

**”ELEVERNA ÄR DET VIKTIGASTE”:**  
**en fenomenologisk studie om studievägledning i skolorna i**  
**Haparanda ur ett jämförande finskt perspektiv**

**Anne-Maria Kinos**

Magisteravhandling i svenska och i pedagogik

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Institutionen för lärarutbildning

Vintern 2014



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta: Humanistinen tdk, Kasvatustieteiden tdk	Laitos: Kielten laitos, Opettajankoulutuslaitos
Tekijä: Anne-Maria Kinos	
Työn nimi: ”Eleverna är det viktigaste”: en fenomenologisk studie om studievägledning i skolorna i Haparanda ur ett jämförande finskt perspektiv	
Oppiaine: Ruotsin kieli, Kasvatustiede	Työn laji: Pro gradu -tutkielma
Aika: Talvi 2014	Sivumäärä: 97
<p>Tiivistelmä:</p> <p>Tutkimukseni tavoite on tarkastella opinto-ohjausta Haaparannalla. Pysin vastaamaan kysymykseen, millainen ohjausajattelu kaupungin kouluissa vallitsee. Asiaa lähestytään opinto-ohjaajan näkökulmasta, ja haastattelin tutkimusta varten kaikkia kolmea haaparantalaisissa kouluissa työskentelevää opinto-ohjaajaa. Lisäksi haastattelin kolmea torniolaista opinto-ohjaajaa verratakseni, eroaako kouluissa vallitseva ohjausajattelu näiden kahden kaupungin välillä. Kaupungin edustavat toinen ruotsalaista ja toinen suomalaista koululaitosta.</p> <p>Tutkimuksessani käytän fenomenologista lähestymistapaa. Tutkimusaineisto muodostuu informanttien haastatteluissa esiin nostamista kokemuksista ja näkemyksistä. Analyysitapa on kuvaileva fenomenologinen analyysi, jonka avulla pyrin kuvaamaan informanttien kokemukset mahdollisimman autenttisesti. Tarkastelen aluksi jokaista informanttia erikseen ja kokoan sen jälkeen informanttien kokemukset kahdeksi merkitysverkostoksi, Haaparanta ja Tornio erikseen. Lopuksi vertaan näitä kahta verkostoa keskenään.</p> <p>Tulokset osoittivat, että haaparantalainen opinto-ohjaus noudattaa ohjauksessa yleisesti vallitsevia suuntauksia. Ohjattavan ja opinto-ohjaajan välinen toimiva suhde on ensiarvoisen tärkeä. Ohjaus lähtee ohjattavan tarpeista. Vertailu kaupunkien välillä osoitti, ettei merkittäviä periaatteellisia eroja ole. Pienet mahdolliset erot johtuvat lähinnä koulujen ohjauksen käytännöistä.</p>	
Asiasanat: opinto-ohjaus, fenomenologia, ohjausajattelu, Haaparanta, Tornio	
Säilytyspaikka: Kielten laitos	
Muita tietoja:	



# INNEHÅLL

1	INLEDNING .....	7
2	STUDIENS GENOMFÖRANDE .....	11
2.1	Forskningsfrågor.....	11
2.2	Fenomenologi som utgångspunkt.....	11
2.3	Intervju.....	14
2.4	Informanterna .....	16
2.5	Fenomenologisk analys.....	17
3	ANALYS AV DE ENSKILDA INTERVJUERNA.....	20
3.1	Eleverna är ju det viktigaste, annars skulle vi ju inte behövas.....	20
3.2	Måste jag välja sida, så väljer jag alltid elevernas sida. ....	28
3.3	Jag är ju som nyfiken och intresserad av människor. ....	37
3.4	Mitt förhållande till eleverna är kamratligt, faderligt. ....	45
3.5	Jag har dörren öppen.....	50
3.6	Den som eleven frågar för att få råd, är den främsta vägledaren. ....	56
4	RESULTAT: STUDIEVÄGLEDARNAS VÄGLEDNINGSTÄNKANDE I HAPARANDA OCH TORNEÅ .....	62
4.1	Studie- och yrkesvägledning i Haparanda .....	62
4.1.1	Att bry sig om eleven.....	63
4.1.2	Att lyssna på eleven.....	64
4.1.3	Att eleven kommer vidare.....	65
4.1.4	För elevens bästa .....	66
4.1.5	Hela skolans ansvar .....	67
4.2	Studie- och yrkesvägledning i Torneå .....	71
4.2.1	Relation till eleven.....	72
4.2.2	Att vara sig själv som vägledare .....	73
4.2.3	Hela skolans ansvar .....	74
5	JÄMFÖRELSEN AV RESULTATEN I DE TVÅ STÄDERNA .....	76
5.1	Studie- och yrkesvägledning i Sverige och i Finland .....	76

5.2	Hela skolans ansvar .....	77
5.3	Vägledningsprocess .....	80
5.4	Relation mellan den vägleda och vägledaren .....	82
6	DISKUSSION OCH AVSLUTNING.....	86
6.1	Sammanfattande diskussion .....	86
6.2	Studiens tillförlitlighet och etik .....	87
6.3	Vidare forskning .....	90
	LITTERATUR.....	92
	BILAGA 1: Intervjufrågor för informanter i förväg.....	97

## 1 INLEDNING

Under universitetsstudier i studievägledning praktiserade jag på en skola i Torneå, en gränsstad mellan Finland och Sverige. Under praktiken fick jag höra både studievägledares och ett par rektorers uppfattningar om studievägledning såväl i Finland som i Sverige. En del av dem arbetade i Torneå, andra i Haparanda. En rektor i Haparanda ansåg att studievägledning är mer organiserad i finska än i svenska skolan. Detta väckte mitt intresse: Hurdan är studievägledning i svenska skolan och hur skiljer den sig från studievägledning i finska skolan?

