dilemman i samtalet som jag och studiens informanter tillsammans kunnat fördjupa oss i. Detta menar jag har också berikat tolkningsmöjligheterna av materialet.

Samtalens form och innehåll

Som analysen visar är samtalens topiker främst kopplade till elevernas framtid vad gäller utbildning och arbetsliv i Sverige. Den innehållsmässiga kärnan i dessa samtal framstår som vara mer svårfångad och mindre avgränsad än i liknande institutionella samtal: Skolans utvecklingssamtal handlar om elevens skolsituation och förhåller sig till riktlinjer för vad som ska fokuseras samt betygskriterier (Lindh & Lindh-Munther, 2005; Ohlsson, 2012). De utgår dessutom till stor del från blanketter och dokumentation som både utgör underlag och avgränsar vad samtalet förväntas handla om. Samtal med arbetssökande på arbetsförmedlingen utgår på ett liknande sätt från dokumentation och med målet att individen ska komma ut i arbete (Mäkitalo, 2005). Polisförhör koncentreras runt händelser i syfte att klarlägga skeenden (Jakobsson Öhrn, 2005). Inom hälso- och sjukvård har patienters upplevda hälsoproblem och kroppar en självklart central roll och målet är mestadels att patientens hälsa ska förbättras (Bergstrand, 2000; Drakos, 2012). Även om dessa exempel inte är mindre komplexa framstår det som att det är i vissa avseenden mer abstrakta och ”gränslösa” frågor som tar plats i de studie- och yrkesvägledande samtalen. Trots att samtalens syfte främst är att eleverna ska göra ett gymnasieval framstår de vägledande samtalen målsättningar i sin helhet som mindre avgränsade och definierade. De studerade samtalen

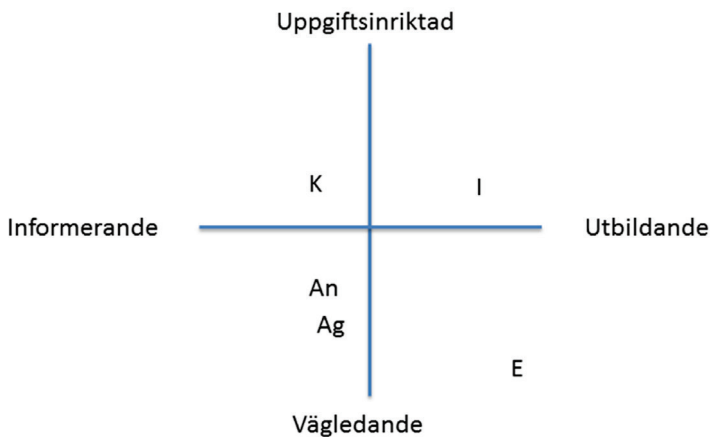
utgår inte heller från institutionell dokumentation i samma utsträckning som några av ovanstående vilket låter antyda att de är mindre knutna till ett inom-institutionellt uppdrag (jfr Mäkitalo, 2005; Mäkitalo & Säljö, 2002)

Olika samtalsgenrer har sin egen särart vad gäller interaktionella mönster beroende på att de frågor som hanteras skapar likartade kommunikativa lösningar. Tidigare studier har visat att vägledande samtal inför gymnasieval ofta har en likartad struktur som återkommer och gör samtalets form och innehåll till stor del förutsägbart (Lindh, 1997; Lovén 2000). Jämfört med dessa framstår studiens samtal som mer oförutsägbara. Både samtalens frågor och elevernas förutsättningar inbegriper en större variation och osäkerhet än när elever har en svensk skolbakgrund. Likaså tycks de institutionella villkoren för dessa elevers övergång mer ovissa och oklara. Behörighetskraven till gymnasiet gäller som utgångspunkt men det finns visst utrymme för individuella lösningar. Sheikhis studie (2013, s. 248), som avser vuxna, visar också på den stora variation av frågor och förutsättningar som följer med migrationen. Vägledande samtal med individer i migration framstår sammantaget som mer oförutsägbara och komplexa än med vägledningssökande som har svensk skolbakgrund.

I studien framträder dock gemensamma mönster i samtalen som kan belysas utifrån samtalens funktion. Institutionella samtal kan delas in i olika genrer där den institutionella representanten har olika funktioner beroende på samtalens syfte (Adelswärd, 1995; Linell, 2011b). Funktionen utgår från samtalens syfte och har betydelse för samtalsdeltagares agerande. Adelswärds indelning täcker inte riktigt vägledande samtal, menar jag, men synes bäst stämma med den kategori samtal som domineras av en terapeutisk och informativ funktion där det finns en implicit grindvaktfunktion (jfr; Sheikh, 2013, s. 240). Vägledarna besitter inte någon formell makt över elevernas framtid som vägledarna i Erickson & Shultzs studie (1982) eller arbetsförmedlarna i Mäkitalo (2002) men nyanser av en grindvaktande funktion har spårats i det förtrogenhetsskapande och det överordnade grindhanterande projektet. Mäkitalo (2005) menar att dokumentation har en disciplinerande funktion och avsaknaden av detta speglar samtalens svagare grindvaktande funktion, d v s formella makt.

De studerade samtalen skiljer sig också från Adelswärds kategorier genom att vägledarna ofta intar en utbildande funktion snarare än en informativ funktion (jfr Sheikh, 2013, s. 242). Med utbildande funktion syftar jag på vägledarnas utbildande projekt om svenska möjlighetsstrukturer vad gäller karriär. Jag vill också definiera den terapeutiska funktionen snarare som en vägledande funktion. Den "förlösande" funktion och självkänedom som eftersträvas är inte av en allmän terapeutisk karaktär utan relaterad till individens framtid med avseende på karriär. Samtalen vill stödja eleven i att lära känna sig själv för att kunna välja framtida inriktning av utbildningar och arbetsliv (jfr Bergmo-Prvulovic, 2015b, s. 12).

De vägledande samtalen befinner sig i skärningspunkten mellan att ha en utbildande eller informativ funktion, samt mellan en vägledande eller uppgiftshanterande funktion. Det sistnämnda refererar till att samtalen skiljer sig åt i fråga om i vilken grad samtalet formas runt det förestående valet och/eller elevens tankar om sin framtid i ett längre perspektiv. Samtalen liknar varandra genom att dessa funktioner återkommer men skiljer sig åt i vilken omfattning funktionen karakteriserar samtalet. Olika funktioner existerar samtidigt men har haft olika tyngdpunkt i studiens samtal. Detta illustreras i figur 2:



Figur 2

Jag har markerat var de olika samtalsseriernas huvuddrag kan placeras i relation till samtalens funktioner. Det är inte ett exakt värde som anges utan en uppskattning utifrån de projekt och strategier som analyserats fram i studien. "Värdet" anges med initialen på vägledarens namn. För att skilja Agneta och Anna åt har jag angett även deras andra bokstav.

Interaktionen är dynamisk i samtalen och varierar med deltagarna och de institutionella ramarna och det är med denna studies ansats och begränsade material svårt att med bestämdhet dra slutsatser om vad som ger det ena eller andra huvuddraget. Studiens resultat antyder att goda institutionella förutsättningar (vägledartjänstens omfattning i relation till antalet elever) bidrar till att samtalen i högre utsträckning får en vägledande och utbildande funktion.

Dominans och asymmetrier

En kärnfråga vad gäller interaktion i institutionella samtal är frågan om dominans i relation till deltagarnas asymmetriska positioner och på vems vill-

kor samtalen genomförs. Detta blir av särskild betydelse i en studie av samtal med unga i migration då nyanlända är i en särskilt utsatt situation vad gäller förutsättningar att forma framtiden (Bunar, 2015, s. 28). Som framgått tidigare är eleverna beroende av vägledarna.

Vägledarna kan vid ett första påseende förefalla dominera samtalen framför allt strategiskt och interaktionellt medan eleverna mestadels har en kvantitativ dominans. I vissa avsnitt dominerar vägledarna samtalen både innehållsligt och kvantitativt vilket mestadels är kopplat till samtalens utbildande funktion. Att vägledarens utbildande funktion dominerar samtalet kan tyckas rimligt med tanke på elevernas situation som nyanlända.

I Bergmo-Prvulovics (2015b) studie av hur vägledare uppfattar sin professionella uppgift understryker vägledare vikten av att vara värdeneutral och icke-styrande (jfr Vehviläinen, 2003). Resultaten i min studie har dock visat att vägledare, direkt eller indirekt, ger uttryck för egna uppfattningar och värderingar och med vilka de kan försöka påverka eleven. Studien har också visat att vägledarna då får en viss innehållslig dominans genom det sker en successiv sammansmältning av deltagarnas perspektiv i riktning mot vägledarens uppfattningar.

Sheikhi (2013) menade att vägledarna kunde behöva ge ett mer aktivt stöd vid vägledning av andraspråkstalare och analysen har också visat att vägledarens uppfattningar kan fungera stödjande för eleverna.

Samtalen blir dock inte helt enstämmiga såtillvida att vägledarens uppfattning fullständigt kommit att ta över elevens (jfr Drakos, 2012a). Studiens elever bjuder motstånd mot vägledarnas försök till både innehållslig och strategisk dominans. Rehns (2012, s. 267) studie visar att patienter inte nöjer sig med att bli medicinska objekt ”utan vill bli sedda som unika subjekt med sina egna problem och behov”. Även dessa elever tycks göra motstånd, i detta fall mot att reduceras till objekt som ska matchas mot en arbetsmarknad, och skyddar sitt självbestämmande trots deltagarnas asymmetriska relation och position.

Makt växer fram i samtalens interaktion men där utvecklas både motstånd och maktlöshet. Resultaten visar att vägledares strategiska och interaktionella dominans inte är självklar. Det tycks finnas en gräns för elevernas anpassning och de utövar både en strategisk och innehållslig påverkan på samtalet. Det är uppenbart att samtalen tar form genom att deltagarna samhandlar (Hydén, 2001) i ett komplicerat samspel. Å ena sidan visar elevernas motstånd på maktens dialogicitet och att makten i samtalet inte utövas ensidigt från vägledarens sida. Å andra sidan kan elevernas motstånd uttryckt i undvikande strategier också uppfattas som uttryck för maktlöshet. Elevernas strategi kan liknas vid vad Weiss beskriver som ”taktiskt undvikande” (Weiss, 2009, s. 63). Utifrån en studie av hur elever undviker övervakning i skolor beskriver begreppet människors förmåga att hantera institutioners maktutövning genom att kringgå den utan att fullständigt behöva undvika institutionen. ”Taktiskt undvikande” blir ett sätt att undgå kontroll men sam-

tidigt vara kvar i skolan. Konsekvensen blir dock menar Weiss, att eleverna tvingas dölja snarare än att visa sig vilket inte gynnar deras lärande: "While concealing oneself may be conducive for coping with and resisting surveillance, it is certainly counterproductive for knowledge creation and academic learning." (Weiss, 2009, s. 63). Min studie visar att vägledares försök till påverkan medför att elever kan få ägna sig åt "taktiskt undvikande" i fråga om sina egna uppfattningar istället för att uttrycka och granska dem tillsammans med vägledaren, d v s genomföra karriärlärande och karriärreflekterande projekt på sina egna villkor. I likhet med Lidström (2009; 2010) och Mehan (1996) pekar denna studie mot att samtal som ger intryck av samförstånd kan vara uttryck för att klienter undviker konflikter i en asymmetrisk relation.

