

2025:4

doi: 10.63310/edu.2025.4.57879

Vägledning, inkludering och professionellt aktörskap. En kvalitativ intervjustudie av studie- och yrkesvägledares professionella överväganden om inkludering av nyanlända ungdomar och unga vuxna.

Fredrik Hertzberg

Stockholms universitet
<https://orcid.org/0000-0002-8501-6110>
fredrik.hertzberg@edu.su.se

This article explores how career guidance counsellors (CGCs) in Sweden perceive and enact conditions for the social inclusion of newly arrived students (NAS) within their professional practice. Drawing on professionalization theory (autonomy/discretion, expertise, and jurisdiction) the study examines the scope of CGCs' professional agency in fostering inclusion. The analysis is based on qualitative interviews with CGCs working in municipalities with high numbers of newly arrived migrants. Findings reveal that inclusive career guidance involves three interrelated steps: (1) introducing NAS to the education system, (2) establishing pathways from education to the labour market, and (3) making these pathways manageable. While CGCs exercise significant discretion, particularly in adapting their expertise and pedagogical approaches to meet NAS needs, their jurisdiction is constrained by other institutional actors, notably the Swedish Employment Office (*Arbetsförmedlingen*). These findings highlight the tension between professional autonomy and institutional structures in shaping inclusive practices.

Keywords: migranter, nyanlända elever, profession, studie- och yrkesvägledning, social inkludering



1 Inledning, syfte och frågeställningar

I utbildnings- och arbetsmarknadspolicy uttrycks ofta starka förhoppningar på att studie- och yrkesvägledning (SYV) har en inkluderande förmåga. Det gäller i nutid (Utredningen om en utvecklad studie- och yrkesvägledning, 2019) såväl som i dåtid (Lovén, 2015), i Sverige (Utredningen om en utvecklad studie- och yrkesvägledning, 2019) såväl som internationellt (OECD, 2004; Sultana, 2010, 2021). Det är föga förvånande - SYV är en pedagogisk verksamhet som utformats just för att vägleda till utbildning och arbetsmarknad. Inkludering i arbetslivet är i verksamhetens fokus, men under senare tid har betydelsen av generell social inkludering lyfts fram av många nationella och internationella policyaktörer, inte minst på EU-nivå, där unionens rådgivande utbildnings- och arbetsmarknadspolitiska organ betonat att SYV är ett viktigt verktyg för att inkludera alla människor i samhällslivet och överbrygga sociala klyftor (Bengtsson, 2016; Watts et al, 2010).

Vad gäller inkluderingen i arbetsliv och arbetsmarknad, så avser SYV stödja den enskilda individen i den process där hen orienterar sig mot och väljer bland utbudet av möjliga utbildningar och yrken. Med detta stöd blir det lättare att hitta rätt i utbildningssystemet och finna ett passande yrke. De flesta verksamheter i skolan kan göra anspråk på att vara inkluderande, men den som syftar till att orientera mot det mottagande landets arbetsmarknad, arbetsliv och (övriga) utbildningsinstitutioner har en av de mer centrala inkluderande funktionerna (Zacher, 2019). Men SYV för nyanlända elever har många faktorer att ta hänsyn till. Till dessa hör migrationens generella negativa konsekvenser - avbrutna sociala relationer, osäkerhet, anspänning och ibland en tvekan på den egna förmågan att hantera det nya sammanhanget. För de som är flyktingar tillkommer ytterligare några - flykten till mottagarlandet kan ha genomförts under osäkra och ibland livsfarliga villkor, vilket skapar trauman eller stress, sam en eventuell påverkan från de osäkra villkor i hemlandet som tvingade fram en flykt (Yakushko et al., 2008).

Den nyanlände migranten kan även möta utmaningar i det mottagande samhället, till exempel rasism, diskriminering (Eriksson, 2011) eller andra former av exkludering (Schierup et al., 2015). Dessa svårigheter kan påverka den enskilde individens förväntningar, upplevda förmåga och tilltro till samhället (Yakushko et al., 2008; Zacher, 2019) - kommer man att bli rättvist bedömd i arbetslivet, finns där möjligheter för alla, kommer man att klara det som krävs för att komma in? Därtill kommer en begränsad kännedom om det mottagande samhällets arbetsliv, arbetsmarknad och utbildningsinstitutioner (Sultana, 2021), samt frågan om socialt kapital - vilka kontakter har

nyanlända i det mottagande samhället, och kan de stödja inkluderingen i det nya samhället (Chung et al., 2011)? Många migranternas nätverk utgör inte alltid ett socialt kapital på den svenska arbetsmarknaden (Behtoui, 2008).

Vad gäller möjligheten till social inkludering genom SYV för nyanlända elever kan några särskilda omständigheter uppmärksammas. Den vägledningspedagogik som är dominerande i Sverige idag (Lovén, 2015), och som till betydande del är influerad av Rogers (1989) klientcentrerade terapi, föreskriver ett vägledande samtal under relativt jämbördiga former där den vägledde har möjlighet att själv beskriva och definiera sin tillvaro, och vad som saknas i den. Det lärande om utbildningssystem, yrken och arbetsmarknadens villkor som SYV initierar ska direkt relatera till den vägledades eget meningsskapande om utbildning, arbete och framtid. Vägledaren kan också lotsa den nyanlände genom den mångfald av regler och bestämmelser som reglerar tillträde till utbildning och rätt till studiestöd. Hen kan identifiera vad som är möjligt att göra med utgångspunkt i gällande regelverk, och även tolka regler och bestämmelser till den sökandes fördel. Vägledaren blir då något av den sökandes ”advokat” i diskussioner med skolledare, förmedlingschefer, socialsekreterare och annan personal (Pope, 2015), och med detta stöd kan vägen in i arbetslivet blir kortare. Dessutom ingår inte bedömning och betygsättning i SYV, vilket kan avdramatisera relationen mellan pedagog och elev och skapa förutsättningar för en mer förutsättningslös diskussion om möjligheter och svårigheter. SYV:s potential för social inkludering kan således relateras till såväl dess målsättningar och kunskapsstoff, som dess pedagogiska modell och position i utbildningssystemet (Sundelin & Hertzberg, 2022).

Det är mot bakgrund av dessa möjligheter och utmaningar som jag analyserar hur studie- och yrkesvägledare beskriver sitt arbete med nyanlända, och möjligheten att inkludera dem i samhället. Studien baseras på intervjuer med vägledare, där de beskriver av sitt arbete med unga nyanlända, hur de förhåller sig till regelverk och andra professioner och myndigheter i sitt arbete, samt de professionella överväganden som aktualiseras när de tar hänsyn till nyanlända ungdomars erfarenheter och pedagogiska behov. Artikelns syfte är att skapa förståelse för studie- och yrkesvägledares professionella aktörskap vid inkluderingen av nyanlända migranter i sin yrkesutövning. För att uppfylla detta syfte besvaras följande frågeställningar:

- Hur utformar vägledare sitt arbete för att uppnå social inkludering?

- Vilka hinder och utmaningar möter genomförandet av denna uppgift?
- Vad kännetecknar vägledarnas professionella aktörskap i genomförandet av denna målsättning, under påverkan från ovannämnda hinder och utmaningar?

Frågeställningarna är, som synes, formulerade i stigande abstraktionsgrad, och det är den tredje frågeställningen som beskriver artikelns analytiska fokus: vägledarnas professionella aktörskap. De begrepp och den teori som detta analytiska fokus relaterar till beskrivs mer utförligt längre fram i denna inledning. Först kommer dock en beskrivning av det begrepp som utgör artikelns empiriska fokus, social inkludering, och en redogörelse för tidigare forskning. Inledningen avslutas med ett avsnitt om studiens empiri, metod och analys. Sedan följer en redogörelse för studiens resultat, en diskussion av dessa, samt en kortare sammanfattning.

2 Social inkludering i teori och praktik

Termen social inkludering är - liksom antonymen exkludering - mångtydig, elastisk och omtvistad (Silver, 1994). Dess innebörd är omstridd, och kan motivera eller rationalisera högst olikartade handlingar, även om begreppet vanligen har en tydlig positiv laddning (Schierup et al., 2015). Det ger utrymme för tolkningar, men också överväganden – vilken form av inkludering är mest önskvärd? Denna kombination av önskvärdhet och mångtydighet gör termen till en lämplig utgångspunkt för studien av vägledningens professionella aktörskap. Vad är önskvärt eller möjligt att göra inom professionens ramar, och vad *måste* göras, enligt gällande styrdokument och handlingsplaner?

Begreppets mångtydighet kan delvis förklaras med hänvisning till sammanhanget. I samhällsvetenskaplig teoribildning är det framför allt Max Weber och Karl Marx som utvecklat diskussionen om social inkludering och exkludering. Med ”social exkludering” beskriver Weber (1948) en process i vilken privilegierade grupper strävar efter status genom att etablera och upprätthålla monopol på symboliska och materiella resurser (jfr Schierup et al., 2015); deras (försök till) monopol stänger ute underprivilegierade grupper, och de åtgärder som kan motverka detta, och därmed skapa förutsättningar för inkludering, kan motiveras med hänvisning till medborgerliga rättigheter (Silver 1994, s. 540).