Lundahl (2010: 15) konstaterar att det trots nationella regler och instruktioner finns stora skillnader i hur studie- och yrkesvägledning förverkligas i svenska skolorna. Ansvar för studievägledningens förverkligande hör till stor del till enstaka kommuner och i vissa fall till enskilda skolor vilket leder till att kvalitet och omfattning på studievägledning varierar betydligt. (Lundahl 2010: 15) Även Nilsson (2010: 185) hänvisar till studier och utvärderingar om studievägledning i svenska skolan (se t.ex. Skolverket 2005). Enligt dessa finns det stora skillnader mellan kommuner vad gäller studievägledningens innehåll och förverkligande. Nilsson påpekar att båda beror till stor del på enskilda befattningshavare och skolledning. (Nilsson 2010: 185) I ljuset av Lundahl och Nilsson är det meningsfullt att granska studievägledning på skolorna i en enda stad som jag gör.

I föreliggande studie kommer jag att intervjua tre svenska studie- och yrkesvägledare i Haparanda om deras uppfattningar om det viktigaste inom vägledning. Ojanen (2000: 86) använder begreppet *vägledningstänkande* i ett liknande sammanhang. Enligt henne handlar det om ett inbyggt, omedvetet regelverk eller styrsystem som innehåller t.ex. värden, föreställningar och kunskaper som vägledaren bygger sin handling på. Såväl personliga uppfattningar och erfarenheter som teoretiskt och filosofiskt material påverkar och formar det. (Ojanen 2000: 86, 88) I denna studie kommer jag att granska principer och uppfattningar som styr den vägledande personalens arbete, dvs. det inbyggda systemet som Ojanen beskriver.

På basis av intervjuerna skapar jag en bild om de viktigaste elementen i vägledningen i stadens skolor. Vidare kommer jag att intervjua tre finländska studievägledare i Torneå om deras vägledningstänkande och jämföra deras synpunkter med de svenska informanterna. Städerna ligger ju i olika länder och följer olika nationella instruktioner vilket gör jämförelsen meningsfullt. I studien koncentrerar jag mig på städerna i fråga och syftar inte till att skapa en vidare bild om studievägledning i länderna i fråga.

Studien följer fenomenologisk forskningsmetod som utgår från informanternas erfarenheter i stället för teori (se t.ex. Kvale 1997). Intervjuerna, genom vilka jag samlar in material, är relativt öppna. Syftet är att låta informanterna lyfta fram erfarenheter och uppfattningar som de anser viktiga i förhållande till temat och låta dem behandla temat så djupgående som de själva anser meningsfullt. Även analysen följer de fenomenologiska principerna. Vidare betonar fenomenologi som forskningsmetod forskarens medvetenhet om sina utgångspunkter, t.ex. sin livsuppfattning eller de teoretiska modeller som han/hon har tillägnat sig tidigare. Detta kallas för *förförståelse*. (se t.ex. Laine 2001: 32-34)

På grund av min studier i studie- och yrkesvägledning är jag väl inne i vägledningssystemet i finska skolan. Jag har gått i skolan i Finland och håller på att avsluta mina vägledningsstudier vid ett finskt universitet. Jag tror att det är en allmän situation bland studievägledare i Finland. Vi känner till vår eget system och har rätt likartade uppfattningar om det viktiga i studievägledningen. För närvarande dominerar t.ex. klientcentrerad vägledning i Finland. Däremot vet vi mycket lite om studievägledning i andra länder fungerar på samma sätt eller om aktörerna där följer samma principer. Det var en av orsakerna till att jag valde just detta ämne. Syftet var inte att visa att ett system är bättre än ett annat men att visa likheter och skillnader vilket för sin del kunde uppmuntra oss att kritiskt granska våra egna tankesätt och sedvanor.

Studievägledare utbildas vid universitet både i Sverige och i Finland. I Sverige omfattar utbildningen 180 högskolepoäng dvs. kandidatexamen. I Finland krävs studievägledare magisterexamen på 300 poäng. Därtill finns det fristående studier både vid universitet och vid yrkeshögskolan omfattande 60 poäng. Dessa är riktade åt personer som redan har avlagt magisterexamen med ingående pedagogiska studier. I Sverige omfattar ut-



bildningen fyra s.k. block: beteendevetenskapligt block, samhällsvetenskapligt block, praktik samt ett block med inriktning på karriärvägledning. Dessa innehåller t.ex. psykologi, pedagogik, allmänna kunskaper i vägledning, t.ex. vägledningssamtal. Samma teman behandlas i finska utbildningen även om något mer djupgående på grund av examens högre nivå. Dessutom spelar pedagogik en större roll.