I resultatet framgår att vägledare som uppmärksammar sina försök att påverka eleven under samtalen övergår till att utveckla andra projekt som ligger mer i linje med en vägledande funktion vilket ger större utrymme till elevernas karriärlärande och/eller karriärreflekterande projekt i samtalet. Detta visar på betydelsen av att vägledare är medvetna om sin roll *och* elevens beroendeställning *samt* har förmåga att uppmärksamma och ifrågasätta sina försök till innehållslig dominans under samtal. Jag menar att vägledare därför bör utgå från att de kommer att ge uttryck för sina värderingar och uppfattningar i samtalen istället för att anta sig vara neutrala och värderingsfria (jfr Bergmo-Prvulovic, 2015, s. 12).

Det tycks särskilt angeläget att vägledare i mötet med vägledningssökande med migrationsbakgrund uppmärksammar vilka värderingar hen ger uttryck för om hur en framtid bäst tar form (jfr Sawyer, 2006). I likhet med Lidströms studie av unga vuxna har denna studie visat exempel där vägledare indirekt stödjer utbildningsvägar som "leder till mindre kvalificerade jobb än individens egen ambition" (Lidström, 2010, s. 122). Den goda tanken om att stödja elevens etablering i det svenska arbetslivet, och därmed inkludering i samhället, riskerar att få en exkluderande effekt (jfr Hertzberg, 2014, 2015a). Gränsen mellan ett grindhanterande projekt och en grindvakande funktion är hårfin.

Den språkliga asymmetrin - mer än bara ord

En annan aspekt vad gäller asymmetri handlar om den språkliga asymmetrin. Sheikhi menar att vägledande samtal ställer höga krav på andraspråkstalandes språkliga förmåga och kan skapa en kommunikativ börda för eleven i samtalet (Sheikhi, 2013, s. 231). Det handlar om krav på deltagarnas språk-användning men också om att de sökande måste sätta sig in i samhällsförhållanden som är nya för dem. Att andraspråkstalare uppmärksammar sin språkligt underlägsna roll i möten med förstaspråkstalare har tidigare forskning pekat på (Sheikhi, 2013; Sundberg, 2004). Det gör även min studies elever. Det är ansträngande att tala om frågor om framtiden på ett nytt språk. She-

ikhi (2013, s. 231) menar vidare att vägledaren behöver ta ett kommunikativt ansvar genom att stötta eleven språkligt bland annat genom att lyhört omformulera vad som sägs i samtalet. Vägledarna lyckas generellt med detta i samtalen, främst genom det genomgående förtrogenhetskapande projektet. I likhet med Sundbergs (2004) och Sheikhis (2013) studier ger samtalen till övervägande del intryck av ett språkligt samförstånd mellan deltagarna och att det inte har någon större betydelse att eleverna är andraspråkstalare av svenska. Eleverna medverkar mestadels trots oron inför och svårigheterna med att formulera sig om sig själva och framtiden på ett relativt nytt språk.

Frågan är dock komplex. Att samtalen är ansträngande handlar inte enbart om den basala språkliga förståelsen. Det är också ansträngande för eleverna att visa oförståelse. När Ingela säger till Arash att han nog kan "sätta myror i huvudet på folk" skrattar han instämmande. Det är lätt att dra slutsatsen att han har förstått metaforens innebörd men i intervjun med mig frågar han sedan vad uttrycket betyder. När vi talar vidare om detta säger han: "jag kan låtsas att jag lyssnar och jag ler och jag förstår men inuti i min kropp, i min hjärna, jag tänker på något annat". Oförståelsen maskeras och blir därmed svåråtkomlig i samtalen. Maskeringen är att likna vid face work och stigmastyrning som identitetsarbete för att undvika att avslöja personliga tillkortakommanden (jfr Goffman, 2014; Persson, 2012). Elevernas identitetsarbete kan göra det svårt för vägledarna att uppfatta och därmed hantera den kommunikativa börda som samtalet kan innebära.

Ännu mer än ord

Med de språkliga tillkortakommandena följer en oro hos eleverna för att inte kunna göra sig förstådda i en djupare mening som handlar om att kommunicera, inte enbart språkligt, utan sig själv som människa. Den kommunikativa bördan tycks inte handla enbart om den språkliga ansträngningen för eleverna utan har även existentiella dimensioner som är outtalade, i många fall nästan osynliga, men i högsta grad närvarande i samtalen. Detta har särskilt framträtt genom intervjuerna. När det gäller den språkliga asymmetrin tycks det väsentligt att vägledare inte enbart uppmärksammar de språkliga aspekterna av förståelse utan också, eller framför allt, att andraspråkstalande vägledningssökande tampas med svårigheten att med begränsade språkkunskaper göra sig förstådda som subjekt med egna önskningar, drömmar och känslor inför framtiden.

Både samtalen och intervjuerna visar att eleverna upplever sig förstådda på en generell nivå. Sids svar i en intervju sammanfattar elevernas upplevelse: "Hon förstår mig. Och hon säger vad jag tänker innan jag säger det. Hon är bra." De synliga och upplevda missförstånden är få i studiens samtal trots den språkliga asymmetrin men det tycks som att vägledare kan ha vissa svårigheter med att bedöma elevernas behov av vägledning och deras känslomässiga upplevelse av samtalen, och därmed att uppfatta och ta hänsyn till elevernas "levda belägenhet" (Trondman, 2001), d v s under vilka

villkor eleverna skapar framtid. Språk är till sin natur mångtydigt och vi kan sällan vara helt säkra på vad andra menar, men det finns aspekter som förefaller kopplade till mötets interkulturella dimensioner. Flera menar att vi får svårigheter med våra slutsatser om vad andra menar och känner när vi kommunicerar med människor som är oss mycket olika (Scollon & Scollon, 2001; Tannen, 1984). Vi kan helt enkelt ha svårigheter att bedöma den andras reaktioner och känslor i interkulturella möten (ibid). Rehns (2012) studie visar t ex att det är främst patienter med annan etnisk och kulturell bakgrund än svensk som upplever sig missförstådda i möten med personal inom vården. Omvänt visade också Erickson och Shultz (1982) i sin klassiska studie att deltagarnas kulturella bakgrund hade betydelse för vilken hjälp vägledningssökande fick. Ju mer ”lika” deltagarna var varandra vad gällde bakgrund desto smidigare flöt samtalen och mer stöd fick studenterna av vägledaren.

Som framgått är min studies vägledare och elever olika varandra i en mängd avseenden. Det är inte bara etniciteten som skiljer sig mellan deltagarna utan även ålder, kön, utbildning liksom erfarenheten av migration. Genom att det tycks finnas en inbyggd svårighet vad gäller att uppfatta den andras känslor och reaktioner i interkulturella möten riskerar centrala aspekter av individers meningsskapande att förbises. Känslor uppstår i och genom interaktion och ligger till grund för hur vi handlar och kan förstås som uttryck för grundläggande aspekter i meningsskapande (Wettergren m fl, 2008). De känslor som framtiden väcker informerar om vad som är väsentliga frågor och vad vi ska rikta uppmärksamheten mot (Lund, 2015; Wettergren m fl, 2008). För att inte riskera att redan utsatta elever överges tycks det väsentligt att vägledare utgår från att olikhetens villkor finns med som en av mötets närvarande komponenter. Det verkar vara av särskild vikt att vägledare utforskar elevernas känslomässiga upplevelse av samtalen.

Det svenska smörgåsbordet

I likhet med andra studier (Bouakaz & Bunar, 2015; Bunar, 2010) av unga nyanländas situation i skolan visar denna att det är svenska förhållanden och villkor som fokuseras. Genom samtalen framträder en bild av att eleverna förväntas ha sin framtid i Sverige och välja från ett ”svenskt smörgåsbord” av karriäralternativ. De vägledande samtalen har faktiska begränsningar rent tidsmässigt som avgränsar vad som är möjligt att ta upp och med tanke på att eleverna går i skolan i Sverige och planerar sin framtid här kan det vara rimligt att svenska förhållanden betonas vid de enstaka tillfällena som bjuds. Men, att samtalen inriktas mot svenska karriärmöjligheter och elevernas nuvarande situation tyder på att de genomsyras av en normativ svenskhet som tidigare studier antagit råda vid vägledande samtal med individer med migrationsbakgrund. Det finns uppenbara avvigsidor med detta.

För det första verkar samtals fokusering på svenska förhållanden skymma sikten för migrationens transnationella förhållanden och villkor (jfr Olsson, 2007; Vertovec, 2001). Forskning visar att samtids migranter vistas i transnationella rum med länkar till flera länder och sammanhang och lever dubbla liv (Olsson, 2007; Vertovec, 2001). Migranter är ofta flerspråkiga, har hem i flera länder och befinner sig i rörelse mellan dessa sammanhang (ibid). ”Därigenom både upprätthålls och utvecklas meningsfulla band till både nya och gamla hemländer” (Olsson, 2007, s. 17). De sociala band som skapas och upprätthålls i transnationella nätverk har inflytande över människor i migrations liv vad gäller bl a motiv till arbete och/eller utbildning (Lundqvist, 2010; Olsson 2007). Även ensamkommande har transnationella relationer som fungerar som ett viktigt nätverk vid etableringen i Sverige (Bunar, 2015; Hessle, 2009). De transnationella banden till ursprungsfamiljen var av betydelse för de ensamkommandes livskvalité i Sverige även 10 år efter ankomsten (Hessle, 2009, s. 144). Även denna studies elever har visat sig både leva i och förhålla sig till ett transnationellt sammanhang vad gäller sin framtid.

För det andra får elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter en undanskynd plats i samtalen. Samtalets blick riktas mot elevernas brister i relation till det svenska samhällets villkor (Hertzberg, 2015b).

Avsaknad av ett transnationellt perspektiv i vägledande samtal kan, menar jag, riskera att dekontextualisera (Hydén, 2001) vägledningssökande i migration vad gäller deras relationer och kunskaper och därmed begränsa deras möjligheter att skapa mening om framtiden med sina förutsättningar. Förutom detta förefaller det motverka det hoppingivande (icke-kommunikativa) projekt som vägledarna vill förverkliga med sina samtal.

Som framkommit lämnas dessutom elevernas migrationsbakgrund till stor del utanför samtalen, trots att dessa erfarenheter är det kanske främsta villkoret för deras formande av framtiden (jfr Betänkande 2014/15:UbU6; Bunar, 2015; Skolverket, 2008). Ett osynliggörande innebär att elevernas migrationsbakgrund inte erkänns och riskerar att undanskynda grundläggande villkor för elevernas formande av framtiden. Frånvaron kan bidra till stigmatisering av elevernas migrationsbakgrund (jfr Goffman, 2014). Det kan också illustreras med Hertzbergs (2015a) ord om vägledningens dubbla gest: en inkluderande ambition får exkluderande effekter genom att en grups särskilda kvaliteter eller situationer lämnas utan erkännande.

Samtalens inriktning på det förestående valet verkar dessutom kunna skymma sikten för och åsidosätta elevernas känslomässiga upplevelse av samtalen utifrån migrationens villkor och förstärka kravet på elevens ansvar för att välja rätt och för att klara av att genomföra sina studier (Sundelin, 2015).

Vem sköter dukningen?