I policy är det lätt att hitta olikartade uppfattningar om inkluderingens riktning och mål, men det går att urskilja tre diskursiva huvudspår: inkludering i majoriteten och dess värdegemenskap, i

arbetslivet och arbetsmarknaden, och/eller åtnjutandet av medborgarskapets sociala rättigheter. Dessa tre huvudspår kan knytas till försanthållanden och positionsmarkeringar som förekommer i de tre stora politiska ideologierna (Silver, 1994) – liberalism (inkludering till arbetsliv och arbetsmarknad), konservatism (inkludering till en värdegemenskap) och socialdemokrati/reformistisk socialism (inkludering till en sfär av sociala rättigheter). Det konservativa policyperspektivet betonar moralisk och värderingsmässig integration, (ömsesidig) social ansvarskänsla samt solidaritet. Staten tillskrivs ett ansvar för individens välfärd, och individens plikt att bidra till samhället framhålls tydligt (Schierup et al., 2015; Silver, 1994).

Det socialdemokratiska perspektivet betonar, i linje med Marshalls (1992) teori om det sociala medborgarskapet (Schierup et al., 2015), att medborgarnas civila och politiska rättigheter bör kompletteras med sociala rättigheter, så att de minst gynnade kan delta i demokratins politiska liv och samhälle. Därmed förespråkas ett system med sjuk-, social- och arbetslöshetsförsäkringar, som skapar förutsättningar för resurssvaga att delta i samhällslivet. Det (ny)liberala perspektivet på inkludering hävdar att det primärt är inträde i arbetslivet som skapar förutsättningar för social sammanhållning. Med detta inträde följer inte endast delaktighet i arbetsplatsens sociala liv och möjlighet till kompetensutveckling, utan också en förmåga att bidra till statens och samhällets gemensamma ekonomi.

Inkluderingen av nyanlända i det svenska samhället sker genom en formell procedur som omfattar utbildningssystemet och arbetsmarknaden, anpassad efter deras antagna behov. Proceduren varierar mellan olika grupper och tidpunkter. För att illustrera villkoren för studie- och yrkesvägledning (SYV) under denna studie, beskriver jag de nyanländas utbildningsvägar under slutet av 2010- och början av 2020-talet.

Nyanlända som söker uppehållstillstånd börjar snabbt i grundskola eller gymnasium. Deras kunskaper kartläggs för placering i rätt årskurs och grupp, med stöd som modersmålsundervisning och studiehandledning (Skolverket, 2016). Äldre elever placeras ofta i förberedelseklass med fokus på svenska som andraspråk. Yngre elever i dessa klasser går över till reguljär klass inom två år, medan äldre kan fortsätta till språkintröduktion, eller – om de klarar av behörighetskraven - nationella program. Efter det år eleven fyller 19 fortsätter eventuella studier på Komvux eller Folkhögskola (Skolverket, 2022a). För unga vuxna inom Arbetsförmedlingens (2025)

etableringsprogram, som inte bedöms kunna matchas till arbete, är studier i SFI eller svenska som andraspråk vanliga alternativ, ibland kombinerade med andra utbildningar. "Utbildningsplikt" gäller, vilket innebär att ersättning kan dras in om utbildning inte fullföljs (Sveriges kommuner och regioner, 2022).

Gemensamt för dessa utbildningsvägar är att de består av flera steg – studier i svenska, samt meritering och kvalificering för de nästkommande steg i utbildningssystemet och det framtida yrket. Flera aktörer, som gymnasieskolor, Komvux, Folkhögskolor, Arbetsförmedlingen och CSN, är involverade. Övergångarna mellan de olika stegen har sina egna specifika villkor, och vart och ett är en strukturell brytpunkt som inte kan undvikas. Det ställs krav på den enskilde eleven att hantera valet/övergången, och på vägledaren att bistå i denna uppgift.

3 Vägledning och inkludering

De senaste decennierna har många metodtexter (t.ex. Arulmani, 2014; Carter & Quereshi, 1995; Chen, 2009; Launikari & Pukkari, 2004; Sundelin & Hertzberg, 2022) publicerats som lyfter fram SYV:s potential för inkludering av såväl migranter som etniska eller rasifierade minoriteter, men också betonar vikten av att SYV i sin metodik tar hänsyn till problemformuleringar, meningsskapande och erfarenheter som avviker från det som är dominerande i samhället. Dessa texter kritiserar etablerade vägledningmetoder för de inte erkänner det specifika i migranternas och minoriteters perspektiv och värderingar, och deras oförmåga att uppmärksamma och hantera minoriteters och migranternas specifika pedagogiska behov (Hertzberg & Sundelin, 2014). Denna kritik har i första hand varit deduktiv snarare än induktiv, och bygger mer sällan på direkta studier av frånvaro av erkännande, exkludering eller diskriminering i det vägledande arbetet, även om undantag finns (Sundelin & Hertzberg, 2022). Likväl är dess ståndpunkt tydlig: vägledningens metodik måste bli mer erkännande, om dess förmåga till social inkludering ska realiseras fullt ut.

Under de senaste decennierna har det dock publicerats en del studier, som uppmärksammar brister i SYV:s förmåga att inkludera svaga eller marginaliserade grupper - internationellt men även i Sverige. En del av dessa fokuserar på den policyformulerande och beslutsfattande nivån, andra på den pedagogiska praktikens nivå, och mötet mellan vägledare och vägledad. Till den första gruppen hör till exempel Sotos (2005) och Reids (2008) kritiska studier av SYV för unga ”i riskzon”, som hävdar att alltför många föregivet inkluderande insatser och program präglas av och formuleras

utifrån ett ”bristperspektiv”, där fokus läggs på individen, snarare än på brister i funktionssättet hos utbildningsinstitutioner och arbetsmarknad, och därför uppmärksammas inte de särskilda pedagogiska behov som ungdomar med annan etnisk bakgrund kan ha.

Det finns även studier som uppmärksammar exkluderande mekanismer i SYV av unga med migranterfarenhet eller -bakgrund, till exempel ”nedkylning” av redan etablerade studie- och yrkesaspirationer (Rush & Erhard, 2002; Sawyer, 2006). Nedkylningen och bristperspektivet uttrycker en okänslighet för förhållningssätt till utbildning, arbete och framtid som avviker från det mottagande samhällets värderingar och normer. I så måtto är de en instans av ett etnocentriskt förhållningssätt och ett avsteg från den vägledningspedagogiska principen att den sökandes eget meningsskapande är utgångspunkten för vägledande samtalet (se ovan). Därtill kommer att vägledare i sitt arbete ibland inte uppmärksammar de vägledas oro för etnisk diskriminering, eller deras utbildningsmeriter från hemlandet, vilket skapar frustration hos de sistnämnda - om än inte regelrätt social exkludering (Sundelin, 2015).

Andra myndigheter och institutionella aktörers verksamhet kan också påverka utförandet av SYV för nyanlända. Kekki och Linde (2022) uppmärksammar att SYV blir mer begränsande än möjliggörande när vägledarna fäster stor vikt vid de policykrav som föreskriver att nyanlända bör integreras på arbetsmarknaden så fort som möjligt, och att de huvudsakligen vägleds mot de sektorer där det råder brist på arbetskraft. Vägledningens potential till social inkludering genom långsiktig karriärplanering realiseras inte. På ett likartat sätt beskriver Linde et al. (2021) påverkan från den (dåvarande) migrationslagstiftningen, den så kallade gymnasielagen (SFS, 2017:353), som gav tillfälligt uppehållstillstånd för studerande på gymnasienivå, och möjlighet till permanent uppehållstillstånd för de elever som erhöll en examen och inom sex månader en fast anställning. Lagens införande ledde till att nyanlända elever i första hand efterfrågade yrkesförberedande gymnasieutbildningar som kvalificerade dem för yrken med god efterfrågan på arbetskraft, och vägledningen blev därmed inriktad på att hantera och utveckla dessa aspirationer.

Antalet studier som tydligt uppmärksammar vägledares överväganden av möjligheten till social inkludering genom SYV är dock få. Tidigare har jag själv (Hertzberg, 2017) uppmärksammat att social inkludering ofta är en central målsättning för vägledare i deras arbete. Vägledarna i denna studie betonade i första hand den inkluderande potentialen hos ett autonomt beslutsfattande som

är självständigt i relation till den närmaste sociala omgivningens önskemål och ståndpunkter, och till normer och problemformuleringar från det egna och/eller föräldragenerationens hemland. Jag har även uppmärksammat att målsättningen social inkludering i det vägledande arbetet får företräde framför principen om erkännande (Hertzberg, 2023).

Den tidigare forskningen pekar således åt olika håll. Vissa hävdar att vägledningens pedagogik måste utvecklas för att löftet om social inkludering ska realiseras, andra pekar på de ”externa faktorernas” negativa påverkan på det vägledande arbete. En del forskare uppmärksammar att SYV i första hand bekräftar kortsiktiga aspirationer som syftar till snabb inkludering i arbetslivet, andra beskriver hur vägledare argumenterar för ett självständigt förhållningssätt som mycket väl rymmer långsiktiga karriärambitioner, för att uppnå målet social inkludering. Med tanke på att tidigare forskning således pekar åt olika håll i det här avseendet, är det relevant att studera hur strävan efter social inkludering får utrymme i det vägledande arbete, vilka utmaningar denna strävan ställs inför, och hur termen inkludering definieras.