Då syftet är att jämföra svenska studievägledares vägledningstänkande med några finländska studievägledare, valde jag att intervjua studievägledare i Haparanda och i Torneå, båda s.k. gränsstäder mellan Sverige och Finland. Även om städerna ligger i olika länder, finns det gott om samarbete dem emellan. Städerna kallas även tvillingstäder. Det finns t.ex. en gemensam skola, *Språkskolan*, en gemensam busstation och trots tidskillnaden firar städerna nyår tillsammans. Vidare arbetar en del Haparanda- invånare i Torneå och tvärtom. Utifrån denna synvinkel är det intressant att se om också studievägledning i ”tvillingstaden” följer samma principer.

Det bör konstateras redan här att termen *elev* används i kapitlen 4-7 för att omfatta studievägledarnas ”klienter”, elever eller studerande, oberoende av åldern. Detta görs för att inte förvirra läsaren med varierande termer. I sammanhang med teoretiska synpunkter används ofta begreppet *individ* för den som vägleds. Vidare används *studievägledning* och *studie- och yrkesvägledning* som synonymmer på samma sätt som *studievägledare* och *studie- och yrkesvägledare*. I Sverige talar man nämligen om studie- och yrkesvägledning medan i Finland talas det om studiehandledning. *Vägledning* däremot syftar på vägledning i allmänhet. I sammanhang med analyser och resultat används bokstävelser H och T. H syftar alltså på Haparanda och T på Torneå, t.ex. H1 betyder den första informanten i Haparanda medan informanterna T syftar på alla informanterna i Torneå.

Härnäst går jag över till att redogöra för den fenomenologiska forskningsmetoden samt studiens genomförande. I kapitel 2 presenteras också begreppet *vägledningstänkande*, som är essentiellt i studien, och forskningsfrågor. I tredje kapitel beskrivs analyser av enskilda intervjuer skilt. Därefter, i kapitel 4, sammanfogas de enskilda analyserna, så att analyserna i Haparanda formar en helhet och analyserna i Torneå en annan. I kapitlet beskrivs alltså hur vägledningstänkandet i de två städerna ser ut från studievägledarnas

synvinkel. Vidare behandlas dessa uppfattningar i ljuset av relevant teori. I femte kapitel diskuteras resultaten utifrån jämförande synvinkeln. I kapitel 6 finns en sammamfattande diskussion och avslutning som följs av diskussion om studiens tillförlitlighet och etiska frågor. Dessutom diskuteras teman för eventuell vidare forskning.

## 2 STUDIENS GENOMFÖRANDE

### 2.1 Forskningsfrågor

Syftet med föreliggande studie är att beskriva vilka principer som styr studie- och yrkesvägledning i skolorna i en stad i norra Sverige, Haparanda. Syftet är således att redogöra för vägledningstänkande som från studie- och yrkesvägledarnas synvinkel gäller i skolorna i Haparanda. Genom intervjuerna syftar jag till att först skapa en modell om enskilda studievägledarens vägledningstänkande och därefter en gemensam helhetsbild om uppfattningar som de individuella informanterna lyfte fram. Syftet med analys av materialet är att lyfta fram faktorer som påverkar den vägledande verksamheten i skolan. Den främsta forskningsfrågan är alltså:

1. *Hurdant vägledningstänkande gäller i skolorna i Haparanda?*

Vidare jämförs bilden om studievägledning i Haparanda med bilden om studievägledning i Torneå som jag har skapat genom att intervjua tre studievägledare i staden. Syftet är att lyfta fram eventuella skillnader mellan vägledningstänkandet i städerna i fråga. Den andra forskningsfrågan lyder alltså:

2. Hur skiljer vägledningstänkandet i de två städerna sig från varandra?

### 2.2 Fenomenologi som utgångspunkt

Denna studie är kvalitativ och baserar sig på den fenomenologiska forskningsmetoden. Forskningsmetoden syftar inte till att skapa allmängiltiga beskrivningar eller teorier utan lyfter fram individen och individens synvinkel. Objektet är alltså en människas erfarenheter och upplevelser, och syftet är att beskriva sociala fenomen ur hennes perspektiv. (Kvale 1997: 54) Fenomenologin utgår från att verklighet är sådan som individen uppfattar att den är även om individens uppfattningar faktiskt inte alltid motsvarar verkligheten. Enligt Laine (2001: 26) kan begreppet *erfarenhet* tolkas rätt fritt i sam-

manhanget så att den är ”en människas empiriska förhållande till sin egen verklighet, världen där hon lever” (egen översättning). Efter den fenomenologiska synen bildas erfarenheter i interaktion mellan individen och verkligheten. Allt som vi erfar har en mening för oss. Vi ser inte verkligheten som något neutralt och objektivt. I stället ser varenda en av oss den på sitt eget sätt liksom genom sina egna glasögon, i förhållande till sin egen föreställningsvärld och sitt liv. De där erfarenheterna, meningar, utgör objektet för den fenomenologiska forskningen. (Laine 2001: 27) Enskilda uppfattningar förs samman med uppfattningar som ger uttryck åt samma synvinkel på temat. Dessa större enheter kallas för *meningsenheter*. Tillsammans formar meningsenheterna ett nätverk där de tar var sin plats i förhållande till varandra.