En invändning som gjorts till studier av institutionella sammanhang är att frågor om särskiljande och diskriminering förläggs till enskilda tjänstemäns intentioner när de snarare handlar om svårlösta dilemman i komplexa situationer som handlar om institutionella villkor och andra omständigheter som tjänstemän har att hantera (Sandberg, 2005). Studiens dialogiska perspektiv på interaktion innebär också att söka förstå samtals form och innehåll som en spegling av samtalens både yttre och inre kontext. Det är därför viktigt menar jag, att understryka att de samtalsmönster som framträder inte blott beror på vägledarens agerande. Deltagare förhåller sig till kontextuella villkor och vad gäller nyanländas övergångar inom skolväsendet är det omgärdat av strukturella hinder (Nilsson Folke, 2015). Att samtalets blick riktas mot det svenska och elevernas brister i relation till det, reflekterar strukturer som är inbyggda i det svenska utbildningssystemet (jfr Nilsson Folke, 2015). Eleverna behöver dessutom vissa förkunskaper för att kunna tillgodogöra sig utbildningar.

Migrationssociologen Abdelmalek Sayad (enligt Trondman, 2001) menar dessutom att det finns asymmetriska förhållanden mellan ut- och invandrarland där ”migration är ett uttryck för en historisk relation karakteriserad av ojämlika materiella och symboliska förhållanden mellan stater” (Trondman, 2001, s. 5). Trondman skriver vidare:

Varje migrant bär de existerande dominansförhållandena *inom* sig själv och rekapitulerar och återaktiverar dem oavsiktligt i sina mer eller mindre frustreerade personliga erfarenheter och strategier utan att den egna självförståelsen fullt ut kan relatera denna känslstruktur och handlingspraktik till samhällsliga och mellanstatliga relationer (Trondman, 2001, s. 6).

I möten mellan migranter och det nya landets institutioner förkroppsligas dessa mellanstatliga relationer genom både vägledaren och migranten. Den normativa svenskhet som framträder kan ses som avtryck av globala maktrelationer och en ”tillhörighetens politik” (politics of belonging, i Christensen, 2009) som både mer övergripande samhällsliga ramar och lokala förutsättningar för elevernas övergångar ingår i.

Vägledarna balanserar mellan migrantens behov och sammanhangets ramar och villkor. Det är ingen enkel konst. Om samtal ska ha en mer frigörande effekt för individen är det av betydelse att vägledare har insikt i dessa maktdimensioner och utvecklar förmåga att både uppfatta och aktivt erkänna uttalade kränkningar som är inbyggda i system (jfr Arthur & McMahon, 2005; Pettersen & Simonsen, 2013; Watts, 1996). Vägledarens handlingar kan i det avseendet vara ett kraftfullt verktyg. Jag vill påminna om att studien visat hur vägledare gör detta och att eleven därigenom kan ges vad jag kallat för ett dubbelt erkännande.

Samtalens omöjliga uppgift

Samtal har tillskrivits en allt större roll i skolors studie- och yrkesvägledande verksamheter och för att motverka sociala, kulturella och könsmässiga begränsningar i studie- och yrkesval. Resultaten har visat att samtalen dock verkar ha begränsade möjligheter att uppnå de målsättningar som tillskrivs dem. Det handlar delvis om samtalens begränsade tids- och resursmässiga ramar men det kan även relateras till känslomässiga aspekter av ett meningsskapande om framtiden. Lund (2015), som studerar utbildningsval, menar att val inför framtiden är fyllda med kulturella och sociala värden som utgör våra meningsskapande resurser. Han menar vidare att känslor av tillhörighet och rädsla är de två grundläggande känslomässiga aspekter som formar våra val och att dessa känslor kan ses som reaktioner på strukturella och symboliska gränser. Text speglar yrken ett samhälles sociala strukturer (Wikstrand & Ulfsson, 2015). Våra val sker inte främst mot bakgrund av saklig information utan framför allt utifrån vår förmåga att tolka information och relatera den till förståelse av vilka vi är och var vi hör hemma i samhällets strukturer (Lund 2015, s. 83). I min studie har framträtt framför allt två aspekter av detta som jag vill hävda skapar svårigheter att realisera en vägledande verksamhets målsättningar genom främst individuella samtal.

Den ena handlar om den interaktion som växer fram i anslutning till vägledarnas utbildande och perspektiverande projekt. Dessa projekt tycks kunna väcka rädsla hos eleverna och som framgått i flera fall upplöses då projekten. Målsättningen att vidga elevernas perspektiv tycks därmed svår att realisera i vägledande samtal som en följd av rädslor som väcks hos eleven när vägledaren försöker visa på alternativ som ligger utanför elevens möjlighetshorisonter. Omvärlden förefaller bli alltför personlig i det vägledande samtalet. Jag uppfattar det som att samtalens inramning innebär att eleverna uppfattar information om omvärlden som något de måste ta ställning till. I synnerhet tycks elever som har en längre väg att gå i utbildningssystemen få svårt att lära om omvärlden i samtalssituationen.

Den andra aspekten handlar om att meningsskapande om framtiden kan sägas utgå både från ”kall kunskap” (cold knowledge), officiell karriärrelaterad information, men framför allt från ”het kunskap” (hot knowledge), inofficiell information, som är baserad på känslor, erfarenheter och samhällets symboliska värden (jfr Ball & Vincent, 1998; Lund, 2015). Den sistnämnda sprids ofta genom personliga nätverk (jfr Hultgren, 2009). Studiens elever saknar tillgång till båda dessa typer av kunskap i det svenska sammanhanget. Samtalen har fokus på ”kall” kunskap och bidrar i begränsad utsträckning med den ”heta” kunskap som val ofta bygger på (jfr Lund, 2015, s. 6). Eleverna, som inte är förbundna med de sociala strukturerna i Sverige, kan i ett avseende anses ha en större frihet i sina val men det innebär också svårigheter för dem att orientera sig.

Lovén (2015b) menar att den fokusering på samtal inom vägledningsområdet som sedan 80-talet varit rådande till viss del kan förklaras med skolans svårigheter med att erbjuda eleverna en vägledningsverksamhet i vid mening. Denna studie antyder att en individualisering av den studie- och yrkesvägledande verksamheten riskerar att upprätthålla och reproducera skillnader mellan elever snarare än att förskjuta deras möjlighetshorisonter. I Christensen & Larsens (2011) forskningsgenomgång av vägledningens effekter drogs en försiktig slutsats om att en integrerad vägledningsverksamhet var till fördel för elevernas karriärprocesser. Om verksamhetens målsättningar ska tas på allvar pekar min studie på det nödvändiga att organisera studie- och yrkesvägledande verksamheter i en vidare mening (se s. 19) (jfr t ex Wikstrand & Ulfsdotter Eriksson, 2015, s. 262). Detta gäller för nyanländas möjligheter att skapa mening om framtiden över huvud taget men också för att studie- och yrkesvägledande samtal ska ha möjlighet att vara den meningsskapande resurs i fråga om att skapa framtid som eleverna så väl behöver.

Det vägledande samtalets möjligheter

Jag vill avslutningsvis belysa några av det vägledande samtalets möjligheter för unga i migration i relation till samtalsmodeller och metoder som ingår i vägledares referensram. Jag har tidigare i kapitlet belyst vissa problem som framträtt genom studien och att vägledares samtalsmetoder riskerar att individualisera frågor som har att göra med institutionella villkor och samhällsliga problem och skapa en ansvarsbörda för eleverna. Detta visar att samtalsmetoder inte är frigörande i sig själva. Forskningens karaktär är att vara kritisk och belysa problem men kan också innebära att samtals möjligheter får en undanskymd plats (Sandberg, 2005). Jag vill därför peka ut några av de möjligheter som visat sig men också vad jag, utifrån studiens resultat, menar ytterligare skulle förstärka samtalens möjligheter.

Samtalsmetoder och modeller för vägledning har som tidigare beskrivits kritiserats för att ha en västerländsk inriktning som inte skulle vara anpassad för människor från andra delar av världen och jag har tidigare belyst vissa problem som framträtt i relation till migranternas situation. Samtalsformen i sig tycks dock inte vara problematisk för eleverna. I likhet med Sheikhis (2013) vägledningssökande förstår och använder även eleverna i denna studie samtalen som en meningsskapande resurs. De tolkar vägledarens handlingar som att ha både en vägledande och grindhanterande funktion som ska stödja dem i att finna en fortsatt väg (jfr Bergmo-Prvulovic, 2015b, s. 12). Lindh (1997, s. 352) drog slutsatsen att vägledande samtal, trots konflikter mellan individens behov och önskemål och institutionella ramar, ändå gav relativt stort utrymme för individer att få hjälp med att hantera frågor om framtiden. Så är fallet även i min studie.

Vilken betydelse kan samtalsmetoder tänkas ha för detta? Mittendorffs m fl studie (2010) påvisade att lärare, utan utbildning i samtal, hade svårigheter att stödja elevernas egna reflektioner i karriärvägledande samtal. Till skillnad från detta visar min studie att vägledarna i huvudsak bidrar till att eleverna ges möjlighet att genomföra både karriärlärande och karriärreflekterande projekt och jag drar i likhet med Lindh (1997, s. 345) slutsatsen att vägledarnas samtalsmetodiska kompetens är av betydelse. I synnerhet verkar vägledarnas förmåga att lyssna utifrån Carl Rogers idéer om "empathic understanding of the client's frame of reference" (Witty, 2007, s. 38) vara av betydelse. Witty menar att det kan vara en väsentlig skillnad mellan hur detta åstadkoms. Vägledaren kan antingen huvudsakligen kontrollera sin förståelse eller sträva efter att avtäckta förståelsen för att åstadkomma vad jag vill kalla en vägledande effekt: "while trying to express understanding of what the client has been saying, is at the same time trying to "spin" his or her response to achieve a particular effect in the client" (Witty, 2007, s. 38). Om jag tidigare beskrivit samtalens begränsade möjligheter att uppfylla verksamhetens målsättningar om perspektivvidgning visar detta på möjligheter att vidga elevernas perspektiv i samtal, dock inte i första hand utifrån verksamhetens överordnade målsättningar utan utifrån elevens frågor.

Som framkommit tidigare var denna vägledande funktion mest framträdande i samtalen på den skolan med mest resurser för sin studie- och yrkesvägledande verksamhet (Said-Elsas samtal). Studiens resultat antyder därmed att institutionella ramar i form av resurser får återverknings in i vägledningens kärna och att det är av betydelse för nyanländas möjligheter att forma framtiden att verksamheten ges rimliga villkor.

Vägledarnas samtalskompetens tycks få betydelse även i annat avseende genom att den bidrar till vägledarnas förmåga att reflektera över sina handlingar både under och efter samtalen. Vägledarna uppmärksammar när de gör något som "bryter mot" dessa metoder. När vägledarna kan relatera sitt handlande till modeller och metoder för samtal får detta en indirekt betydelse för elevernas förutsättningar att skapa mening om framtiden. Samtalsmetoderna blir det professionella redskap för reflektion som avses (jfr Hägg & Kuoppa, 1997).