4 Studie- och yrkesvägledningens professionella aktörsskap

I litteraturgenomgången ovan framkommer även att externa aktörer påverkar SYV:s pedagogiska agenda (Linde et al., 2021; Kekki & Linde, 2022), och att de hävdvunna arbetssätten (den etablerade metodiken) inte alltid skapar förutsättningar för inkludering av migranter (jfr Sundelin & Hertzberg, 2022). Hinder för utvecklingen av en inkluderande praktik finns både inom och utom professionen. Dessa omständigheter gör det rimligt att uppmärksamma villkoren för vägledarnas professionella aktörsskap i relation till uppgiften att skapa utrymme för social inkludering av migranter genom SYV. I denna artikel gör jag detta genom att relatera begreppet aktörsskap till Abbotts (1988; jfr. Castro, 1992) teori om professionalisering, och i första hand några av de begrepp som i hans definition av profession utgör demarkationskriterier för vad som kan räknas som en sådan i det moderna arbetslivet.

Kriterierna för en modern profession är, enligt Abbott (1988, sv. översättning Castro, 1992), följande: vetenskaplig auktoritet/professionell expertis, allmänhetens förtroende/tilltro, autonomi, avgränsad jurisdiktion, kollektiv organisering, och en egen etik (för en närmare redogörelsen av dessa kriterier, se Castro, 1992, s. 63–73). Detta är de professionellas särdrag. Det kan dock hävdas att svensk SYV inte uppfyller alla dessa kriterier, och att yrket därför kan beskrivas som en

”framväxande semi-profession” (Nilsson & Hertzberg, 2022, egen översättning) snarare än en fullt utvecklad sådan. Det är framför allt tre kriterier som sällan är uppfyllda: yrkets jurisdiktion är inte alltid erkänd, den kollektiva organiseringen är relativt svag, och den egna yrkesetiken är enbart rådgivande, inte tvingande. I den här studien fokuserar jag dock i första hand det professionella aktörskapet, inte organisering eller etik, och därför är det begreppen *jurisdiktion* samt *professionell expertis* och, framför allt, *autonomi* som uppmärksammas i analysen.

Expertisen och den vetenskapliga auktoritetens betydelse i sammanhanget uppmärksammar jag med begreppet *vägledningens pedagogik*, det vill säga den samling vetenskapligt grundade metoder som ingår i undervisningen på yrkets högskoleutbildningar (Lovén, 2015). Jurisdiktionen analyseras framför allt i relation till Abbotts (1988) begrepp *underordnad* jurisdiktion, som uppstår när en profession måste följa en annan professions regler eller – i min tolkning – agenda; professionen har inte ensam rätt att planera sina tjänster. Min analys av den professionella *autonomin* uppmärksammar i huvudsak omfattningen eller räckvidden av den professionella *diskretionen* (Lipsky, 1980) eller *omdömet* (Englund & Solbrekke, 2015), det vill säga rätten och förmågan att själv fatta beslut om och utforma arbetet utifrån en egen tolkning av klientens (den vägledades) situation och behov.

Autonomi, eller förmågan och möjligheten att självständigt planera och utföra yrket, anses i den sociologiska professionsforskningen vara en av de mest centrala kännetecknen för en profession (Castro, 1992; jfr Englund & Solbrekke, 2015). Denna bestämmanderätt legitimeras genom sin grund i ett professionsspecifikt och vetenskapligt kunskapsområde, och medför även ett ansvar gentemot både arbetsgivare och tredje part (kund, klient, elev, etc.). Under de senare decennierna har en tämligen omfattande forskning (Evetts, 2009; jfr Englund & Solbrekke, 2015) dock påpekat att denna autonomi har kringkurits i många professioner, i första hand genom inflytande från New Public Management (NPM) i offentlig förvaltning. Med ett starkt fokus på målstyrning har en tydlig redovisningsskyldighet (”accountability”) etablerats, där lätt mätbara och kvantifierbara samt inte sällan dekontextualiserade indikatorer ersätter det professionella omdömet som kvalitetskriterier (Evetts, 2009). Inte minst har dessa begränsningar av den professionella autonomin kunnat iakttas i läraryrket (Englund & Solbrekke, 2015).

Inom SYV har utvecklingen dock varit annorlunda. Införandet av NPM-inspirerad förvaltning i utbildningsväsendet har påverkat SYV annorlunda än ämnesundervisningen. Gemensamt för 1990-talets (Lundahl & Nilsson, 2009) och 2010-talets (Lundahl et al, 2020) läroplaner är att de tillhandahöll mycket allmänt hållna målsättningar för skolväsendets SYV. Reglering av tid och resurser saknas på den nationella nivån, liksom tydliga krav på planer, kunskapsbedömningar och utvärderingar (Lundahl et al, 2020). Därmed läggs ansvaret för verksamhetens utformning på kommunerna, vilka i sin tur ofta delegerar ansvaret till de lokala skolledarna (Lundahl & Nilsson 2009, Riksdagen 2018). Dessa lägger sin tur över uppdraget på den enskilda vägledaren. Skolinspektionen (2013, s. 30) beskriver denna tendens: SYV ”framstår som ett uppdrag som ingen vill ta ansvar för. Huvudmannen lämnar över ansvaret till rektorn som i sin tur lämnar vidare till den enskilde vägledaren”. Dessa brister i styrning, kan enligt såväl inspektioner (se ovan) som forskning (Lundahl & Nilsson, 2009) förklara såväl brister i kvalitet som likvärdighet. Att skolledarna frångår sig ansvaret beror bland annat på att de anser de centrala måldokumenterna vara otydliga (Riksdagen 2018, s. 51ff).

Denna frånvaro av styrning lämnar självfallet ett tydligt utrymme för professionell autonomi, i flera stadier av arbetet (planering, diskretion, ansvar) – vad gäller de studie- och yrkesvägledande uppgifterna. Icke desto mindre erfar många vägledare att de förväntas utföra arbetsuppgifter utanför deras arbetsbeskrivning och professionsområde – vilket självklart kan sättas i samband med skolledarnas relativa osäkerhet över SYV:s innehåll och mål. Autonomi är således tydlig i relation till arbetets genomförande, men inte alltid i själva arbetsorganisationen. Mot bakgrund av detta blir det rimligt att studera SYV:s handlingsutrymme, diskretion och autonomi, inte minst i relation till den professionella jurisdiktionen. Den professionella expertisens betydelse kommer även att uppmärksammas, inte minst därför att den är central för autonomins och diskretionens utövande (Castro, 1990). I det följande är det framför allt de vetenskapligt grundade modeller för SYV som lärs ut vid de svenska universitetens vägledarutbildningar (Lovén, 2015) som uppmärksammas.

Med denna professionsteoretiska inramning blir två analytiska poänger mer åtkomliga. För det första: de faktorer eller processer som villkorar och eventuellt kringskar vägledarnas professionella aktörskap kan sättas in i ett större sammanhang, och det blir då tydligt huruvida de processer som iaktas bidrar till eller motverkar vägledningens professionalisering. För det andra blir det möjligt att tydligare beskriva omfattningen av och karaktären hos SYV:s autonomi, och hur den kommer

till uttryck i arbetets utförande. I så måtto är det rimligt att beskriva artikelns teorianknytning som *beskrivande* (Esaïasson et al., 2024, s. 28).

5 Metod, analys och empiri

I den studie som här presenteras beskrivs och analyseras kvalitativa data. Den metod som använts för att samla in data är halvstrukturerade intervjuer. Deltagarna i studien är elva till antalet, och de flesta är verksamma studie- och yrkesvägledare inom gymnasieskolan (D, F och G) eller den kommunala vuxenutbildningen (A, B, C, E, I och K). Undantagen är två: en intervjuperson arbetar i projektorganiserad vägledning med en kommun som arbetsgivare (H), och en är vägledare i grundskolan (J); den sistnämnda har dock lång erfarenhet av att arbeta med nyanlända unga vuxna. Deltagarna arbetar i kommuner av olika storlek i Mellansverige, och knappt hälften (B, C, G och H) arbetar i Stockholms län. Samtligas arbetsplatser tog från och med 2015 och framåt emot relativt stora grupper av nyanlända elever.

Urvalet av deltagare kan beskrivas både som ett målstyrt urval av typiska fall, ett tillfällighetsurval och ett snöbollsurval (Bryman, 2018, s. 497–505). Jag sökte vägledare i skolor/utbildningsenheter som från och med 2015 och framåt tog emot många nyanlända elever (målstyrt urval av typiska fall). Intervjupersonerna söktes från grupper av vägledare som jag tidigare haft kontakt med vid utbildning och fortbildning (tillfällighetsurval). Dessa kontakter har själva valt att bli intervjuade, eller vidareförmiddat förfrågan i sina professionella nätverk (snöbollsurval). Med hjälp av tillfällighets- och snöbollsurval fick jag alltså en grupp av deltagare som uppfyllde mina kriterier, dvs. vägledare som under de ovannämnda åren haft ett markant ökat antal nyanlända elever i behov av SYV, och där ökningen ändrade villkoren för arbetets utförande. Varje intervjuperson informerades om de forskningsetiska riktningsslinjerna, framför allt konfidentialitetskravet och möjligheten att utan angivande av orsak avbryta deltagandet. Därefter har de medgivit deltagande. Relevanta forskningsetiska principer såsom sekretess, tystnadsplikt och integritetsskydd har iakttagits, och projektet har godkänts av Etikstödsfunktionen, Avdelningen för forsknings- och samverkansstöd (FS), vid Stockholms universitet.