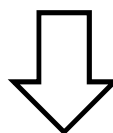
Den fenomenologiska metoden har kritiserats för att den koncentrerar sig bara på individen. I vetenskapens värld har man ju traditionellt uppskattat en objektiv och neutral synvinkel. (Margutti Pinto 2000). Kunskap som baserar sig på en individs erfarenheter kan aldrig vara helt objektiv utan individens uppfattning färgas alltid av subjektivitet. Ändå poängterar den fenomenologiska teorin att i grund och botten är individen en del av ett samhälle (Laine 2001: 28). Trots att var och en skapar meningar genom sina egna glasögon, är källan alltid det samhälle där individen växer och där han/hon fostras. Fenomen har olika meningar i olika kulturer. Två individer som lever i olika kulturer ser verkligheten på olika sätt. I grund och botten är alltså samhället källan för meningar. Därför kan det antas att individer som lever i ett och samma samhälle, har delvis gemensamma meningar. De är således en del av tradition av gemensamma meningar. (Laine 2001: 28) I enighet med Laine konstaterar Eskola och Suoranta (2005: 146) att i fenomenologin ses det enstaka som ett uttryck av det gemensamma.

Detta tankesätt utnyttjade jag i denna studie. Varje informant är en individ med sina personliga erfarenheter. Jag utgick från att de meningar som informanterna lyfte fram, representerar i någon mån meningar som också andra i gemenskapen har. I min studie representerade informanterna olika gemenskaper. De svenska informanterna är en del av skolan och studievägledningen i Haparanda och t.o.m. en del i skolan och studievägledningen i hela Sverige. På samma sätt representerade de finska informanterna skolan och studievägledningen i Torneå samt skolan och studievägledningen i hela Finland. För att få fram en mer tillförlitlig bild om gemensamma meningar bland studievägledare i stä-

derna intervjuade jag tre studievägledare från båda städerna i stället för ett. Då jag hade granskat meningar som enskilda informanter lyfte fram, förde jag dem tillsammans för ett nätverk av gemensamma meningar. Detta beskrivs i figuren nedan (figur 1).

#### ENSKILDA INFORMANTER

erfarenheter – uppfattningar – meningsenheter – nätverk av meningar



#### GEMENSAMMA MENINGSENHETER

meningsenheter – nätverk av meningar

**FIGUR 1** Den fenomenologiska forskningsmetoden och hur den tillämpades i denna studie.

Den fenomenologiska metoden betonar forskarens förmåga att reflektera och vara kritisk (Laine 2001: 32). Kritiskheten betyder framför allt att forskaren ska vara självkritisk och alltid ifrågasätta sina tolkningar. Forskaren borde vara så medveten som möjligt om sina utgångspunkter som på ett eller annat sätt är förknippade forskningen. T. ex. forskarens livsuppfattning eller de teoretiska modeller som han/hon har tillägnat sig tidigare kan påverka tolkningar som han/hon gör utgående från materialet. Utan att vara medveten om sina utgångspunkter är det svårt att förverkliga fenomenologins princip om att förhålla sig så öppet som möjligt till det som kommer fram. (Laine 2001: 32-34) Vad gäller denna studie, ansåg jag det speciellt viktigt att inte granska materialet genom mina finska glasögon. Jag har ju gått i skolan och studerat i Finland varigenom jag är inne i det finska vägledningssystemet. Därför har jag skapat en viss bild av vad studievägledning är och hurdan den ”borde vara”. I denna studie var jag ändå tvungen att lämna mina personliga uppfattningar i bakgrunden.

### 2.3 Intervju

Intervju är en praktisk metod att göra sig förtrogen med ett relativt främmande område som har forskats i mindre mån (Hirsjärvi m.fl. 2010: 205). Eftersom min studie handlade om studievägledning i ett särskilt område om vilket det inte tidigare gjorts forskningsstudier, var intervju en passande metod att samla in material. Vidare är intervju ett flexibelt sätt att samla in material för att den ger forskaren möjlighet att fördjupa och precisera det som lyfts fram (Eskola & Suoranta 2005: 85, Hirsjärvi m.fl. 2010: 204).

Den fenomenologiska metoden betonar öppenhet som ger informanten möjlighet att uttrycka sig fritt (Laine 2001: 35). Både Laine och Hirsjärvi m.fl. (2010: 205) anser att intervju som metod gör det möjligt att komma in på informantens upplevelsevärld på ett öppet och flexibelt sätt utan att intervjuaren har gjort några antaganden eller definitioner i förväg. Syftet är att låta informanten tala så fritt som möjligt om det som han/hon anser viktigt i förhållandet till temat. På det sättet får han/hon möjlighet att skapa meningar och konstruera verkligheten så som han/hon upplever den. (Hirsjärvi m.fl. 2010: 205) Intervjufrågorna bör vara så öppna som möjligt för att minimera styrning av informantens svar och intervjuprocessen. (Laine 2001: 35). Däremot styrs intervjuens gång av svar som informanten ger och därför planeras intervjun inte strikt i förväg. Dock konstaterar Mason (2002: 231) att det inte är möjligt att en intervju blir helt öppen. Både informanten och intervjuaren har förhandsuppfattningar som oundvikligen påverkar intervjuens gång. Även om frågorna är öppna, styr varje fråga informanten i någon mån. Därför är det relevant att reflektera över i vilken mån det är rationellt att planera intervjun i förväg. (Mason 2002: 231) Eftersom syftet med intervjun är att samla in information om ett visst tema, måste intervjuaren vara medveten om vad han/hon vill veta (Eskola & Suoranta 2005: 85). Därför är det ändå motiverat att i förväg forma några frågor som intervjun baserar sig på.