Reflektionens betydelse för människoarbetande professioner betonas i många sammanhang och lyfts även fram inom mångkulturell vägledning (Collins m fl, 2010; Reid & Bassot, 2011). Det finns flera skäl till detta men jag vill här särskilt lyfta fram det i relation till migration. I likhet med studier av lärare (Jepson Wigg, 2011) som arbetar med nyanlända har denna visat att vägledare kan ha svårigheter att känslomässigt orka med att hantera de svåra livsvillkor som följer med migrationen Att praktisera reflektion kräver både förmåga och utrymme och intervjuerna med vägledarna har visat att de har begränsade möjligheter för detta. För både vägledarnas och elevernas skull framstår det som nödvändigt att vägledarna har forum för att hantera både

professionella frågor och sina känslomässiga upplevelser av möten med människor i migration (jfr Reid & Bassot, 2011, s. 109).

Individens möjlighetshorisonter (Lundqvist, 2010) kan sammanfattande beskrivas som förkroppsligade erfarenheter och strukturer. Denna studie har belyst samtalets viktiga utbildande funktion för att vidga elevernas horisonter. Som framkommit kommer flertalet metoder och modeller för vägledning från ett terapeutiskt håll och generella problemhanterande metoder. Dessa ger mindre ledning i hur vägledare bäst skapar förutsättningar för att åstadkomma lärande om karriärrelaterade frågor i vägledande samtal. Tidigare studier (Lindh, 1997; Lovén, 2000) har talat om informationshantering snarare än lärande och vägledare tycks också ha en mindre utvecklad begreppsapparat för detta (jfr Bergmo-Prvulovic, 2015b, s. 13). De talar snarare om information än om lärande (ibid). Som framkommit betonas också snarare perspektivvidgning än lärande i samtalsmodeller (Lindh, 1987; Hägg & Kuoppa, 2007). Det framstår som att vägledarna till viss del är lämnade att hantera en av samtalens största utmaningar efter egen förmåga och att det är angeläget att utveckla begrepp och förståelse för de vägledande samtalens lärandeprocesser.

Linell (2011a, s. 329) liknar meningsskapande över lång tid med lärande. Han menar att samtal alltid innehåller en potential för lärande men att studier av enstaka samtal sällan kan säga något om huruvida ett faktiskt lärande sker (ibid). Genom att analysera samtal kan man dock identifiera tillfällen då ett eventuellt lärande kan ske och fånga vad som kan bidra till lärande (ibid). I studien har tillfällen till lärande identifierats i synnerhet när eleverna genomför karriärlärande och karriärreflekterande projekt. Schedin (2007) menar att vägledare har svårt att se vilka av deras handlingar som bidrar i samtalen. Att uppfatta elevernas handlingar i termer av karriärlärande och karriärreflekterande projekt kan hjälpa vägledare att uppmärksamma och identifiera när deras handlingar bidrar till den vägledningssökandes lärande.

Samtalsmetoder är ofta inriktade på att vägledaren ska visa sin förståelse för den vägledningssökande. Här tycks det omvända bidra till elevens möjligheter att skapa mening. Studien har identifierat elevernas karriärlärande projekt i en förståelseinriktad strategi vilken bl. a har identifierats när elever omformulerar och sammanfattar vägledarens information. Elevernas möjlighet till lärande skulle därmed kunna stödjas ytterligare genom att vägledaren använder detta som en metod. Likaså tycks eleverna i flera fall jämföra det svenska sammanhanget med sitt ursprungsland för att skapa förståelse för de svenska villkoren. Att aktivt stödja eleverna i att genomföra karriärreflekterande projekt som länkar samman ”det gamla” med ”det nya” synes därmed också verkningsfullt.

Avslutningsvis drar jag, i likhet med Collins & Arthur (2010, s. 206), den något självklara slutsatsen att det inte är tillräckligt med kompetens i

samtalsmetoder och modeller. De vägledande samtalsens komplexitet och asymmetriska förhållanden innebär att vägledare dessutom behöver:

- kunskap och förståelse om samhälle och karriärfrågor och kritiska perspektiv på detta,
- förmåga att uppfatta vägledningssökandes känslor och existentiella frågor i relation till frågor om framtid och karriär,
- kunskap om migrationens villkor samt förmåga att uppmärksamma och erkänna orättvisor och maktens olika uttryck.
- forum för reflektion

Dessutom behöver vägledares referensram kring lärande i vägledande sammanhang utvecklas. Det ser jag som ett gemensamt arbete för professionen, studie- och yrkesvägledarutbildningen och forskningen inom området.

Slutord

Studien lämnar oss ovetande om vilka vägar Arash, Fatima, Maria, Mohamed och Said fortsatte på i det svenska utbildningsväsendet. Vi kan dock få en fingervisning i Skolverkets rapport (2015) om skolgång och övergångar för alla elever som påbörjade introduktionsprogram samtidigt med införandet av de nya behörighetsreglerna till gymnasiet 2011. Totalt sett hade en större andel elever genomgått ett helt nationellt program jämfört med tidigare elevkullar. Möjligheterna att följa upp eleverna på *Språkin introduktion* var dock av flera skäl begränsade: 17 procent av eleverna hade inte svenskt personnummer och var därför inte möjliga att följa upp. Cirka hälften av nybörjarna på *Språkin introduktion* 2011 var inte heller kvar i gymnasieskolan det fjärde året och utifrån tidigare års statistik drar Skolverket slutsatsen att många gått vidare i utbildningsformer som Komvux eller folkhögskola. Uppgifter om studier på Komvux var dock inte tillgängliga. Hälften av eleverna på *Språkin introduktion* var kvar i gymnasieskolan. Av dessa gick drygt hälften på nationella program och de fördelade sig jämnt mellan högskoleförberedande och yrkesprogram. Av dessa fanns hälften i årskurs två och av de övriga gick något fler i årskurs tre än i årskurs ett. Ungefär 22 procent fanns också kvar på ett introduktionsprogram det fjärde året. *Yrkesintroduktion* var det vanligaste programmet, följt av *Språkin introduktion* och programinriktat individuellt val.

Uppföljningen svarar inte på hur de förändrade behörighetskraven påverkat nyanlända elevers skolgång men visar att deras väg genom utbildningssystemet är längre och mer komplex än för elever på andra introduktionsprogram (Skolverket, 2015). Jag menar att frågan inte handlar enbart om hur behörighetskraven påverkar elevernas övergångar i utbildningsväsendet utan snarare om hur våra system påverkar elevernas möjlighet till inklude-

ring och känslor av tillhörighet i samhället. Idag framstår det som en av vårt samhälles största utmaningar.

Under de år jag har arbetat med avhandlingen har migrationsfrågan fullständigt exploderat och frågor om hur samhället stödjer nyanländas inkludering i det svenska samhället har hamnat i samhällsdebattens centrum. Det har varit en märklig upplevelse att studera dessa samtal och samtidigt dagligen följa rapporteringen om människors flyktvägar över jordklotet med livet som insats och diskussionen om hur migrationens människor ska hanteras. När migrationen förändras, förändras också det studie- och yrkesvägledande sammanhanget. Det är därför ett angeläget arbete att fortsätta beforska detta område utifrån de nya förhållanden och villkor som uppstår i migrationens kölvatten. Människor i migration har sällan några i sin närhet som kan företräda deras talan mot orättfärdiga villkor.

På avhandlingens framsida ses två tärnor i ett flyktigt möte. Bilden är vald för att symbolisera både migration som fenomen och elevens och vägledarens samspel i det vägledande samtalet. Tärnan är en av de fågelarter som flyttar allra längst till sina häckningsplatser på det norra halvklotet. Min förhoppning är att studien ska vara ett tillskott till förståelsen av de mellanmänskliga möten som är en fortsättning på migrationens strävan att skapa en framtid för de människor som kommer hit.

14. English summary

Introduction

Institutional conversations occupy a central place for managing individual issues in society, as in the field of career guidance (Brown & Lent, 2005; Englund & Sandström, 2012). Meeting a counsellor in a one-on-one interaction is considered an important tool for dealing with career issues, particularly in Sweden, which is the context for this thesis. The conversation as the core in career counselling services is reflected in policy documents, activities, and in the training of career counsellors. When society changes, so do the preconditions for what takes place in these conversations. Today, migration is one of the most urgent and topical issues, and the Swedish society is characterized by super-diversity (Vertovec, 2007). The concept super-diversity highlights the impact of migration on social structures, e.g., in the form of rapid fluctuations and unpredictability in terms of population structures (Vertovec, 2007). In counselling, this is clearly reflected in the many clients in the migrant position, seeking to establish an existence in a new context. This study addresses the question of what opportunities migrants are offered in career counselling conversations for shaping their future.

The importance of conversations for managing individuals' career processes has been topical in the industrialized world ever since the first tentative theory concerning career counselling was formulated by Frank Parsons at the turn of the 20th century (Brown, 2002; Parsons, 1909). Theories and models regarding career processes and counselling adjust to and are influenced by the problems that stand out in education and working life at a certain period in time. Bimrose and McNair (2011) claim, however, that despite many migrants' experience of opportunity is limited by societal structures, counselling practice is part of a paradigm that stresses the individual's autonomy, marginalizes the influence of contextual factors, and assumes rational choices. Furthermore, Bimrose and McNair mean that counselling provides an opportunity to contribute to social justice, but that this depends on whether counselling services are able to adapt its practices in relation to the challenges of migration and migrants. When career counsellors mainly focus factors as clients interests, abilities and decisions, problems that exist in society and the environment risk to be overlooked (Fouad & Byars-Winston, 2005). Watts (1996) claim that various counselling interventions can have either a more radical or conservative approach, and manifest more

or less social change or control. Several researchers argue that these socio-political dimensions of counselling practice need more attention (Bengtsson, 2015; Kjaergård, 2012; Usher & Edwards, 1995; Watts, 1996).

Research about career counselling is a young and less extensive area, both in Sweden and internationally (Christensen & Sögaard Larsen, 2011; Lindh & Lundahl, 2007). Internationally, counselling research has primarily been carried out through quantitative methods. A majority of the research on counselling conversations focus on the participants' experiences and views on the conversations; less have studied the ongoing interaction between counsellors and their clients (Mittendorff et al, 2010). Swedish research on career guidance has mainly consisted of surveys and analysis of conditions for guidance activities in a broader sense, while closer studies on counselling conversations are few in number (Lindh & Lundahl, 2008; Dresch & Loven, 2003). The systematic knowledge of interaction in the conversations is thereby relatively limited, and in particular, conversations with clients with a migrant background are hardly elucidated (Lindh & Lundahl, 2008; Sawyer, 2006). Some Swedish studies (Hertzberg, 2003; Sawyer, 2006) imply a normative *Swedishness* in both career counsellors' and employment officers' framework of thoughts. Still, further knowledge about how these conversations are formed and what conditions migrant clients are given in counselling practice is limited.

The present research survey shows that studies of interaction in these conversations provide knowledge of interaction processes and insight into what preconditions for meaning-making about the future that counselling conversations may offer. This is particularly important when it comes to migrant clients, partly because it is a non-researched area, but primarily because migration implies a particularly vulnerable situation in relation to the preconditions for shaping an individual's future (cf Arulmani, in press; Bunar, 2015).

Aim of the thesis

This is an empirical study that aims to contribute to the knowledge about what opportunities that career counselling conversation offer young migrants in shaping their future. This interest is situated against the backdrop that conversations play a central role in career counselling activities in Swedish schools. Furthermore, the question of how Swedish society promotes the inclusion of immigrants into society has become an increasingly urgent issue. The study seeks to gain insight into how meaning-making about the future is formed in counselling conversations with young, migrant clients. I am thus interested in the participants' interaction in counselling conversations, i.e., the interaction between students and counsellors concerning issues

about the future. In an endeavour to reach this aim, the following questions arose:

How is the interaction between migrant students and their counsellors formed in counselling conversations?