Den tematiska analysens första och kartläggande steg bestod i att identifiera de intervjuavsnitt som var relevanta för artikelns syfte. Först sökte jag efter intervjuavsnitt med förledet ”inkludera” (som i

”inkludering”, ”inklusion” och ”inkludera”) förekommer. Därefter identifierades andra textavsnitt där termen ”inkludering” inte nämndes, men som ändå relaterade till temat social inkludering. Nästa steg i den tematiska analysen var i det närmaste abduktivt. Med utgångspunkt i begreppen social inkludering (Silver, 1994; Schierup et al., 2015; tema 1 och 2) och professionellt aktörskap (Abbott, 1988; Nilsson & Hertzberg, 2022; tema 3) urskilde jag tre teman: 1) reflektioner kring möjligheter till inkludering genom SYV, 2) utformningen av en inkluderande SYV och 3) hinder för den inkluderande vägledningens genomförande. Det två första temana relaterar till frågeställning ett, det sista till frågeställning två och tre. Detta analytiska steg var rekonstruerande - i enlighet med *barmhärtighetsprincipen* (eng. ”principle of charity”, Gilje & Grimen, 1992, s. 238) försökte jag tydliggöra koherens och rationalitet i intervjupersonernas utsagor. Fokus låg på att hitta logiken i dessa utsagor, genom att identifiera motiven till deras ståndpunkter, rekonstruera koherensen i deras tolkningar eller situationsbeskrivningar, och extrapolera konsekvenserna av ståndpunkter, beskrivningar och tolkningar.¹

I det sista analytiska steget identifierade jag tre teman (jfr. Ryan & Bernard, 2003) som sammanfattar intervjupersonernas överväganden och ståndpunktstaganden i relation till begreppet ”inkludering”. De sammanfattar intervjupersonernas synpunkter om vilka delar i det vägledande arbetet som hade en inkluderande förmåga eller funktion, och som utgör distinkta moment i den vägledande processen. Jag identifierade på så vis ett händelseförlopp som också var ett analytiskt narrativ (Strauss & Corbin, 1990). Varje tema sammanfattar professionella dilemman som kunde dyka upp i inkluderande vägledande processen, och det är i analysen av dessa dilemman som begreppen *jurisdiktion*, *vägledningspedagogik* och *autonomi* blir relevanta. I denna tematiska analys har jag i första hand strävat efter att identifiera dominerande tankemönster, och därför underbetonas i viss mån intervjumaterialets heterogenitet i tolkningar, överväganden och ståndpunkter. Om det empiriska materialets meningsskapande tydligt divergerar, har jag angivit detta.

¹ Denna ”barmhärtighet” går emot en mer kritisk hermeneutik, och med det välvilliga anslaget blir uppmärksamheten på eventuella glapp mellan intervjupersonernas beskrivning av sitt arbete och den konkreta praktiken mindre. Det kan även uppmärksammas att mitt tolkningsförfarande har fört med sig att förhållandevis långa och detaljerade intervjuutsnitt där intervjupersonen beskriver sitt arbete (ofta med utgångspunkt i konkreta exempel och möten med elever) har sammanfattats och koncentrerats (Esaïasson, 2024, s. 355) i kortfattade referat (se framför allt 6.1–6.3). Dessa korta sammanfattningar av empiriska tendenser har inte kunnat illustreras med citat från intervjuerna, då intervjupersonerna själva inte har sammanfattat sitt arbete på det sätt som jag gjort. När sådana ”autenticitetssignerande” citat saknas, förlorar texten en retorisk kvalitet. Likväl motsvarar referaten innehållet i intervjuerna. Självfallet står intervjumaterialet till läsarens disposition, som brukligt är.

6 Resultat

I det följande presenteras en beskrivning av studie- och yrkesvägledningens förmåga att bidra till social inkludering av nyanlända migranter, så som den presenteras av de intervjuade. Tre teman har alltså identifierats: 1) att introducera ett nytt system, 2) att identifieringen en utbildningsväg och göra den möjlig, och 3) långa och korta vägar till arbetslivet.

6.1 Att introducera ett nytt system

De flesta av de intervjupersoner som deltog i denna studie ansåg att en av de absolut viktigaste uppgifterna i SYV för nyanlända var att informera och undervisa dem om utbildningssystemet. De skulle guidas eller bli orienterade i utbildningsinstitutionernas innehåll, syfte, möjligheter och hinder; för ungdomar låg fokus på gymnasieskolan och/eller Komvux, för unga vuxna låg det på Komvux, Folkhögskolor och/eller andra institutioner för vuxenutbildning. Utgångspunkten var att nyanländas kunskaper om utbildningssystemet vanligen var knapphändig. Som F påpekade: ”Med nyanlända måste man repetera, repetera, repetera ... framför allt skolsystemet. Skolformer, ålder, behörighet ... när är man för gammal för olika saker, vad kan man söka när man är asylsökande och när man har uppehållstillstånd”. Fördjupande kunskaper om utbildningssystemet ansågs vara en del av och en förutsättning för inkludering i arbetslivet. Det instrumentella värdet var uppenbart: med kunskap om de alternativ som står till buds, och de antagningsregler som kan förhindra tillträde, får den vägledde större möjligheter att utbilda sig i enlighet med sina redan etablerade aspirationer, samtidigt som en kunskap om alternativen kan leda till att nya aspirationer utvecklas och tar form.

Att introducera utbildningssystemet handlade inte enbart om att presentera, påpekade flera intervjupersoner, utan även att motivera. Introduktionen skulle kunna motivera handling. Det här var något som ofta nämndes i intervjuerna med vägledarna, och som omtalades i relativt allmänna ordalag. En av de intervjuade, B, beskriver till exempel vikten av att skapa ett engagemang för de utbildningsmöjligheter som finns, att ”tända en glöd”. En annan intervjuperson, D, beskriver med en likartad metafor att hon ”brinner” för själva vägledningssamtalet, därför att det i detta samtal finns möjligheter att hjälpa den sökande att identifiera sina mål, och att tydliggöra de möjligheter som finns. Även om det är en svår uppgift gäller det att rama in beskrivningen av utbildningssystemet på ett sådant sätt, att möjligheterna blir synliga. Det var, enligt D, bland det

viktigaste i hennes arbete med nyanlända ungdomar. Att introducera utbildningssystemet för nyanlända anses således vara en central uppgift för SYV; det är, med Sundelins (2015) ord, *ett utbildande projekt* där pedagogiken är mer monologisk än dialogisk. Vägledaren är aktiv, den vägledde lyssnar. Detta är ett avsteg från vägledningens pedagogik (Sundelin & Hertzberg, 2022), som föreskriver att det i första hand är den vägledde som själv ska vara aktiv i sökandet efter information om olika utbildningsalternativ.

Introduktionen till utbildningssystemet ansågs vara viktigt av flera olika anledningar. A ansåg även att behovet av kunskaper var stort därför att det cirkulerade mycket felaktiga uppgifter om olika utbildningars antagningsregler och inträdeskrav i olika relativt nyanlända grupper av migranter, och att vägledaren behövdes som ett korrektiv: ”Det är så viktigt att de inte har fått fel information. Studerande på Sfi pratar mycket med varandra. De får nya vänner i sina olika grupper och det går snabbt rykten om saker som inte alltid är rätt”. Men ansåg också att det var en fråga om social rättvisa: ”Jag måste förklara ... systemet som människor har slungats in i. Att visa tydligt, så att ... de får möjlighet att börja se systemet. Och ... det är ju det här med social justice”. E hade en likartad ståndpunkt: ”Jag tycker att det är vars och ens rättighet att få en utbildning till ett yrke. Det är min grundtes”. En annan intervjuperson, C, lyfte fram att det var vägledaren som möjliggjorde den allra mest basala formen av inkludering; genom att tydliggöra utbildningssystemets konkreta möjligheter, och vilka utbildningar som det var möjligt att komma in på, skapades också möjlighet till en egen ekonomi (genom studielån) och en insteg på bostadsmarknaden. De bidrog således till en första infogning i samhällets systemvärld.

Uppgiften att introducera utbildningssystemet för den nyanlända inte enbart med hänvisning till att kunskaperna var betydelsefulla för inkludering till arbetslivet. Social rättvisa och ett generellt möjlighetsskapande (till exempel bostad och studielån) anfördes också i måldiskussionen. Detta är en mer allmän tendens i det empiriska materialet. När intervjupersonerna resonerade mer fritt kring inkludering, så framhölls det relativt ofta att syftet med SYV är bredare att inkludera till arbetslivet. Vägledningen, anser de, är en verksamhet som leder till inkludering även i andra sociala sfärer. D, som arbetar på en gymnasieskola, påpekade att SYV liksom annan pedagogisk verksamhet ytterst syftade till att ”förhindra utanförskap”. J uttryckte en liknande ståndpunkt: hon ansåg att vägledningens syfte är att inkludera till ”samhället över huvud taget”, och att ”grundinställningen är att var och en ska hitta en plats i samhället, utifrån sin förmåga”.