I denna studie baserade intervjuerna sig på fem rätt allmänna frågor (se bilaga 1). Utgångspunkten för frågorna var att de skulle vara så konkreta som möjligt. T.ex. Laine (2001: 36) konstaterar att det finns risk att informanten svarar på en allmän nivå och gömmer sina personliga åsikter om frågan är för abstrakt. Det kan också vara frestande att svara på en sådan fråga på ett sätt som anses allmänt acceptabelt. (Laine 2001: 36)

Båda hade lett till att subjektiviteten som jag var ute efter, hade försvunnit. Även Mason (2002: 227-228) anser det bättre att ställa konkreta än för abstrakta frågor om syftet är att ta reda på individens personliga åsikter och upplevelser. I ljuset av svaren som informanterna gav, var intervjufrågorna i denna studie lagom konkreta. Informanterna talade inte allmänt utan beskrev studievägledning ur deras perspektiv, var on en på sitt eget sätt. Förstås fanns det vissa felkällor som måste tas hänsyn till, även om svaren verkade subjektiva.

Intervjuerna genomfördes i november 2012. Informanterna intervjuades enskilt på var sitt modersmål. För att intervjuernas innehåll skulle bevaras så noggrant som möjligt, spelade jag in intervjuerna på band (Kvale 1997: 147) varefter intervjuerna transkriberades. Alla informanterna gick med på detta. Intervjuerna var varierande långa, från cirka trettio minuter till en timme. Efter intervjuerna, när bandspelaren redan hade stängts av, pratade jag med alla informanter en liten tid. Enligt Kvale (1997: 120-121) ger detta en möjlighet för både informanten och intervjuaren att återkomma eller förklara något som har kommit fram under intervjun. Samtidigt fungerar det som ett avslut på samtalet. Jag såg det också som en möjlighet att lära känna informanterna bättre vilket främjade analys och tolkning av intervjuerna.

Vad gäller intervjufrågor, följde jag inte helt de fenomenologiska principerna om öppenhet utan varje informant fick frågorna dagen före intervjun. Jag kom fram till detta eftersom en del informanter annars skulle ha avböjt medverkan. Gruppen möjliga informanter var så liten att jag föredrog denna lösning framför att försöka hitta helt nya informanter, kanske från ett helt annat område. Dessutom påpekar Tuomi och Sarajärvi (2009: 72) att det är grundat att låta informanterna göra sig bekanta med intervjuteman eller intervjufrågorna i förväg. De motiverar detta med att syftet med intervjun är att samla in så mycket information om intervjutemat som möjligt och att det underlättar genomförandet av intervjun. Laine (2001: 35) menar vidare att mind map kan fungera som en bra metod, så att informanten själv gör en sådan under intervjuns gång. På detta sätt kan intervjuaren få en bättre förståelse av informantens upplevelser. Jag gav informanterna möjlighet att göra en mind map under intervjun men ingen av dem ansåg det meningsfullt. Därför blev det bara korta listor med enstaka ord som inte gav något tillskott vid analys av intervjuerna.

## 2.4 Informanterna

Informanterna i denna studie arbetar som studievägledare antingen i Haparanda eller i Torneå. Även annan personal i skolorna kunde ha intervjuats men jag bestämde mig att granska temat från studievägledares synvinkel. De är ju experter på studievägledning både på grund av deras utbildning och arbetsuppgifter. Genom valet av synvinkel blev mängden av möjliga informanter klart begränsad. Ändå menar Hirsjärvi och Hurme (2008: 59) att även ett mindre antal informanter kan räcka till om informanterna bara har information om ämnet som forskas.

I Haparanda stad arbetar tre studievägledare som alla var villiga att bli intervjuade. För jämviktens skull valde jag tre informanter från Torneå också. Eftersom utbildningssystemet i Sverige avviker något från systemet i Finland, var det utmanande att hitta studievägledare som arbetar på motsvarande nivåer. Därför valde jag informanter som arbetar på olika nivåer även om nivåerna inte motsvarar varandra helt. En studievägledare från Haparanda arbetar på högstadiet och den andra på gymnasieskolan<sup>1</sup>. Den tredje har ansvar för vuxenstudieranden och svenska för invandrare –studierandena. En studievägledare från Torneå arbetar på gymnasiet och den andra på yrkesskolan. Den tredje arbetar delvis på högstadiet och delvis på gymnasiet.

Alla informanterna har personliga erfarenheter om studievägledning på andra sidan gränsen eller om samarbetet med studievägledare i den andra staden, bara mängden varierar. En del samarbetar dagligen över gränsen medan en del menade att samarbetet är mindre vanligt. Dessutom har alla arbetat flera år som studievägledare just på Haparanda-Torneå –området. Med undantag av en informant har alla studievägledarutbildning och de har utbildat sig var i sitt hemland.

---

<sup>1</sup> I denna studie använder jag begreppet gymnasieskola när det handlar om det svenska gymnasiet. Begreppet gymnasium används när det handlar om det finska gymnasiet. Systemen är olika och därför anser jag det nödvändigt att inte blanda ihop dem.