How can the interaction be understood in relation to the participants and their contexts?

What seems to enable or constrain students in meaning-making about the future in these conversations?

Theoretical framework

The study departs from a dialogical framework of theory, a perspective on human meaning-making that describes and explains action and language (Englund, 2013; Linell, 1998; 2009). Dialogical theories of language, action and communication depart from interaction and contexts, in which the most fundamental assumption is that actors are in constant interaction with other actors *and* with situational and cultural contexts: “Our actions, thoughts and utterances are imbued with interdependencies with what others have done, are doing, and could be expected to do in the future” (Linell, 2009, p. 13).

One of the central concepts of the study—developed within dialogical theory—is *communicative projects*. This concept highlights that individual utterances are often part of larger entities and projects, not only related and directed to the other person in a conversation, but also to significant others as well as social phenomena and structures (Linell, 2009). The concept contextualises communication and interaction. Another relevant concept is *communicative strategy*, which can be described as recurring patterns of action in conversations in order to handle certain issues (Bergstrand, 2000; Linell, 1998). These two concepts have been used in the analysis of the empirical material as will become clear later.

The study is also connected to the knowledge field institutional conversations and aspects of power and asymmetries as basic conditions in communication (Linell, 2009; Ohlsson, 2012). Neither symmetries nor asymmetries that occur in conversations are expressions of individual intentions and motives alone; rather, they are expressions of social structures and norms, speaking through the participants (Linell, 1990). One point of departure is that institutional conversations are shaped by context, but nevertheless, the interaction is active and dynamic and is formed by the participants’ interplay (Hydén, 2001).

The empirical study

In order to answer the questions posed in the study, I studied counselling conversations in an introductory course for immigrants at the upper secondary level. The aim of the course is to prepare newly arrived immigrants for upper secondary school, other studies, and/or to facilitate for establishment on the labour market. The students in the introductory course form a heterogeneous group of young people, with various time spent in Sweden, schooling backgrounds, life stories, and resident statuses in Sweden (Skolverket, 2015). Yet, they share the fact that they have attended Swedish schools for a short time only (*ibid*). The Swedish curriculum mandates that the school must provide career counselling and facilitate students' capacity to make decisions about their future education and working life. The career counselling should also prevent social and cultural constraints regarding career choices.

In the study, I have followed two career counselling conversations between five students and five counsellors, respectively. I call these two conversations a conversation series. The study consists of three parts: audio-recordings of five conversation series, observation of these series, and audio-recorded interviews with counsellors and students. The empirical material thereby comprises five conversation series, i.e., 10 audio-recorded and observed career counselling conversations, and 20 audio-recorded interviews. All conversations and interviews have been transcribed.

The counselling conversations are the primary empirical material. The conversations were analysed using the concepts of communicative projects and strategies. The analysis was carried out in five steps. The first three steps were carried out on a micro-analytical level, inspired by methods from Conversation Analysis (CA) (Goodwin & Heritage, 1990; Lefstein & Snell, 2011; Norrby, 2014). In the fourth and fifth step, the actions of the participants were interpreted in terms of communicative projects and strategies.

The students participating in the study are between 17 and 19 years of age. Three are men: Mohamed, Arash and Said. Maria and Fatima are women. Their countries of origin are located in Africa, Asia, and the Middle East. As for their reasons to migrate, all except Maria can be described as refugees in that they have left their countries of origin for political and/or societal reasons. At the time of the study the students had been in Sweden between one and three years and they were all about to make career decisions for their future.

The career counsellors in the study are all women and graduated from a three-year bachelor's program in career counselling.

Results

The study highlights how the conversations are formed, and what opportunities the students are offered in the conversations for meaning-making about their future. The common aim that has presented itself in the conversations is for students to find and choose an accessible educational path after the introductory course. In the conversations, focus lies on questions concerning the students' present and future. The content-forming topics are first and foremost the Swedish educational system, upper secondary school programmes, conditions for admittance, and Swedish professions and working life. The topicalisation is dynamic, and participants speak simultaneously about values and beliefs in relation to the topics. The students are also involved in information seeking on the computer. The computer seems in certain cases like a third party in the conversation.

The conversations are characterised by their incompleteness and seem to be part of an ongoing conversation that began before and continues after the actual conversations. The core of the conversation can be compared to the handling of a research problem, as preconditions and consequences are both uncertain and changing.

The conversations are the students' primary meaning-making resource for planning a future in Sweden. The students express confidence in both the conversations and the counsellors. This attitude appears to be an expression of their dependence based in the preconditions of migration. Furthermore, the migration itself imparts a certain anxiety into the conversations. The students are uncertain as to whether it will be possible for them to create a future in Sweden. The counsellors, too, relate to uncertainty; the conditions of the students and the institutions alike are marked by uncertainty. How these conditions are expressed in the conversations differs between the conversations and appear in the analysis of participants' communicative projects.

The identified central projects of the counsellors are, what I denote as, familiarizing, perspectivizing, educating, and future-motivating projects. Furthermore, the counsellors conduct a perspective-directing project and an autonomy-making project that aim to support the students' autonomy in their career decision-making. Central projects of the students are mainly career-learning and career-reflecting projects. When encountering the counsellors' projects, students also carry out—what I term—recognizing, future-protecting, and future-motivating projects. The recognizing project addresses the students' endeavours to getting their competences and identities recognized in the interaction (cf Goffman, 2014).

The analysis of the five conversation series is presented in five chapters. These result chapters show both opportunities and constraints of the conversations. Interactional patterns and actions appear during the analysis, which provide a complex picture of the kinds of opportunities for meaning-making

about the future students' are offered by the conversations. The same project may well both contribute to and constrain students' opportunities to meaning-making, depending on which strategies the counsellors use, the situation of the student, and the interaction between the participants' projects. The following presents a summarised overview.

The familiarizing project mainly supports the students' career-reflecting project. It also contributes to making the conversational issues depart from the students' preconditions and questions. Furthermore, when the familiarizing project supports the students' recognizing project, a "double" recognition occurs. However, the project may create a burden of responsibility on the student, since issues that rather are related to institutional preconditions and structural barriers are at risk of being individualised through the project. For example, discrimination in working life is expected to be solved with a proper career planning.

The educating and the perspectivating project aim at supporting students to develop career-learning and career-reflecting projects. A supervising strategy and a longer-term perspective on one's career seems to provide students access to knowledge about Swedish opportunity structures apart from the most immediate choice. Students mostly cooperate with the objectives of these two projects, but they also seem to experience them as demanding and threatening; thus, not all students benefit from the aim of these projects. Moreover, when these projects dominate the conversation, there is a risk that the student's emotions that arise from talking about the future are set aside, and the students feelings of pressure to make a proper choice increases.

The counsellors' perspective-directing project differs from normative notions about counselling conversations, as it contains advisory and argumentative strategies in an attempt to influence the student concerning her/his choice. Students resist this project and seem, to a certain extent, to protect their independence. The perspective-directing project risks discouraging the students to reveal their perceptions, instead of offering an opportunity for exploring them in the conversation.

The autonomy-making project promotes the students' capabilities to orient themselves on their own regarding career issues, which has positive effects on the students' career-learning. This project may be understood as a compensatory way of working, by handling constraining institutional preconditions. On the other hand, it offers a limited space for students' career-reflecting and career-learning projects in the conversation, and thus already vulnerable students become even more marginalised.

A communicative project can be carried out by different strategies and concern different content. The differences between how counsellors' projects are implemented follow conscious and unconscious intentions, thoughts within the counselling area, and the interaction between participants' projects. Counsellors also seem to change projects as a response to their own perceived projects during the course of the conversation. Furthermore, dif-

ferent institutional preconditions seem to influence what projects are taking shape.

Discussion

Different research approaches and methods generate different kinds of knowledge and understandings. This study is empirical with a limited number of participants; it is thus not possible to generalise it in the way that scientific studies often are expected to. Studies of this kind neither verify nor falsify theories, but instead mirror perspectives that may help to discuss theoretical ideas and language in similar situations (Alvesson & Sköldberg, 1994).

The result shows how counselling conversations can both enable and constrain migrant students' opportunities to make meaning about their future. The study has identified patterns of interaction that go beyond the individual conversations, and may be relevant for the understanding of interaction within other institutional conversations, or counselling conversations with other groups. Uncertainty toward the future is not unique to migrants however; by the study's participants the study has been able to take closer look at general issues in institutional conversations on meaning-making about the future. The study has also demonstrated some universal application in the practice of counselling that has dimensions that go beyond theories and models for conversation and, both wanted and unwanted consequences of counselling interventions have been elucidated in the interaction between participants.

Earlier studies have shown that counselling conversations before upper secondary school choices often show a similar structure, making the form and content of the counselling largely predictable (Lindh, 1997; Lovén, 2000). Counselling conversations with migrants seem more unpredictable and complex than with counselling clients with a Swedish school background.

The conversations find themselves in the intersection between having an educational or informative function and a guiding or task-managing function. The conversations are similar in that these functions recur, but differ as to how much the function characterises the conversation. Interaction during the conversation is dynamic and varies with participants and institutional frameworks. It is therefore, given the approach of this study, difficult to draw definite conclusions about what leads to one or another main trait. The result of the study suggests that the conversational strategies of the counselor, in combination with enabling institutional preconditions (the extent of counselling services in relation to the number of students), contribute to giving the conversations more of a guiding and educational function.

The conversations are shaped through the interplay of the participants in a complex way. Power springs from this interaction, but both resistance and powerlessness are created as well. This points to the importance of the counsellor being aware of her/his role *and* the dependent position of the student, as well as noting and questioning one's own attempts of dominance during the conversation. I argue that counsellors should assume that they will express their own values and views during these conversations, rather than assuming that they are neutral and free from values (cf Bergmo-Prvulovic, 2015, p 12). It seems particularly important that counsellors in their meetings with migrant clients are aware of which values they express about how a future is best shaped (cf Sawyer, 2006). As in Lidström's study of young adults, this study has provided examples of how counsellors indirectly support educational paths that "lead to less qualified jobs than those following the individual's own ambition" (Lidström, 2010, p 122). The benevolent idea of supporting the student's establishment in Swedish working life, and thereby inclusion in society, risks having an excluding effect (cf Hertzberg, 2014, 2015a). The counsellors balance between the needs of the migrant and the framework of the context. This is no easy task. If conversations are to have a more liberating effect on the individual, it is important that counsellors are aware of these power dimensions and develop their ability to both perceive and actively admit to unspoken violations that are inbuilt in the systems (cf Arthur & McMahon, 2005; Pettersen & Simonsen, 2013; Watts, 1996).

The visible and experienced misunderstandings are few in these conversations, despite the language barriers. However, it seems that counsellors may have certain difficulties in judging the need of guidance for students, as well as their emotional experience of the conversation. In so doing, they do not perceive or take into account the students' "lived experiences" (Trondman, 2001), i.e., under which conditions the students are creating a future. Because of the seemingly inbuilt difficulties in intercultural meetings to perceive the feelings and reactions of the other, central aspects of an individual's meaning-making may be overlooked. As for the linguistic asymmetry, it seems important that the counsellors not only attend to the linguistic aspects of understanding, but that they understand that people using a second language are struggling with the task to express themselves as subjects with their own wishes, dreams, and feelings about their future. In order to avoid marginalising already vulnerable students, it seems important that counsellors depart from the fact that conditions of difference will be a component in the meeting. It seems particularly important that counsellors explore students' emotional experiences that arise from the particular conversations.