G, som arbetade på Komvux, resonerade likartat. Frågan är hur begreppet ”inkludering” ska tolkas, påpekade hon, det finns ”människor som har varit här i flera år och jobbat på restauranger, kanske främst med sina landsmän och inte lärt sig språket. Visst, de jobbar och betalar skatt, men de kanske är ganska isolerade”, och ”det kanske inte samhället märker av, för de betalar ju skatt och går inte på ekonomiskt bistånd”. Det kan vara en tillräcklig på kort sikt, men inte på lång, anser hon, ”vad händer när de blir äldre, eller om de blir sjuka? Jag tycker att det är ett sätt att skjuta upp problemet.” Inkludering till arbetslivet är inte alltid tillräckligt, förefaller G hävda. Sammanfattningsvis: studie- och yrkesvägledningen ges i detta intervjumaterial en bredare inkluderande målsättning.

6.2 Att identifiera en utbildningsväg och göra den möjlig

Så gott som samtliga intervjuade i denna studie uppmärksammade att SYV för nyanlända ungdomar framför allt innebär att dels identifiera en väg som leder genom utbildningsväsendet och in i arbetslivet, och dels göra den möjlig att hantera. Det första ledet i denna process blev tydlig i intervjun med B, när jag bad henne beskriva om det fanns något som hon brann för i sitt arbete:

Det är vägledningssamtalen. Och det är att de ska närma sig, eller hitta en framtidsplan. Att de ska veta vad de ska göra i framtiden. Det blir så ibland, eleverna kommer till mig ibland på inskrivningssamtal där jag vet inte vad jag ska göra. ”Vad är ditt mål i framtiden?”. ”Ja, jag har inte tänkt på det”. Och det blir svårt att, ja, att ge olika alternativ. Vad är det du ska göra? Och det finns så här, det finns [de som säger] så: ”ja, men jag har inte tänkt än.” Så man försöker, alltså ... sätta i gång någon slags reflexionsprocess. (B)

Men, som B och de flesta andra intervjupersoner anmärkte, den plan eller väg innehöll flera moment, och den kunde, enligt deras yrkeserfarenhet, bli förhållandevis lång. En del av uppgiften var att fastställa ett mål eller en yrkesaspiration – vilket yrke vill den vägledde ha, vilken sysselsättning är både möjlig och önskvärd? En annan del av samma uppgift var att göra tydligt hur vägen till detta mål såg ut – vilka utbildningsinsatser krävs för att bli kvalificerad för detta yrke? Den sistnämnda uppgiften är ofta tämligen konkret – här gällde det att tydliggöra och fastställa vilka former av utbildning som måste klaras av för att kunna bli verksam inom ett visst yrke, och det var en informationsinsats som uppmärksammade så väl möjliga alternativ som hinder och begränsningar.

Identifieringen och fastställandet av yrkesaspirationer (eller målsättningar av annat slag) var en uppgift med delvis andra förutsättningar. Målet – det vill säga yrket och inträdet i arbetslivet - var

EDUCARE

redan från början tydligt och lätt att identifiera för en del, men otydligt och svårt att fixera för andra. Även bland yngre nyanlända fanns det en del som sedan tidigare visste vad de ville bli och hoppades att planerna var möjliga att realisera i Sverige. Andra hade förhållandevis svårt att identifiera tydliga mål, bland annat men inte enbart därför att såväl utbildningssystemet och specifika yrken var utformade på andra sätt i Sverige, jämfört med hemlandet. Oliktigheterna till trots, såväl identifieringen av utbildningsvägar som yrkesaspirationer är uppgifter som, i den vägledande praktiken, inte enbart för med sig en förmedling av information om möjligheter (och svårigheter), utan även en uppmaning till reflektion över individuella önskemål, intressen och föreställda framtider. Denna uppmaning till självreflektion är en integrerad del i många modeller för SYV, och en del av vägledningens pedagogik. Det meningsskapande som projekteringen av en ny utbildningsväg förde med sig kunde vara väldigt styrt, men också tämligen fritt – vilket jag återkommer till längre fram.

Ett flertal intervjupersoner påpekade att längden på utbildningsvägen kunde bli ett problem. Det många elever, i gymnasieskolan såväl som på Komvux, som reagerade negativt när de förstod hur lång vägen in i det svenska arbetslivet kommer att bli. Vägledarna ställdes då inför uppgiften att få den långa utbildningsbanan att framstå som möjlig, rimlig och önskvärd. C och E, som båda arbetade på Komvux, beskrev vägen genom utbildningssystemet som en trappa, där varje trappsteg är ett tydligt urskiljbart delmål. Särskilt viktigt är det för de unga nyanlända som sannolikt inte kommer att ta en gymnasieexamen innan de fyller 19, och som – enligt E - ”känner sig stressade och inte mår bra” just på grund av detta. Då blir det viktigt att göra tydligt hur det första steget, studier på språkintruktionsprogrammet, följs av ett nytt steg, studier på Komvux, som kvalificering för ett yrke eller högskolestudier. Efteråt kan man göra en avstämning, påpekar E: ”vill du fortfarande gå hela vägen eller vill du göra någonting annat?”.

Att dela upp den långa utbildningsbanan och dess slutmål i sekvenser får den att framstå som möjlig och rimlig. Det blir möjligt att undvika misströstan och pessimism, samtidigt som kortare, alternativa utbildningsvägar erbjuds. Ett annat sätt att göra vägen möjlig och rimlig är att försöka undanröja misslyckanden. E är en av de intervjupersoner som betonar detta. Det är viktigt att undvika de utbildningsalternativ där risken för ett misslyckande är för stort, hävdar hon, och tydliggöra de alternativ där det finns en rimlig chans att lyckas: ”min erfarenhet är att människor som lyckas ... [Det blir] en positiv betingning, helt enkelt, på det man gör”. Erfarenheten av att lyckas blir en ”boost”, hävdar E, och ett redskap för fortsatt framgång. Hon fortsätter: ”så ser jag

på de här [nyanlända] ungdomarna ... ge dem redskapen, och hjälp till, så kommer det kommer att rulla på av sig själv”. Rent konkret innebär det att E låter den vägleddes önskemål vara styrande, även om det till exempel innebär att hen väljer bort utbildningsalternativ som är lämpligast eller rimligast, därför att de ligger långt bort från hemmet/bostadsområdet. B har samma förhållningssätt – om det är viktigt för den vägledde att studera i närheten av hemmet, så får det vara så. Det centrala är att hen får positiva erfarenheter från det svenska utbildningssystemet.

Ambitionen att undvika misslyckanden kom även till uttryck på andra sätt i E:s arbete. Det kunde ibland finnas skäl till att ibland föreslå ett gymnasieprogram med lägre intagningspoäng och lägre prestationskrav, ansåg hon, bland annat därför att erfarenheten av att vara bland de lågpresterande eleverna i en klass kunde vara svår att hantera. E medger att det är ”hårt att säga så”, men ändå rimligt, för även om nyanlända elever ”jobbar på och ligger i”, så ”ligger det ju dem i fatet att man inte har nio år i svensk skola bakom sig”. Enligt E:s erfarenhet kommer många av dem inte få tillräckligt höga poäng för att komma in på högskola - ”det är ju så det ser ut, och då måste man ju vara tydlig, och säga att ’så här är det’”. Att söka ett yrkesförberedande program och sedan komplettera på Komvux kan därför vara en lämplig strategi - ”här har du kanske större chans att lyckas med att få ditt mål uppfyllt”. Med ambitionen att undvika misslyckanden gör E eleverna uppmärksamma på nackdelarna med prestigefyllda högskoleförberedande gymnasieprogram. Det är bättre att välja ett yrkesförberedande program och senare kvalificera sig för en lämplig vidareutbildning.

Ett likartat sätt att arbeta beskrev K, som arbetade på en gymnasieskola. Hon betonade att det var viktigt att beskriva det svenska utbildningssystemets möjlighet till en ”andra chans”, och att det finns andra alternativ än nationella studieförberedande högstasprogram. K och andra intervjupersoner beskriver, i linje med tidigare forskning (jfr Nilsson Folke, 2018), att eleverna på språkintruktionsprogrammet ofta uppfattar de nationella studieförberedande programmen som den ”riktiga skolan”, vilket deras eget program inte är. Därför måste K uppmärksamma nyanlända elever på att yrkesförberedande program med kompletteringar kan kvalificera dem för högstasyrken.

Att introducera utbildningssystemets innehåll och funktioner är alltså centralt för de intervjuade vägledarna i deras arbete med nyanlända elever, liksom att göra det möjligt att agera med

utgångspunkt i de nyvunna kunskaperna om detta system. Tillsammans med den vägledde identifierar de en ny utbildningsväg, och eftersom denna väg genom systemets landskap av möjligheter och hinder ofta är lång, krävs det en insats för att skapa och förstärka handlingsdispositionerna: att ”tända en glöd”, att sätta upp delmål och att planera för att undvika misslyckanden. Det är just i detta arbete, som många av de intervjuade ser vägledningens potential för social inkludering. Att göra utbildningssystemet förståeligt och hanterbart är en viktig inkluderande åtgärd.