## 2.5 Fenomenologisk analys

Syftet med fenomenologisk forskning är att göra fenomenet som forskas, dvs. meningen med individens erfarenheter, begreppsligt och det osynliga synligt (Tuomi & Sarajärvi 2009: 35; Kvale 1997: 54). I denna studie granskade jag fenomenet via intervjuer som jag analyserade enligt Giorgis (1999: 10) modell. Både Giorgi och Spiegelberg (1965: 655) ser fenomenologisk analys som process där ett steg följs av ett annat. Tidigare steg lägger grunden för senare steg och forskarens kritiska tolkningar (Giorgi 1999: 10, Spiegelberg 1965: 655)

Giorgi (1999: 10) konstaterar att behandling av materialet börjar med att *skapa en helhetsbild* av det som har samlats in. Att känna till materialet lägger grunden för senare steg i processen. (Giorgi 1999: 11) Efter att ha intervjuat alla informanterna transkriberade jag intervjuerna ordagrant och började redan då att skapa helhetsbilden. Detta hjälpte senare läsning av materialet. Nästa steg var att *beskriva det som sagts i materialet* (Giorgi 1999: 11, Laine 2001: 38). Syftet var att dela texten i små bitar för att underlätta senare faser. Detta gjorde jag genom att leta efter det som i ljuset av forskningsfrågan verkade meningsfullt i materialet. Dessa meningsfulla parter sökte jag sedan beskriva på ett naturligt språk likt det språk som informanterna använde. Även om jag i denna fas var tvungen att tolka och välja, strävade jag efter att objektivt beskriva informanternas berättelser, inte lägga mina personliga åsikter i.

Enligt Giorgi (1999: 17) följs beskrivningen av *analysen*. Informanternas liknande uttryck sammanfogas till meningsenheter av vilka väljs de som är meningsfulla i ljuset av forskningsfrågan. (se även Laine 2001: 39) I denna studie var uttrycken varierande långa, allt från korta fraser till större enheter med flera meningar. Då de sammanfogades till en meningsenhet var slutsatsen en kort fras. Vid analysfasen sökte jag beskriva meningsenheterna med ett allmänt språk utan att förlora informantens personliga grepp. Jag använde mig i analysfasen av intervjuцитat för att betona det personliga greppet och stödja mina tolkningar. Kursiveringar i texten syftar till dessa citat. Av praktiska skäl sammanfogade jag beskrivnings- och analysfaserna. I kapitel 3 beskriver jag det som informanterna sade samtidigt som jag redan har delat deras liknande uttryck i kategorier, meningsenheter.

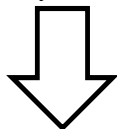
Analysfasen följdes av *syntes*. Då jag vid analysfasen letade efter enskilda meningsheter, var syftet vid syntesfasen att föra enskilda meningsheter samman, skapa en helhetsbild av dem. (Giorgi 1999: 19) I verkligheten är de inte heller enstaka utan länkar i en och samma kedja. Om förhållandet dem emellan inte tas i beaktande, är bilden inte hel utan bristfällig. (Laine 2001: 41) Meningsheter är inte av lika stor vikt alla utan en av dem kan spela en större roll och lägga grunden för de andra .

Varje intervju analyserades enskilt enligt Giorgis modell. Då syftet var att skapa en helhetsbild om studievägledarnas uppfattningar, tog jag ett steg tillbaka i modellen när de enstaka intervjuerna hade genomgått alla fyra steg. Baserande på de enskilda synteserna skapade jag en helhetsbild om de svenska studievägledarnas tankar och sammanfogade synteser från intervjuerna i Haparanda för sig. Jag samlade in liknande meningsheter i synteserna och skapade en gemensam syntes av dem. Den gemensamma syntesen representerar vägledningstänkandet bland vägledarna i staden och svarar i stort sett på forskningsfrågan. Synteserna av intervjuerna i Torneå genomgick samma process. De gemensamma analyser och synteser redogör jag för i kapitel 4. Själva processen beskrivs i figur 2.