A picture emerges through the conversations, that a future in Sweden is taken for granted and that students are expected to choose from a Swedish smorgasbord, so to speak, of career choices. The conversational focus on Swedish preconditions obscure the view of transnational preconditions and

terms that are part and parcel of migration (cf Olsson, 2007; Vertovec, 2001). The absence of a transnational perspective in counselling conversations risks de-contextualising (Hydén, 2001) migrants' relationships and knowledge, thereby constraining their opportunities to meaning-making about their future with their own conditions.

The results of the study suggest that institutional frameworks have implications into the core of counselling. The more time a counsellor has for the students the more opportunities for career learning and career reflecting the students receive within the conversation. It is crucial for migrants' inclusion that career counselling activities be given reasonable preconditions.

The results also indicate that individualisation of the career counselling activities appear to maintain and reproduce differences between students, rather than pushing their opportunity horizons forward. If the aims of career counselling are to be taken seriously, my study points to the necessity of organising career counselling activities in a broader sense (cf for example Wikstrand & Ulfsdotter Eriksson, 2015, p 262). This pertains to the opportunities of migrants meaning-making about the future, as well as for the possibility of career counselling conversations to become the meaning-making resource that the students require.

Finally, and in conclusion, knowledge in conversational methods and models is not enough (cf Collins & Arthur, 2010, p 206); the complexity of career counselling conversations with migrants implies that career counsellors require:

- knowledge and understanding of issues of content, as well as critical perspectives on society and careers;
- ability to perceive emotions and existential issues in relation to questions of the future and career of counselling clients;
- knowledge about migrant preconditions as well as the ability to perceive and admit injustices and different expressions of power, especially in relation to migrant clients; and
- forums for reflection.

Furthermore, the career counsellors' frame of reference concerning career learning in counselling contexts must be developed, especially when it comes to migrant clients. It is a joint task for the profession, career counselling education, and for research within the area.

When migration changes, so does the context of career counselling. It is therefore an urgent task to continue to research this area, departing from the new situations and preconditions that arise in the wake of migration.

Referenser

- Adelswärd, Viveka (1995). Institutionella samtal – struktur, moral och rationalitet. Några synpunkter på värdet av samtalsanalys för att studera mötet mellan experter och lekmän. I *Folkmålsstudier*. Finland: http://www.nord.helsinki.fi/pdf/Adelsward_fms36.pdf
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Amundson, Norman E. (2009). *Active engagement: the being and doing of career counselling*. 3. ed. Richmond
- Amundson, Norman E., Harris-Bowlsbey, JoAnn & Niles, Spencer G. (2014). *Essential elements of career counseling: processes and techniques*. Third edition.
- Amundson, Norman & Thrift, Erin (2008). The emergence of more dynamic counselling methods. I *International handbook of career guidance*. Springer Netherlands, s. 325-339.
- Anyon, Jean. (2009). *Theory and educational research: toward critical social explanation*. New York: Routledge
- Appiah, Anthony K (1995). Identitet, autenticitet, överlevnad. Mångkulturella samhällen och social reproduktion. I Taylor, Charles (1995). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos
- Arthur, Nancy & Mary McMahon (2005). Multicultural career counseling: Theoretical applications of the systems theory framework. *The Career Development Quarterly* 53.3 208-222.
- Arulmani, Gideon, Bakshi, Anuradha J., Leong, Frederick T. L. & Watts, A. G. (2014a). *Handbook of Career Development [Elektronisk resurs]: International Perspectives*.
- Arulmani, Gideon (2014b). The cultural preparation process model and career development. I Arulmani, Gideon., Bakshi, Anuradha J., Leong, Frederick T. L. & Watts, A. G. (2014). *Handbook of Career Development [Elektronisk resurs]: International Perspectives*.
- Arulmani, Gideon (In press). *The cultural preparedness approach*.
- Athanasou, James A., & Van Esbroeck, Raoul (2008). An international and social perspective on career guidance. I Athanasou, James A., & Van Esbroeck, Raoul. *International handbook of career guidance*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2008.
- Baudouin, Robert; Bezanson, Lynne; Borgen, Bill; Goyer, Liette; Hiebert, Bryan; (2007). Demonstrating Value: A Draft Framework for Evaluating the Effectiveness of Career Development Interventions. *Canadian Journal of Counselling*; Jul 2007; 41, 3
- Bengtsson, Anki (2015). Vägledning i ett EU-perspektiv. I Lovén, Anders (red.) (2015). *Karriärvägledning - En forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur AB
- Berg, Insoo Kim & De Jong (2003). *Att bygga lösningar. En lösningsfokuserad samtalsmodell*. Stockholm: Mareld

- Bergman, Susanne & Blomqvist, Camilla (2012). *Uppskattande samtalskonst: om att skapa möjligheter i samtalets värld*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bergmo-Prvulovic, Ingela (2015a). *Social representations of career and career guidance in the changing world of working life*. Diss. (sammanfattning) Jönköping: Högskolan i Jönköping
- Bergmo-Prvulovic, Ingela (2015b). The uneasy relationship to Career: Guidance Counsellors' Social Representations of their Mission and of Career. (Manuscript). Appendix 3, pp. 1 - 26. I Bergmo-Prvulovic, I. (2015). *Social Representations of Career and Career Guidance in the Changing World of Working Life*. Dissertation , Series No. 28. (Printed edition). Jönköping: Högskolan i Jönköping
- Bergstrand, Marie (2000). *Hälsorådgivande samtal: kommunikativa strategier i samspel mellan distriktssköterska och patient*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2000
- Betänkande 2014/15:UbU6. *Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång*. Utbildningsutskottet
- Bezemer, Jeff & Mavers, Diane (2011). Multimodal transcription as academic practice: a social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology* 14(3): 191-206
- Bimrose, Jenny & McNair, Stephen (2011). Career support for migrants: transformation or adaptation? *Journal of vocational behaviour* 78, 325-333
- Björngren Cuadra, Carin & Fransson, Ola (red.) (2012). *Tillit och förtroende: ständiga utmaningar för professioner*. 1. uppl. Malmö: Gleerups
- Booth, Wayne C., Colomb, Gregory G., & Williams, Joseph M. (2004). *Forskning och skrivande: konsten att skriva enkelt och effektivt*. Lund: Studentlitteratur
- Bouakaz, Laid & Bunar, Nihad (2015). Diagnos: Nyanländ – lärande och läridentiteter i en skola för nyanlända. I Bunar, Nihad (red.) (2015). *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Brown, Duane (2002). *Career Choice and Development*. Fourth Edition. San Francisco: Jossey Bass
- Bryman, Alan (2012). *Social research methods*. 4. ed. Oxford: Oxford University Press
- Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Bunar, Nihad (red.) (2015). *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Bülow, Pia, Persson Thunqvist, Daniel & Sandén, Inger (red.) (2012). *Delaktighetens praktik: det professionella samtalets villkor och möjligheter*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Christensen, Ann-Dorte (2009). Belonging and unbelonging from an intersectional perspective. *Gender, Technology and Development*, 13(1): 21-41.
- Christensen, Gerd & Larsen, Michael S. (2011). *Viden om vejledning*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Collin, Audrey & Young, Richard Anthony (red.) (2000). *The future of career*. Cambridge: Cambridge University Press
- Collins, Sandra, Arthur, Nancy & Wong-Wylie, Gina (2010). Enhancing Reflective Practice in Multicultural Counseling Through Cultural Auditing. *Journal of Counseling & Development*, 88: 340–347. doi: 10.1002/j.1556-6678.2010.tb00031.x
- Collins, Sandra & Arthur, Nancy (2010). Culture-infused counselling: A fresh look at a classic framework of multicultural counselling competencies. *Counselling Quarterly* 23, no. 2 (June 2010): 203-216.

- Codex. *Regler och riktlinjer för forskning*. www.codex.vr.se
- Drakos, Georg (2012a). Dialogens villkor i en allmänläkares praktik. I Englund, Boel & Sandström, Birgitta (red.) (2012). *Dialogen som idé och praktik*. Stockholm: Carlsson
- Drakos, Georg (2012b). Dialogens konkreta former vid läkarbesök på en vårdcentral. I Englund, Boel & Sandström, Birgitta (red.) (2012). *Dialogen som idé och praktik*. Stockholm: Carlsson
- Dresch, James & Lovén, Anders (2003). *Vägledning i förändring - om omvärldsförändringar och dess betydelse för vägledning*. Malmö: Malmö Högskola
- Drew, Paul (1991). Asymmetries of knowledge in conversational interactions. I Marková, Ivana & Foppa, Klaus (Eds) (1991). *Asymmetries in dialogue*. Great Britain: Harvester Wheatsheaf
- Egan, Gerard (2002). *The skilled helper: a problem-management and opportunity-development approach to helping*. 7. ed. Pacific Grove, Cal.: Brooks/Cole
- Englund, Boel & Sandström, Birgitta (red.) (2012). *Dialogen som idé och praktik*. Stockholm: Carlsson
- Erickson, Frederick & Shultz, Jeffrey (1982). *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. New York: Academic P.
- Erickson, Frederick (2011). Uses of video in social research: a brief history. *International Journal of Social Research Methodology* 14.3: 179-189.
- Fairclough, Norman (2001). *Language and power*. 2 uppl. United Kingdom: Harlow: Longman
- Fouad, Nadya A., & Byars-Winston, Angela M., (2005). Cultural context of career choice: meta-analysis of race/ethnicity differences. *The Career Development Quarterly* 53.3 223-233.
- Fouad, Nadya A., & Kantamneni, N. (2013). The Role of Race and Ethnicity in Career Choice, Development, and Adjustment. I Lent, Robert W. & Brown, Steven D. (2012). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work [Elektronisk resurs]*. Wiley
- Fransson, Karin & Lindh, Gunnel (2004). *Ungdomars utbildnings- och yrkesval - i egna och andras ögon*. Stockholm: Skolverket Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1359>
- Geijer, Lena (2003). *Samtal för samverkan: en studie av transprofessionell kommunikation och kompetensutveckling om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology* 36.2 252.
- Gjerde, Susann (2004). *Coaching. Vad-varför-hur*. Lund: Studentlitteratur
- Goffman, Erving (1967). *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. Chicago: Aldine
- Goffman, Erving (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania P.
- Goffman, Erving (2014). *Stigma: den avvikandes roll och identitet*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Goodwin, Charles & Heritage, John (1990). Conversation analysis. *Annual review of anthropology*: 283-307.
- Goodwin, Marjorie, Cekaite, Asta & Goodwin, Charles (2012). Emotion as stance. I Sorjonen M.-L., Perakyla A. (red.) *Emotion in Interaction*. Oxford University Press, Oxford (2012)
- Gudykunst, William B. & Kim, Young Yun (2003). *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. 4 uppl. Boston: McGrawHill