När de intervjuade vägledarna beskriver arbetet med att staka ut utbildningsvägarna för unga nyanlända, och hur de gör vägarna möjliga och rimliga, så uppmärksammar de också några professionella utmaningar och paradoxer. I det följande kommer jag att beskriva dessa utmaningar och paradoxer, och relatera dem till frågorna om social inkludering och vägledarnas professionella aktörskap. Dessa utmaningar och paradoxer eller teman är: motivation, tidsperspektiv, konflikter mellan nyanländas behov och vägledningens pedagogik, samt målkonflikter mellan vägledare och andra institutionella aktörer.

6.3 Långa och korta vägar

Även om det fanns undantag från den generella tendensen, så var erfarenheten hos de vägledare som arbetade med vägledning av unga vuxna (i första hand på Komvux), att de flesta nyanlända ville komma in på arbetsmarknaden så fort som möjligt. Målet var inte sällan viktigare än medlet, yrkesaspirationerna formades i första hand utifrån vad som var efterfrågat och möjligt. Det var dessa preferenser och denna rationalitet som de mötte i sitt arbete. En av de som beskriver denna tendens är H: ”Många som kommer kanske är väldigt pressade. De har en familj att försörja och de behöver liksom få pengar och mat för dagen, och när de har ett sådant fokus, då måste jag hänga på det”. Förutom försörjningsansvaret så motiverades detta förhållningssätt även av en önskan om att bli inkluderad i samhället så fort som möjligt, att inte vara kvar i den nyanländes mitt-emellan-position, och inte tvingas att lämna landet.

Den pedagogik som dominerar i den svenska studie- och yrkesvägledarutbildningen, och som samtliga intervjupersoner föreföll ha tagit till sig, ifrågasätter en vägledningsprocess med ett kortsiktigt fokus på inkludering i arbetslivet. Ett centralt moment i denna pedagogik är det *perspektivvidgande* inslaget (Hägg & Kuoppa, 2007), som syftar till att eleven ska vidga och/eller nyansera bilden av sig själv och sina möjligheter, och utforska olika möjliga utbildnings- och

yrikesalternativ. Fler karriärmöjligheter ska uppmärksammas, fler utbildnings- och yrkesalternativ ska identifieras och kartläggas, liksom förekomsten av kunskaper, intressen och eventuellt mer djupt liggande aspirationer.

Flera av vägledarna påpekade dock att det perspektivvidgande momentet kunde kännas orimligt eller irrelevant, givet många nyanländas pedagogiska och sociala behov. Att till exempel be en nyanländ flykting att reflektera kring mer djupt liggande intressen och önskemål var inte alltid lämpligt, påpekar till exempel B:

I den situationen man befinner sig, så är det nästan en arrogant [fråga], 'vadå drömmer? Jag kämpar för mitt liv här' ... Vi kan inte börja prata om självförverkligande, vi behöver prata om hur du kan känna att du försörjer din familj igen.

B uppmärksammar här att perspektivvidgningen måste anpassas till den situation som de nyanlända unga vuxna befann sig i, och liksom de flesta andra intervjuade lyfter hon fram vägledaren måste vara uppmärksam på de utmaningar som migration, uppbrott och/eller flykt kan ha orsakat. Försörjningsansvar och remitteringar kan till exempel påverka unga vuxnas karriärplaner på ett påtagligt sätt.

Det fanns även andra omständigheter som påverkade möjligheten att arbeta med denna fråga, till exempel samarbetet med andra institutioner eller implementeringen av nya lagar. Ett exempel på det förra är det samarbete med Arbetsförmedlingen som flera av de intervjuade Komvuxvägledarna var involverade i. Arbetsförmedlingens tydliga fokus på att deltagare i Etableringsprogrammet så snabbt som möjligt ska lära sig svenska, hitta ett jobb och klara sin egen försörjning ledde till att många nyanlända prioriterade kortare utbildningsinsatser med tydlig kvalificering för yrken där det fanns en rimlig chans att få en anställning – det vill säga bristyrken.

Intervjuperson A beskriver till exempel vad som händer när en representant för Arbetsförmedlingen kommer och informerar om läget på arbetsmarknaden och var det finns arbetskraftsbrist:

Det är klart att våra nyanlända blir påverkade av sina handläggare på Arbetsförmedlingen. [Om] man vill att det ska gå fort och det inte får kosta jättemycket med utbildning, då vill man ju veta att man kommer ut i ett yrke där det finns arbete.

Information om bristyrken skapar ett intresse för de kortare utbildningar som leder till just dessa yrken, och långsiktiga utbildnings- och yrkesplaner hamnar utanför den upplevda möjlighetshorisonten.

En extern faktor med stor betydelse för SYV för nyanlända var gymnasielagen (2017:353), som gav tillfälligt uppehållstillstånd för gymnasiestuderande och permanent tillstånd för de som tog examen och fick fast anställning inom sex månader. De flesta intervjupersoner ansåg att lagen skiftade många elevers fokus till yrkesförberedande gymnasieutbildningar med god efterfrågan på arbetskraft. SYV blev en verksamhet med höga insatser, där möjligheten att stanna i Sverige stod på spel. Intresset för långsiktiga mål minskade avsevärt. Vissa intervjupersoner noterade också att nyanlända utan permanent uppehållstillstånd ofta undviker att diskutera utbildnings- eller yrkesplaner på grund av osäkerheten kring deras framtid i Sverige. Reflektion kring långsiktiga mål känns irrelevant och kan väcka svåra känslor.

Likväl anser flera intervjupersoner det motiverat att vidga perspektiven på utbildning och yrken även när de arbetar med nyanlända. Det gör man dels av de skäl som anförts ovan – man vill ge en så bred bild av utbildningssystemet som möjligt, och att det är en rättighetsfråga (och vägledningen ska vara likvärdig för alla), dels för att det anses vara en integrerad del av vägledningens pedagogik. Vägledningen syftar till att utveckla ”valkompetens”, det vill säga förmågan att hantera information om ett stort antal valmöjligheter och på grundval av denna fatta viktiga beslut om framtiden (Skolverket, 2020; Utredningen om en utvecklad studie- och yrkesvägledning, 2019), och då bör den vägledde ha möjlighet att välja mellan såväl kortsiktiga som långsiktiga utbildningsvägar och olika yrkesalternativ.

Flera av dessa bevekelsegrunder kommer till uttryck i intervjun med H, när hon reflekterar över motsättningen mellan pedagogiska ideal och människors konkreta livssituation. Hon måste ”respektera en livssituation” och ”inte pressa för mycket”, påpekar hon; ”jag kan inte bara sitta här med mina ideal, utan måste också lyssna på vad den personen säger”; men samtidigt kan det heller ”inte vara så att alla ska bli undersköterskor bara för att man är en invandrad eller en nyanländ kvinna”. Därför håller hon kvar det perspektivvidgande momentet:

Jag kan ju säga så här ... 'Det är ju viktigt att du tänker igenom vad du faktiskt vill satsa på, och att du också tänker att just nu är det en ganska pressad situation. Men [hur är det] om fem år?' På det sättet försöker jag nog alltid vidga perspektiven.

På Komvux var spänningen mellan andra institutioners krav, de vägledas önskemål och vägledningens pedagogik tydlig. Arbetsförmedlingen och de vägledas önskemål om korta utbildningsvägar gick emot pedagogikens idé om att reflektera kring längre utbildningsvägar. Vägledarna anpassade sig till Arbetsförmedlingens agenda, även om det innebar avsteg från professionens expertis och underordnade deras jurisdiktion. I gymnasieskolan var utmaningarna annorlunda; nyanlända elever kunde förtvivla över den långa vägen till reguljära gymnasieprogram och högre studier, vilket krävde särskilda hänsynstaganden. Den långa vägen sågs på gymnasiet som ett pedagogiskt problem, medan den på Komvux var en möjlighet som ibland begränsades av externa regler. Vägledningspedagogikens syfte förblev dock att informera om svenska utbildningssystemets möjligheter och vidga perspektiv genom nya alternativ.

7 Diskussion: Social inkludering och studie- och yrkesvägledningens professionella expertis, jurisdiktion och diskretion

Vägledarna i denna studie identifierade tre centrala moment i den inkluderande vägledande processen: introduktion av ett nytt system, identifiering och möjliggörande av utbildningsvägar, samt att hantera att olika önskemål angående längden på vägen som går från vägledningssituationen fram till inträdet på arbetsmarknaden. Det första momentet, att introducera ett nytt system, var ett "undervisande" projekt enligt Sundelin (2015), som var monologiskt snarare än dialogiskt, som lade grunden för det fortsatta arbetet. Detta innebar ett avsteg från pedagogiken som förespråkar elevens självständighet och "valkompetens" (Skolverket, 2020). Behovet av anpassning till nyanlända elevers situation motiverade dock denna förändring, och intervjupersonernas handlingsutrymme präglades av diskretion och anpassning till elevernas specifika behov. Intervjupersonerna föreföll ha en enhetlig förståelse av social inkludering, där SYV inte bara möjliggör utbildning och arbete utan också tillgång till en sfär av rättigheter eller en plats i samhället. Deras perspektiv kombinerade socialdemokratiska och liberala synsätt (Silver, 1994) och låg i linje med policyrekommendationer från EU, OECD och forskare (Hooley et al., 2017; Sultana, 2014; Watts & Sultana, 2004).