FENOMENOLOGISK ANALYS

ENSKILDA INFORMANTER

helhetsbild – beskrivning – analys - syntes



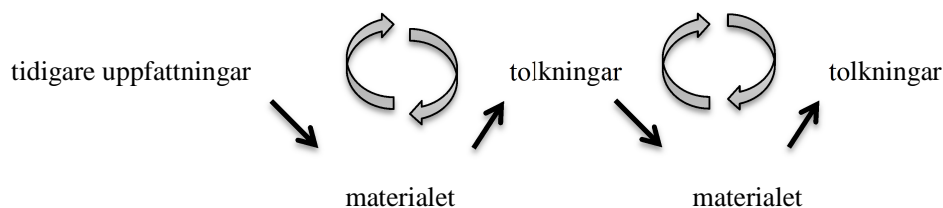
MODELL OM STUDIEVÄGLEDNING I HAPARANDA/TORNEÅ

helhetsbild – beskrivning - analys – syntes

**FIGUR 2** Genomförande av fenomenologisk analys i denna studie

Då den fenomenologiska forskningsmetoden baserar sig på att tolka den andras uttryck, går den hand i hand med hermeneutik (Laine 2001: 29). Allmänt syftar hermeneutik på teorin om att förstå och tolka. Den lägger grunden för regler enligt vilka vissa tolkningar kan bedömas mer rätta än andra. Krippendorff (2004: 17) hänvisar till en hermeneutisk cirkel som forskarens dialog med forskningsmaterial. Dialogen består av att göra tolkningar, kritiskt granska sina tolkningar och gå tillbaka till materialet. I denna studie förverkligade jag principen om den hermeneutiska cirkeln genom att gång på gång kritiskt granska mina egna tolkningar. Tolkningen började redan vid transkriberingsfasen, även om rätt ytligt. Då jag sedan läste och analyserade intervjuerna, gick jag djupare. Jag analyserade en intervju på gång. Då den var färdig, fortsatte jag med den nästa och lät den första vara. Jag återvände till de enskilda intervjuerna då alla var färdiga och det var dags att börja med de enskilda synteserna. Då jag vid den fasen hade gått genom flera intervjuer och fått därmed nya synvinklar, kunde jag vid denna fas granska mina tidigare tolkningar på nya sätt. Vidare jämförde jag intervjutranskriberingar med mina tolkningar för att hålla de autentiska uttrycken och kontexten i minnet. På samma sätt återkom jag till tidigare tolkningar vid början av varje ny arbetsfas. Det som jag hade lärt mig under föregående fas hjälpte mig att granska mina tidigare tolkningar från nya synvinklar och på ett kritiskt sätt.

#### HERMENEUTISK CIRKEL



**FIGUR 3** Hermeneutisk cirkel.

### 3 ANALYS AV DE ENSKILDA INTERVJUERNA

I detta kapitel redogör jag för analys av intervjuerna i båda städerna. Varje intervju och därmed analys presenteras skilt för sig. Först behandlas intervjuerna med de svenska informanterna (avsnitten 3.1 – 3.3) åtföljda av intervjuerna med informanterna i Torneå (avsnitt 3.4 – 3.6). I början av varje analys finns en kort presentation av informanten. Därefter redogör jag för de viktigaste meningsenheterna som jag skapat på basis av det som informanten i fråga berättade. Meningsenheterna behandlas i tur och ordning. Ordningen är inte betydelsefull. I slutet av varje analys finns en syntes både i skrift och i bild om de viktigaste uppfattningarna som informanten lyfte fram.

#### 3.1 Eleverna är ju det viktigaste, annars skulle vi ju inte behövas.

H1 arbetar som studievägledare på högstadiet. Tidigare har hon haft ett eget företag och arbetat på bank. Vägledarexamen avlade hon vid Umeå universitet och har arbetat som studievägledare i ett tiotal år.

##### Eleven – subjekt som väljer

H1 ser eleven som aktör. När hon talade om elever, syftade hon på dem som subjekt. Det är *eleven* som kommer fram till ett beslut. Med hjälp av studievägledaren kan *eleven* se olika alternativ. Vad gäller processen rörande valet av vidare utbildning, är det *eleven* som reflekterar över sin framtid och *kommer fram till vad han eller hon vill göra*. Dessutom betonade H1 vikten av att inte påverka eleven och hans/hennes val. Som studievägledare måste hon vara medveten om att hon lätt kan leda eleven mot vissa lösningar som hon själv anser passande. Dock menade hon att studievägledaren ska vara försiktig med detta och inte påverka eleven medvetet, *eleven* ska välja *själv*. Förutom att det är hennes personliga åsikt, betonades det på vägledarutbildningen.

Nå det är ju jätte viktigt att inte liksom påverka dom, vad dom ska välja. Det tycker jag och det får man ju lära mycket på utbildningen också att det är dom som väljer.

H1 syftar till att *eleven* kommer fram till vad de vill göra. *Eleven* ska arbeta för att bli medveten om sina drömmar och möjligheter. Däremot är hennes roll som studievägle-

dare att stödja och hjälpa eleven i det, med hjälp av t.ex. tester och information. H1 menade att det är hennes uppgift att *visa vad som finns och liksom vidga så att eleven ser* medan eleven själv fattar beslut. Vad hon egentligen menade med 'att eleven ser' förklarade hon inte men det kan tolkas åtminstone på två sätt. Å ena sidan är H1 som studievägledare medveten om vilka utbildningsmöjligheter som finns. Dessutom har hon någon slags uppfattning av var de kan leda till. Elevens syn på alternativ kan begränsa sig till de vanligaste utbildningarna och yrkena i omgivningen. Å andra sidan är det möjligt att eleven inte ser sin egen potential. Där kan studievägledaren vara till hjälp genom att hjälpa att förstärka elevens självkänedom. För att H1 betonade vikten av att eleven kommer fram till vad han/hon vill göra, är det grundat att anta att hon anser båda två betydande.

Men men att vägleda dom och visa vad som finns det och liksom vidga så att dom ser. Så att sånt är viktigt tycker jag.

### **Samspel med eleverna**

H1 talade om hur viktigt det är att eleverna vill komma och träffa henne. Skrattande berättade hon att *det aldrig har varit någon som hade vägrat att komma* utan tvärtom. Ofta finns det kö bakom dörren, eleverna vill komma och träffa henne. Även om H1 skrattade till när hon berättade detta, pekade hennes allvarliga tonfall på att det verkligen är viktigt för henne att eleverna kommer och träffar henne utan tvång. Uppenbarligen anser hon ömsesidighet och ett fungerande samspel henne och eleven emellan som utgångspunkt för en fungerande vägledningsrelation.

Och det har aldrig varit nån som vägrat komma till mig i alla fall. Dom brukar, som idag hade jag kö här, dom ville komma. Så det är ju bra, det skulle vara hemskt om dom inte ville komma.