- Hertzberg, Fredrik (2003). *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet : hur arbetsförmedlare förstår en etniskt segregerad arbetsmarknad*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Hertzberg, Fredrik (2011). Ansökan om projektbidrag: Vägledning mellan rättvisa och skillnadsskapande. Vetenskapsrådet Kod 2010-25355-79659-34.
- Hertzberg, Fredrik & Sundelin, Åsa (2014). Counseling between recognition, justice and difference: the significance of power asymmetries, communicative projects and unintended consequences in career counseling of immigrants in Sweden. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 14.1 89-102.
- Hertzberg, Fredrik. (2014): Double gestures of inclusion and exclusion. Notions of learning outcomes, autonomy, and informed choices in Swedish educational and vocational guidance. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 0, 1-26. doi:10.1080/09518398.2014.97472
- Hertzberg, Fredrik (2015a). Vägledning, inkludering och exkludering. I Lovén, Anders (red.) (2015). *Karriärvägledning - En forskningsöversikt*. Studentlitteratur AB
- Hertzberg, Fredrik (2015b). Vägledning, erkännande och kunskap. I Bunar, Nihad (red.) (2015). *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Hessle, Marie (2009). *Ensamkommande men inte ensamma: tioårsuppföljning av ensamkommande asylsökande flyktingbarns livsvillkor och erfarenheter som unga vuxna i Sverige*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2009
- Hirasawa, Karin & Sundelin, Åsa (2006). *Utvärdering av uppsökande studie- och yrkesvägledning samt studie- och yrkesvägledningen inom Arbetsforum Sydost*. Utbildningsförvaltningen Stockholm. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm
- Hjort, Torbjörn, Hjärpe, Teres & Panican, Alexandru. (2013). Rådgivare, vägledare och mäklare: om grundskolans roll och betydelse för gymnasievalet. I *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang—utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*: p 177-194. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet <http://lup.lub.lu.se/record/4437945>
- Hodkinson, Phil & Sparkes, A. C. (1997). Careership: a sociological theory of decision making. *British Journal of sociology of education*, Vol 18, No. 1, 1997
- Holm, Ulla (2009). *Det räcker inte att vara snäll: om empati och professionellt bemötande inom människovårdande yrken*. 2., omarb. utg. Stockholm: Natur & kultur
- Hultgren, Frances (2009). *Approaching the future: a study of Swedish school leavers' information related activities*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet
Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2320/1818>
- Hydén, Lars-Christer (2001). Ensamhet eller tvåsamhet: om social dekontextualisering och kontextualisering. *Utbildning och demokrati*, 10, 11-26.
- Hägg, Kerstin & Kuoppa, Svea Maria (2007). *Professionell vägledning: med samtal som redskap*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Jakobsson Öhrn, Harriet (2005). *Berätta din sanning : en förhållsleddes projekt i förhör med misstänkt person*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Jepson Wigg, Ulrika (2011). *Nytt land och ny skola: berättelser om att bryta upp och börja om*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Kempe, Anna-Lena (2010). *Några metateoretiska utgångspunkter vid kritisk läsning av artiklar och avhandlingar i didaktik*. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete

- Kidd, Jennifer M. (2006). *Understanding career counselling: theory, research and practice*. London: Sage Publications
- Kjærgård, Roger (2012). *Karriereveiledningens genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdannings – og yrkesvalg*. Diss. Danmark: Aarhus universitet
- Korolija, Natascha & Linell, Per. (1996). Episodes: coding and analyzing coherence in multiparty conversation. *Linguistics*, 34(4), pp. 799-832. Retrieved 13 Oct. 2015, from doi:10.1515/ling.1996.34.4.799
- Law, Bill & Watts, Anthony (1977). *Schools, careers and community*. London: Church Information Office.
- Langström, Christer (2015). Coachning och vägledning – syskon och rivaler. I Lovén, Anders (red.) (2015a). *Karriärvägledning: en forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur
- Launikari, Mika & Puukari Sauli (Eds.) (2005). *Multicultural guidance and counselling – Theoretical foundations and best practices in Europe*. Finland, Jyväskylä: Centre for international mobility CIMO and Institute for Educational Research.
- Lefstein, Adam & Snell, Julia. (2011). Promises and problems of teaching with popular culture: A linguistic ethnographic analysis of discourse genre mixing in a literacy lesson. *Reading Research Quarterly* 46.1: 40-69.
- Lidström, Lena (2009). *En resa med osäkra mål: unga vuxnas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2009. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-25574>
- Lidström, Lena (2010). Mödan att finna och nå sina karriärmål. I Lundahl, Lisbeth (red.) (2010). *Att bana vägen mot framtiden: karriärval och vägledning i individuellt och politiskt perspektiv*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lindh, Gunnel (1988). *Vägledningens boken : vägledning med inriktning på utbildning, yrke och arbete*. Lund: Studentlitteratur
- Lindh, Gunnel (1997). *Samtalet i studie- och yrkesvägledningsprocessen*. Diss. Stockholm: HLS förlag.
- Lindh, Gunnel, (2003). Samtalet-det centrala i människors liv. I Cardell, Gun (red.) *Karriärvägledning. Hårda och mjuka verktyg*. Stockholm: trinom förlag ab
- Lindh, Gunnel & Lindh-Munther, Agneta (2005). ”Antingen får man skäll eller beröm”: En studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*: E-tidskrift, 2005:1. <http://www.upi.artisan.se>
- Lindh, Gunnel & Lundahl, Lisbet., (2008). Den resandes ensak?: forskning om karriärutveckling och karriärvägledning. I: Lundgren, U.P. (red.). *Individ, samhälle, lärande: åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Linell, Per (1990). De institutionaliserade samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning om utbildning*, vol 17 1990:4 s. 18-35
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Linell, Per (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publ.
- Linell, Per (2011a). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 1*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet

- Linell, Per (2011b). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 2*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet
- Lovén, Anders (2000). *Kvalet inför valet. Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan*. Lärarhögskolan i Malmö: Institutionen för pedagogik
- Lovén, Anders (red.) (2015a). *Karriärvägledning: en forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur
- Lovén, Anders (2015b). Vägledningsfältets historia och utveckling. I Lovén, Anders (red.) (2015). *Karriärvägledning: en forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur
- Lovén, Anders (2015c). Teorier inom vägledningsfältet. I Lovén, Anders (red.) (2015). *Karriärvägledning: en forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur
- Lund, Stefan (2015). *School choice, ethnic divisions, and symbolic boundaries*. New York: Palgrave Macmillan
- Lundahl, Lisbeth (red) (2010). *Att bana vägen mot framtiden. Karriärval och vägledning i individuellt och politiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Lundahl, Lisbeth, Erixon Arreman, Inger, Holm, Ann-Sofie & Lundström, Ulf (red.) (2014). *Gymnasiet som marknad*. Umeå: Boréa
- Lundqvist, Catarina (2006). Karriärvägar för ungdomar med utländsk bakgrund: framtidsplaner, orienteringar och strategier mellan utbildning och arbete. Norrköping: Integrationsverket [http://www.mkc.botkyrka.se/biblioteket/ Publikationer/ri2005/bilagor/2006-508.pdf](http://www.mkc.botkyrka.se/biblioteket/Publikationer/ri2005/bilagor/2006-508.pdf)
- Lundqvist, Catarina (2007). Transnationella horisonter i val av utbildning och karriär. I Olsson, Erik (red.) (2007). *Transnationella rum: diaspora, migration och gränsöverskridande relationer*. 1. uppl. Umeå: Boréa
- Lundqvist, Catarina (2010). Möjligheternas horisont: etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer. Diss. Linköping : Linköpings universitet
- Marková, Ivana & Foppa, Klaus (Eds) (1990). *The dynamics of dialogue*. Great Britain: Harvester Wheatsheaf
- Marková, Ivana & Foppa, Klaus (Eds) (1991). *Asymmetries in dialogue*. Great Britain: Harvester Wheatsheaf
- Mattson, Kerstin (1984). *Yrkesvalsfrågan. Idéer och idétradition inom den statliga yrkesvägledningen för ungdom*. Malmö: Liber förlag.
- Mauthner, Melanie L. (2002). *Ethics in qualitative research*. London: Sage
- Mehan, H. (1996). The construction of an LD Student: A case study in the politics of representation. *Natural histories of discourse*, 253
- Mittendorff, Kariene, den Brok, Perry & Beijaard, Douwe (2010). Career conversations in vocational schools. *British Journal of Guidance and counselling*. 38, 143–165. doi:10.1080/03069881003601007
- Mitchell, Kathleen E., Levin, Al S. & Krumboltz, John D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of counseling and development*, 77, 115-124.
- Mäkitalo, Åsa (2002). *Categorizing work: knowing, arguing, and social dilemmas in vocational guidance*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Univ., 2002
- Mäkitalo, Åsa (2005). The Record as a Formative Tool A Study of Immanent Pedagogy in the Practice of Vocational Guidance. *Qualitative Social Work* 4.4: 431-449.
- Mäkitalo, Åsa & Säljö, Roger (2002). Invisible People: Institutional Reasoning and Reflexivity in the Production of Services and "Social Facts" in Public Employment Agencies. *Mind, Culture & Activity*, 9, 3, p. 160, Publisher Provided Full Text Searching File, EBSCOhost, viewed 31 October 2015.

- Nilsson, Göran (2010). I backspegeln. I Lundahl, Lisbeth (red.) (2010). *Att bana vägen mot framtiden: karriärval och vägledning i individuellt och politiskt perspektiv*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson Folke, Jenny (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? – elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. I Bunar, Nihad (red.) (2015). *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ohlsson, Robert (2009). *Representationer av psykisk ohälsa: egna erfarenheter och dialogiskt meningsskapande i fokusgruppsamtal*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2009
- Ohlsson, Robert (2012). Samtal om utveckling eller utveckling genom samtal? Villkor för dialog i gymnasieskolans utvecklingssamtal. I: Englund, Boel & Sandström, Birgitta (red.) (2012). *Dialogen som idé och praktik*. Stockholm: Carlsson.
- Olofsson, Jonas (red.) (2014). *Den långa vägen till arbetsmarknaden: om unga utanför*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Olsson, Erik (red.) (2007). *Transnationella rum: diaspora, migration och gränsöverskridande relationer*. 1. uppl. Umeå: Boréa
- OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy. Bridging the gap*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34050171.pdf>
- OECD (2014). *Finding the way. A discussion of the Swedish migrant integration system*. <http://www.oecd.org/migration/swedish-migrant-integration-system.pdf>
- Panican, Alexandru, Hjort, Torbjörn, & Hjärpe, Teres. (2014). Säkra kort och öppna dörrar—om normer i gymnasievalsprocessen. I Olofsson, Jonas (red.) (2014). *Den långa vägen till arbetsmarknaden-om unga utanför*. Lund: Studentlitteratur
- Parsons, Frank (1909). *Choosing a vocation*. Garrett Park, MD: Garrett Park Press <https://archive.org/details/choosingavocati00parsgoog>
- Peavy, Vance (1997). *Konstruktivistisk vägledning*. Stockholm: trinom förlag ab
- Peavy, Vance & Li, Han Z. (2003). Social and cultural context of intercultural counseling. Canada: *Canadian Journal of Counselling* Vol 37:3
- Peräkylä, Anssi & Vehviläinen, Sanna (2003). Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society*, 14(6), 727-750.
- Persson, Anders (2012). *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber
- Pettersen, Karen-Sofie & Simonsen, Anna (2013). *Erkännande: utmaningar för professioner*. 1. uppl. Malmö: Gleerups
- Poehnell, Gray & Amundson, Norman E. (2011). *Hope-filled engagement: creating new possibilities in life/career counselling*. Richmond, BC: Ergon Communications
- Pryor, Robert & Bright, Jim (2011). *The Chaos Theory of Careers: A New Perspective on Working in the Twenty-First Century*. Hoboken: Taylor & Francis
- Rampton, Ben (2010). Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics and the study of identities. s. 234-250 I C. Coffin, T. Lillis and K. O'Halloran (eds.) *Applied Linguistics Methods: A Reader*. London: Routledge/Open University
- Rehn, Helena (2012). Dialogens gestaltning och användning inom hälso- och sjukvården. I Englund, Boel & Sandström, Birgitta (red.) *Dialogen som idé och praktik*. Stockholm: Carlsson
- Reid, Hazel L. & Bassot, Barbara (2011). Reflection: a constructive space for career development. I McMahon, Mary & Watson, M. B. (red.) (2011). *Career coun-*