Nästa steg i den inkluderande vägledningen var att identifiera en utbildningsväg och de insatser som krävs för ett framtida yrke, vilket medförde utmaningar för vägledarnas expertis och jurisdiktion. Vägledningspedagogikens fokus på långsiktig karriärplanering mötte motstånd från

EDUCARE

sökande och samarbetspartners (framför allt Arbetsförmedlingen), som prioriterade snabbare lösningar. Gymnasielagen (se avsnitt 6.3) främjade också kortsiktiga mål. Institutionella faktorer tvingade vägledarna att kompromissa med sina professionella ideal, vilket kan ses som ett exempel på en underordnad jurisdiktion (Abbott, 1988), där externa aktörer och regler påverkade deras arbete.

Även i andra avseenden tvingades vägledarna till avsteg från sin expertis och pedagogik. Det blev till exempel angeläget att ta hänsyn till risken för misslyckande, och därmed prioritera ned utvecklingen av valkompetens och självständighet, och anvisa utbildningar i närheten av hemmet eller lättare vägar till ett visst yrkesområde. I det första fallet var avsteget helt i linje med de vägledas önskemål, men inte alltid i det andra. Det strategiska undvikandet av misslyckande kan i det senare fallet likna den nedkylning, ”cooling out”, som finns belagd från tidigare studier (Resh & Erhard, 2002; Sawyer, 2007). Vägledare ”kyler ner” utbildnings- och yrkesaspirationerna hos unga med migrationsbakgrund, och rekommenderar dem utbildningar med lägre prestationskrav (och status), vilket kan ses som ett uttryck för institutionell diskriminering. Men elevernas yrkesmässiga mål förblir desamma, och de intervjuade vägledarna förespråkar alternativa utbildningsvägar snarare än förändrade yrkesaspirationer.

Frågan om vägledningens tidsperspektiv är ett av de moment som uppmärksammas i denna artikel, och utgör det tydligaste professionella dilemmat i denna artikel. Avstegen från den vägledande pedagogiken - och dess fokus av långa perspektiv, självständighet och ”valkompetens” - motiverades i första hand av de särskilda pedagogiska behov och de existentiella villkor som många nyanlända lever under (Yakushko et al., 2008). I så motto utgjorde avstegen ett erkännande av den nyanländes sociala och existentiella predikament (Hertzberg, 2023), och de pedagogiska behov som uppstår därur (jfr. Sultana, 2010). Vägledningens fokus på utbildningsvägar som leder till ett snabbt inträde i arbetslivet var därför inte i första hand en strävan efter anställningsbarhet, och inte heller, så vitt jag kan se, en disciplinär strategi där samhällets intressen prioriteras före individen (jfr. Bergmo-Prvulovic, 2014).

Det förefaller inte ha funnits några hinder för dessa avsteg från etablerade pedagogiken (och professionens vetenskapliga grund), och på så vis präglades det professionella aktörskapet även av en tydlig diskretion (Lipsky, 2010). Intervjupersonerna identifierade en avgränsad grupp med särskilda behov, och därför avvek de från den egna metodens imperativ för att utforma ett

arbetssätt som motsvarade dessa behov. Likväl ville de inte ge upp möjligheten till individuellt självförverkligande genom karriärutveckling. Att hitta en längre väg genom utbildningssystemet, och/eller att identifiera ett lämpligt framtida yrke med utgångspunkt i egna intressen och kompetenser kan vara en rättighet som även tillfaller nyanlända; ”alla nyanlända måste inte bli sjuksköterskor”, som en av de intervjuade påpekar. Vägledningen kan då erbjuda en annan form av social inkludering än en omedelbar infogning i arbetslivet, där yrkets innehåll är sekundärt. I den meningen avviker denna studie från Kekki och Lindes (2022) – intervjupersonerna vill vägleda till mer än anställningsbarhet. Den sociala inkluderingen har en bredare målbild.

Den principiella fråga som vägledarna måste hantera är alltså om den sociala inkluderingen kräver ett avsteg från SYV:s pedagogik och expertis. Det också en fråga om vilken innebörd erkännandets princip bör ha i pedagogisk verksamhet. Är det elevens nuvarande situation (aktualitet) eller dennes förmåga att utveckla ett autonomt aktörskap (potential) som ska uppmärksammas och ges utrymme vid utformningen av den pedagogiska verksamheten? Ska möjligheten till snabb inkludering i studier och arbetsliv stå i SYV:s centrum, eller möjligheten till långsiktig kompetensutveckling, karriärutveckling och självförverkligande? Intervjupersonerna i denna studie tog hänsyn till de olika synsätten, och uppmärksammade även målkonflikten. En vägledning som gör anspråk på att vara social inkluderande kan således behöva göra avsteg från sin egen pedagogik och expertis, och försöka skapa förutsättning för ett relativt snabbt insteg på arbetsmarknaden, men även vara sin pedagogik trogen, och hålla kvar möjligheten att vägleda för en långsiktig karriär där intresse, kompetensutveckling och rentutav självförverkligande ges utrymme.

Detta dubbla perspektiv på inkludering, liksom de övriga överväganden som återges ovan, gör tydligt att vägledarna i sitt professionella aktörskap måste ta hänsyn till motstridiga intressen, krav och imperativ. Lagstiftningen, andra institutionella aktörer, pedagogiska idéer och de vägleda själva drar åt olika håll. Intervjupersonernas professionella aktörskap följer en särskild pedagogik, en vetenskapligt grundad professionell expertis, men det präglas också av en diskretion som tillåter avsteg från denna pedagogik. Men den autonomi som diskretionen kräver och bekräftar är villkorad. Den organisatoriska autonomi är begränsad, vilket kommer till uttryck att vägledarnas professionella jurisdiktion ibland kringskärs av andra aktörers agendor och andra verksamheters regelverk, vilka kräver avsteg från den ovannämnda pedagogikens imperativ.

Det sistnämnda riktar uppmärksamheten mot en av artikelns brister. Studiet av professionell autonomi och jurisdiktion kräver också en uppmärksamhet på de villkor som den organisatoriska styrningen sätter, och hur de skiljer sig åt inom olika utbildningsformer. Ett tydligare fokus på relationen mellanvägledare och skolläring hade varit en sådan analys. Studiens implikationer för praktiken är också tydlig: med tanke på den inkluderande ambitionen och vissa nyanländas pedagogiska behov, så kan det finnas anledning att inta ett pragmatiskt förhållningsätt till etablerad vägledningspedagogik, och ha ett förutsättningslöst förhållningsätt till undervisande moment, självständigt karriärlärande och växelspelet mellan korta och långa framtidsperspektiv. Den etablerade studie- och yrkesvägledande metodiken kan behöva kompletteras eller utvecklas för att mäta nyanländas behov (jfr. Sundelin & Hertzberg, 2022).

8 Slutsats

I sitt arbete med att utforma en inkluderande SYV måste vägledarna i denna studie förhålla sig till ett flertal olika regler, imperativ och sakförhållanden, och denna uppgift kräver ett professionellt aktörskap som förmår hantera och lösa konflikter som uppstår mellan olikartade och varandra motstående målsättningar. Deras professionella aktörskap följer en särskild vägledningspedagogik, det vill säga en vetenskapligt grundad professionell expertis, den präglas av en relativ autonomi (diskretion) som också tillåter avsteg från denna pedagogik, men dess handlingsutrymme och jurisdiktion kringkärs även av tillfälliga lagar och andra aktörers agendor.

Vägledarna i denna studie beskriver begreppet social inkludering på ett förhållandevis detaljerat och enhetligt sätt. Med inkludering avses en process som inte enbart inkluderar den nyanlända till arbetsliv och arbetsmarknad, utan även till en gemenskap, sociala relationer och en sfär av rättigheter. De anser att SYV kan och bör ha en roll i den sociala inkluderingen av nyanlända unga, och att deras egen vägledning är en inkluderande praktik. Den inkluderande vägledningen har inledningsvis tre tydliga steg: 1) att introducera ett nytt utbildningssystem, 2) att projektera för en utbildningsväg, samt 3) att göra vägen genom utbildningssystemet och in i arbetlivet möjlig och rimlig.

Utformningen av en inkluderande SYV kräver tydligtvis att de intervjuade distanserat sig från sin vägledningspedagogik, och framför allt principen om självständighet och autonomi, med hänsyn tagen till de specifika pedagogiska behov som nyanlända migranter anses ha. I det momentet

kommer en professionell diskretion till uttryck. Rätten till självförverkligande genom reflexiv och långsiktig karriärplanering naggas också i kanten, delvis med hänvisning till de sökandes egna önskemål, men framför allt på grund av andra institutionens agendor och tillfälliga lagstiftningar. Deras jurisdiktion är helt enkelt underordnad dessa agendor. Intervjupersonerna uppmärksammar tydligt att Arbetsförmedlingens idé om en inkluderande vägledning har ett annat mål än den professionella praktik de själva försvarar.

Det är i linje med Abbotts (1988) resonemang rimligt att se denna underordning som ett tecken på att SYV:s status som profession naggas i kanten. Likväl finns det inte särskilt många uttryck för en sådan underordning i intervjupersonernas redogörelser. Direkt påverkan från externa eller inomorganisatoriska aktörer framhålls sällan. Det är snarare i första hand erkännandet av de nyanlända elevernas specifika pedagogiska behov, eller strävan efter social inkludering, som motiverar avsteg från den professionella expertisens påbud. Det skulle kunna tolkas som att studie- och yrkesvägledarna professionella aktörskap präglas av en viss frihet, kan vara en konsekvens av den frånvaro av styrning som uppmärksammades inledningsvis. Av den anledningen berörs inte eventuella inomorganisatoriska begränsningar och utbildningspolitikens betydelse. Den policyform som berörs är i första hand arbetsmarknadspolitiken.

Referenser

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An essay on the division of expert labour*. University of Chicago Press.
- Arbetsförmedlingen. (21 mars 2025). *Etableringsprogrammet*. <https://arbetsformedlingen.se/for-arbetssokande/extra-stod/stod-a-o/etableringsprogrammet>
- Arulmani, G. (2014) Career guidance and livelihood planning. *Indian Journal of Career and Livelihood Planning*, 3(1), 9-11.
- Bryman, A. (2018) *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e upplagan). Malmö.
- Behtoui, A (2008). Informal recruitment methods and disadvantages of immigrants in the Swedish labour market. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(3), 411-430. doi: 10.1080/13691830701880251

- Bengtsson, A. (2016). *Governance of Career Guidance: an enquiry into European policy*. [Doktorsavhandling, Stockholm universitet].
- Carter, R. T., & Qureshi, A. (1995). A typology of philosophical assumptions in multicultural counseling and training. I: J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Red.), *Handbook of multicultural counseling* (s. 239–262). Sage.
- Castro, F.W. (1992). *Bortom den nya medelklassen. Durkheim och de nya professionella yrkesgrupperna*. Symposion graduale.
- Chen, C. P. (2008). Career guidance with immigrants. I: J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Red.), *International Handbook of Career Guidance* (s. 419–437). Springer.
- Chung R.C.Y., Bemak, F. & Grabosky, T.K. (2011). Multicultural-social justice leadership strategies: Counseling and advocacy with immigrants. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 3(1), 86-102.
- Englund, T., & Solbrekke, T.D, (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogik forskning i Sverige*, 20(3-4), 195-220.
- Eriksson, S. (2011). *Utrikes födda på den svenska arbetsmarknaden*. Bilaga 4 till LU2011. Fritzes.
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8, 247–266.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1992). *Samhällsvetenskapens förutsättningar*. Daidalos.
- Hägg, K., & Kuoppa, S.M. (2007). *Professionell vägledning. Med samtal som redskap*. Studentlitteratur.
- Kekki, M., & Linde, J.(2022). Career counsellors' professional agency when working with migrants. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 24, 269-287. doi: 10.1007/s10775-022-09566-8
- Launikari, M., & Pukkari, S. (2004). *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe*. CIMO/Institute for Social Research.

- Linde, J, Lindgren, J., & Sundelin, Å. (2021) High-Stakes counselling: when career counselling may lead to continuing residence or deportation of asylum-seeking youths. *British Journal of Sociology of Education*, 42(5-6), 898-913. doi: 10.1080/01425692.2021.1941766
- Lovén, A. (2015). Vägledningsfältets historia och utveckling. I: A. Lovén (Ed.), *Karriärvägledning: En forskningsöversikt* (s. 19–48). Studentlitteratur.
- Lundahl, L. ,& Nilsson, G. (2009). Architects of their own future? Swedish career guidance policies. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(1), 27-38.
- Lundahl, L. Lovén, A, Holm, A-S, Lindblad, M., & Rolfsman, E. (2020). *Framtiden i sikte. Skolans stöd för ungas karriärlärande*. Studentlitteratur.
- Marshall, T.H. (1992). *Citizenship and social class*. Pluto Press.
- Nilsson Folke, J. (2019). *Nyanländ i den svenska skolan. Elevperspektiv på inkludering och skolövergångar*. Gleerups.
- OECD. (2004). *Career guidance and public policy*. Bridging the Gap. Paris.
- Pope, M. (2015) Career counselling with underserved populations. The role of cultural diversity, social justice, and advocacy. I: K. Maree & A. Di Fabio (Red.), *Exploring New Horizons in Career Counselling. Turning Challenge into Opportunities* (s. 297-312). Brill.
- Reid, H. L. (2008). Career guidance for at risk young people: Constructing a way forward. I: J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Red.), *International handbook of career guidance* (s. 461–485). Springer.
- Riksdagen. (2018). *Studie- och yrkesvägledning i grundskolan och gymnasieskolan – en uppföljning*. 2017/18:RFR24. Sveriges riksdag.
- Rogers, C. (1989). A client-centered/person-centered approach to therapy. I: H. Kirchenbaum & V.L. Henderson (Red.), *The Carl Rogers Reader* (s. 35-156). Houghton Mifflin.
- Resh, N., & Erhard, R. (2002). "Pushing up" or "cooling-out"? Israeli counsellors' guidance on track placement. *Interchange*, 33(4), 325–349

- Ryan, G.W., & Bernard, H.R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109. doi: 10.1177/1525822X02239
- Sawyer, L. (2006). Att koppla drömmar till verkligheten. SYO-konsulenters syn på etnicitet i övergången från grundskolan till gymnasiet. I: M. Kamali & L. Sawyer (Red.), *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU 2006:40. (s.187–246). Fritzes. <https://www.regeringen.se/contentassets/38b1c68cac07410db29c65910627d9e6/utbildningens-dilemma---demokratiska-ideal-och-andrafierande-praxis-sou-200640/>
- Schierup, C.U., Krifors, K., & Slavnic, Z. (2015) Social exclusion: migration and social vulnerability. I: M. Dahlstedt & A. Neergaard (Red.), *International Migration and Ethnic Relations* (s. 200–226). Routledge.
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity. Three paradigms. *International Labour Review*, 133(5–6), 532–578.
- Skolinspektionen. (2013). *Studie- och yrkesvägledning i grundskolan*. Kvalitetsgranskning, Rapport 2013:5. Skolinspektionen.
- Skolverket. (2016). *Utbildning av nyanlända elever*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Skolverket.
- Skolverket. (1 juni 2022). *Organisera mottagande och utbildning av nyanlända elever i gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlandas-utbildning/organisera-mottagande-och-utbildning-av-nyanlanda-elever-i-gymnasieskolan>.
- Skolverket. (2 juni 2022). *Utbildning för nyanlända vuxna*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlandas-utbildning/utbildning-for-nyanlanda-vuxna>.
- Soto, N. M. (2005). Working with youth at risk of exclusion. I: B. A. Irving & B. Malik (Red.), *Critical reflections on career education and guidance: Promoting social justice within a global economy* (s. 143–157). Routledge Falmer.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage.

- Sultana, R. G. (2010). Career guidance and social inclusion: A challenge for Europe. *Australian Journal of Career Guidance*, 19(1), 18-23. doi: 10.1177/103841621001900105
- Sultana, R. G. (2022) The labour market integration of migrants and refugees: career guidance and the newly arrived. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 22, 491–510. doi: <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09529-z>
- Sundelin, Å. (2015). *Att skapa framtid. En analys av interaktionen i studie- och yrkesvägledande samtal med unga i migration*. [Doktorsavhandling, Stockholm universitet].
- Sveriges kommuner och regioner. (1 juni 2022). *Frågor och svar om utbildningsplikten – nyanlända*. <https://sker.se/sker/integrationsocialomsorg/asylochflyktingmottagandeintegration/etableringsinsatsersfi/etableringsprogrammet/fragorochsvaromutbildningsplikten.25267.html>.
- Utredningen om en utvecklad studie- och yrkesvägledning .(2019). *Framtidsval – karriärvägledning för individ och samhälle*. Betänkande (SOU 2019:4). Fritzes. <https://www.regeringen.se/contentassets/b372b5f5b7f54ff79be1d3bec1bd9dcf/framtidsval--karriarvagledning-for-individ-och-samhalle-sou-20194/>
- Watts, A.G., & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 4, 105–122. doi: 10.1007/s10775-005-1025-y
- Watts, A.G., Sultana, R., & McCarthy, R. (2010) The involvement of the European Union in career guidance policy: A brief history. *International Journal of Education and Vocational Guidance*, 10, 89–107. doi: 10.1007/s10775-010-9177-9
- Weber, M. (1948) Class, status and party. I: H. Gerth & C.W. Mills (eds), *Essays from Max Weber*. Routledge & Kegan Paul.
- Yakushko, O., Backhaus, A., Watson, M., Ngaruiya, K., & Gonzalez, J. (2008). Career development concerns of recent immigrants and refugees. *Journal of Career Development*, 34(4), 362–96. doi: 10.1177/0894845308316292

Zacher, H (2019). Career Development of Refugees. I: J. A. Athanasou & H. N. Perera (Red.),
International Handbook of Career Guidance (2 uppl., s. 359-384). Springer.