- seling and constructivism: elaboration of constructs*. New York: Nova Science Publishers
- Sandberg, Greta (2005). Institutionella praktiker och den andre. *En studie om ungdomar med utländsk bakgrund och mötet med välfärdsstatliga institutioner i Sverige*. www.integrationsverket.se
- Sarangi, Srikant (1994). Intercultural or not? Beyond celebration of cultural differences in miscommunication analysis. *International Pragmatics Association; Pragmatics* 4:3.409-427
- Savickas, Mark L. (2011). New questions for vocational psychology: premises, paradigms, and practices. Sage: *Journal of Career Assessment* 2011, 19
- Sawyer, Lena (2006). Att koppla drömmar till verkligheten: SYO-konsulenters syn på etnicitet i övergången från grundskola till gymnasiet. I: SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis : rapport*. (2006). Stockholm: Fritzes, s. 187-249
- SCB (2013). *Fortsatt ökning av utrikes födda i Sverige* Nr 2013:55. Publicerad: 2013-08-21
- Schedin, Gunnar (2007). *Expectations and experiences of career counselling: an exploration of interpersonal behaviour*. Diss. (sammanfattning) Umeå : Umeå universitet, 2007 Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1155>
- Schröder, Lena (2014). Unga med utländsk bakgrund. I Olofsson, Jonas (red.) (2014). *Den långa vägen till arbetsmarknaden: om unga utanför*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Scollon, Ronald & Scollon, Suzanne B. K (2001). *Intercultural communication: a discourse approach*. 2. ed. Malden, MA: Blackwell Publishers
- Searle, John R (1999). *Konstruktionen av den sociala verkligheten*. Uddevalla: Daidalos
- Sheikhi, Karin. (2013). *Vägar till förståelse: andraspråkstalare i samtal med en studie- och yrkesvägledare*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Sjöstrand, Per (1980). *Teorier om yrkesval*. I: Franke-Wikberg, Sigbrit & Lundgren, Ulf P. (red.) *Karriär och levnadsbana: en antologi om studie- och yrkesval*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- SKOLFS (2011:144). *Förordning om läroplan för gymnasieskolan* <http://www.skolverket.se/skolfs?id=2302>
- Skolverket (2005). *Utvärdering av vägledning inom det offentliga skolväsendet*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2007). *Kvalitetsgranskning av studie- och yrkesorientering i grundskolan*. Stockholm: Skolverket <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1712>
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2027>
- Skolverket (2011a). *Introduktionsprogram*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2601>
- Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. 2. uppl. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2013a). *Arbete med studie- och yrkesvägledning. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2013b). *Introduktionsprogrammet Språkintrödn*
- Skolverket (2015a). *Språkintrödn. 17 år och nyanländ, vad finns det för möjligheter?*

- Skolverket (2105b). PM. *Uppföljning hösten 2014 av introduktionsprogrammets första kull*. Skolverkets statistikavdelning
- SOU 2001:45. *Karriärvägledning.se.nu*. Stockholm: Fritzes
- Stead, G., Perry, J., Munka, L., Bonnett, H., Shiban, A., Care, E. (2012). Qualitative research in career development: content analysis from 1990 to 2009. *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 12, 105–122. doi:10.1007/s10775-011-9196-1
- Stockholms Universitet (2014). *Utbildningsplan för studie- och yrkesvägledarprogrammet*. Samhällsvetenskapliga fakulteten: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Sue, Derald Wing, Patricia Arredondo, and Roderick J. McDavis. (1992). Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession. *Journal Of Counseling & Development* 70, no. 4: 477-486.
- Sundelin, Åsa (2015). *Vägledningens innersta rum*. I Lovén, Anders (red.) *Karriärvägledning: en forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur
- Sundberg, Gunlög (2004). *Asymmetrier och samförstånd i rekryteringssamtal med andraspråkstalare*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2004
- Sundgren, Eva (red.) (2013). *Sociolingvistik*. 2. uppl. Stockholm: Liber
- Söderberg, Elisabet (2014). *Grynnor och farleder i karriärvälsprocessen: unga med rörelsehinder och deras handlingsutrymme*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2014
- Tannen, Deborah (1984). The pragmatics of cross-cultural communication. *Applied Linguistics*, 5(3), 189-195.
- Taylor, Charles (1995). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Uddevalla: Daidalos
- Trondman, Mats (2001). Utvandrade invandrare. Abdelmalek Sayads migrationssociologi. *Tvärsnitt*, (3).
- Tovatt, Caroline (2013). *Erkännandets janusansikte: det sociala kapitalets betydelse i arbetslivskarriärer*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Usher, Robin & Edwards, Richard (1995). Confessing All? A “Postmodern Guide” to the Guidance and Counselling of Adult Learners. *Studies in the Education of Adults* 27.1 (1995): 9-23.
- Vehviläinen, Sanna (1999). *Structures of counselling interaction: a conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training*. Diss. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education
- Vehviläinen, Sanna (2003). Avoiding Providing Solutions: Orienting to the Ideal of Students’ Self-Directedness in Counselling Interaction. *Discourse Studies* 5, 389–414. doi:10.1177/1461445603005300
- Vestin, Margareta (1991). *Femtio år med syo: 1940/41-1990/91 : mål, program, verksamhet för svensk studie- och yrkesvägledning : en syo-historia i urval*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Vetenskapsrådet (2011). *God Forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011 www.vr.se
- Watts, Anthony G. (red.) (1996). *Rethinking careers education and guidance: theory, policy and practice*. London: Routledge
- Wettergren, Åsa (2013). *Emotionssociologi*. Malmö: Gleerups utbildning
- Weiss, Jen (2009). Theorizing Student Poetry as Resistance to School-based Surveillance. I Anyon, Jean. *Theory and educational research: toward critical social explanation*. New York: Routledge
- Wikstrand, Frida & Ulfsdotter Eriksson, Ylva (2015). Att använda yrkesbeskrivningar i vägledning. I Lovén, Anders (red.) (2015a). *Karriärvägledning: en forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur

Witty, Marjorie C. (2007). Client-centered therapy. I *Handbook of Homework Assignments in Psychotherapy*. Springer US, s. 35-50.

Bilaga 1. Introduktionsbrev



Vill du medverka i min studie?

Jag heter Åsa Sundelin och går en forskarutbildning på Stockholms Universitet. Jag ska göra en studie om vägledningssamtal med elever med utländsk bakgrund på gymnasieskolor och för detta behöver jag spela in (enbart ljud) samtal mellan studievägledare och elever. Vill du medverka? I så fall betyder det:

- Jag kommer att spela in och vara med när du har samtal med din studievägledare, helst vid två tillfällen.
- Jag vill också intervjua dig efter samtalen om dig, din bakgrund och om hur du upplevde samtalet.

Resultaten från min studie kommer att redovisas i en rapport. Du garanteras fullständig anonymitet vilket betyder att varken du eller skolan du går på kan identifieras i rapporten.

Du blir tillfrågad om detta via din studievägledare och du har förstås rätt att säga nej. Du väljer själv om du vill medverka. Om du bestämmer dig för att medverka betyder det att jag kommer att vara med nästa gång du träffar din vägledare och att samtalet spelas in.

Ta gärna med detta brev hem till din familj och ni är varmt välkomna att kontakta mig om ni vill veta något mer innan ni bestämmer er.

Vänliga hälsningar

Åsa Sundelin

Doktorand på Institutionen för pedagogik och didaktik

Stockholms Universitet

asa.sundelin@edu.su.se, tel 070-654 03 65

Bilaga 2 Intervjumall

Elev

Börja med en sammanhangsmarkering:

- Syftet med intervjun: Jag gör en studie och vill veta hur eleven upplevt samtalet
- Sekretess: jag kommer inte att föra något vidare till vägledaren och i studien kommer inte namnet finnas med, inte heller skolan.
- Tidsåtgång

- **Allmänt**

Hur känner du dig nu efter samtalet?

Hade du några förväntningar innan samtalet
Vad trodde du skulle hända? Hur blev det?

Var det något du saknade i samtalet? Något som förvånade dig?

- **Förståelse**

Vad tror du att din vägledare ville hjälpa dig med?

Hur kände du dig under samtalet? Göra en skalfråga av svaret?
Hur märkte du det? Hur tror du känslan påverkade dig under samtalet?

Förstod din vägledare dig?
Ibland kan man säga allt till någon och ibland vill man inte säga någonting.
Hur var det i det här samtalet? På en skala 1-10

Fick du möjlighet att säga vad du ville?
Har det någon betydelse?

Förstod du vad din vägledare sa eller ville? 1 inte ett dugg eller jag förstod allt 10

- **Lärande/perspektivvidgning**

Lärde du dig eller fick du veta något som du inte kände till innan samtalet?
I vilken utsträckning lärde du dig något nytt under samtalet?
1 inte ett dugg – 10 Allt var nytt

Något du saknade? Något du hade velat få veta?

Reaktioner på ev försök hos vägledaren att perspektivvidga.

Vad tänker du om dig själv och dina möjligheter i framtiden?
På en skala 1-10: Väldigt osäker – helt trygg inför framtiden

- **Samtalsinnehållet**

Fick du ta upp det du ville prata om under samtalet?

Din bakgrund berördes eller berördes inte – Vad tänker du om det?
Har den någon betydelse för dig vad gäller din framtid/ditt val? På vilket sätt
i så fall?

Vägledare

Var detta ett typiskt samtal eller ett undantag?

Känslor och tankar om samtalet:

Hur känns det nu efter samtalet?

Hur nöjd är du med samtalet: Skala 1-10

Hur kände du dig under samtalet? Vilka känslor hade du?

Var det något som var svårt? Utmaning att hantera?

Vad var lätt?

Handlingar

Vad ville du göra under samtalet? Vad gjorde du? Varför?

Metoder/modeller som du använde dig av?

Något du hade velat göra annorlunda?

Elevens perspektiv

Hur tror du eleven upplevde samtalet?

I vilken grad gick det att förstå vad eleven ville ha hjälp med? 1-10

Vad tror du eleven fick ut av samtalet? Lärde sig eleven något? Vidgade perspektiv? Hur märkte du det?

Ni talade om elevens bakgrund eller inte – vad tänker du om det?

Hur går eleven vidare nu? Vad behövs för att komma vidare?