Mest arbetar H1 med niondeklassare. Eleverna som går i tidigare årskurser träffar hon mest i klass och då handlar det ofta om informerande, de talar t.ex. om prao, praktisk arbetslivsorientering. När hon träffar dessa elever, har hon två mål. Hon vill inte bara informera eleverna utan syftar också till att bekanta sig med dem och tvärtom. Därmed blir det naturligt att umgås då det är dags att tala om elevernas framtidsplaner mellan fyra ögon i nian. Först och främst handlar det om att skapa tillit. Att eleverna och H1 lär sig känna varandra, gör att de kan lita på varandra vilket förmodligen gör det lättare för enskilda elever att komma och prata om personliga ärenden med henne.

Så det blir så där att dom lär känna mig så att det blir som naturligt det här sen till gymnasiet och så.

### **Att bry sig om eleverna**

Som konstaterat ovan, anser H1 det viktigt att hon och eleverna har en fungerande relation sinsemellan. Det betyder mycket för henne att eleverna kommer frivilligt och träffar henne. Vidare talade hon varmt om eleverna och poängterade att hon tycker om att arbeta just med ungdomarna.

Att H1 bryr sig verkligen om eleverna konkretiseras t.ex. så att hon gärna gör något extra för eleverna. Själv lyfte hon fram en sådan vana. På hösten, då den nya terminen börjar, brukar hon tillbringa den första dagen på gymnasieskolan. Där möter hon sina tidigare elever som ett par månader tidigare slutade på högstadiet och som håller på att börja på gymnasiet. Av erfarenhet vet hon att *de ofta är lite oroliga* inför att börja i den nya skolan. Därför vill hon vara där. På det sättet har varje elev åtminstone en person som han/ hon känner den första dagen. Ingen förpliktas till att vara där utan hon gör det av fri vilja, för att eleverna inte ska bekymra sig och känna sig ensamma. Av allt att döma bryr hon sig verkligen om eleverna och är genuint intresserad av deras bästa.

För en del kan ju vara lite oroliga när det är ny skolan och sånt där dom ska till. Så första dagen till exempel så brukar jag alltid vara där på gymnasiet när dom kommer dit. Så det brukar jag säga till dom också att jag kommer att vara där så att dom har nån dom känner igen. – Så första dagen är jag alltid där när dom kommer.

### **Att trivas på jobbet**

Ovan konstaterade jag att H1 bryr sig om eleverna. Hon trivs med att *arbeta med ungdomarna*. Vidare blev det tydligt att hon tycker om sitt arbete. I själva verket njuter hon av det hon gör, *det är jätteroligt faktiskt att arbeta som studievägledare*.

Innan hon började arbetet på grundskolan, var hon något skeptisk till om hon ens ville arbeta med tonåringar. Numera råder det inget tvivel om det, det är just ungdomar som gör arbetet så givande. Att hon trivs på det hon gör, framgick också annars från hennes sätt att tala om arbetet. För henne är arbete som studievägledare inte bara ett jobb som hon blir betald för utan något som hon genuint njuter av. Detta syns oundvikligen i hen-

nes sätt att arbeta och möta eleverna, och stödjer uppfattningen att hon verkligen bryr sig om dem.

### **Elevernas rättigheter**

H1 nämnde ofta att *eleverna är det viktigaste i arbetet*. Om de inte fanns, skulle ingen personal i skolan heller behövas. I sitt arbete utgår H1 från att eleverna har vissa rättigheter som ska uppfyllas. Eleverna har t.ex. rätt att *få allt stöd de behöver för att klara sig så bra som möjligt*.

Ett konkret exempel på elevernas rättigheter är förknippat med stadens läge vid riksgränsen. Eftersom skolan ligger i en gränsstad, kan en del av eleverna både finska och svenska så bra att de kan söka till utbildningar i bägge länderna. H1 för sin del är utbildad i och för det svenska systemet. Därför känner hon bara ytligt systemet i Finland. Om det finns elever som vill söka till finska skolor, brukar H1 be ett par studievägledare från finska sidan att komma och svara på elevernas frågor. Hon anser att hennes egna kunskaper inte räcker till för att ge eleverna all den information som de har rätt att få. De finska studievägledarna är å sin sida experter på systemet i Finland.

Det är ju ett annat system och det är därför jag brukar ta dom här finska studievägledare så att dom får berätta om det. För att jag är ju utbildad i det svenska men genom att vi bor nära gränsen så dom kan välja dit också. Så därför brukar jag låta dom komma och berätta. Så att det inte ska bli nåt fel, så dom får veta det som gäller och så.

H1 betonade att eleverna har rätt att få korrekt och tidsenlig information. Om hon inte kan erbjuda den, är det förenligt med elevernas intressen att vända sig till någon som kan. I detta sammanhang handlar det om studievägledare i Torneå. Uppenbarligen anser H1 det viktigt att eleverna har tillgång till en kompetent vägledare. För henne betyder det b.l.a. att studievägledaren är medveten om sin kunnighet och okunnighet, och kan fråga om hjälp vid behov. Detta gäller också elevvården. När H1 har privata samtal med eleverna, *kommer det ibland fram något som skolsköterskan eller specialläraren bättre kunde ta hand om*. I sådana fall brukar H1 visa eleven vidare för att hon inte har kompetens att ta hand om kurativa uppgifter. Detta beskriver hennes starka sinne för yrkesetik och elevernas rättigheter. Å andra sidan hör det till yrkeskunnighet att känna igen sitt kompetensområde och veta vad som ligger utanför det. Det är också ett sätt att visa att man egentligen bryr sig om eleverna.

### **Delat ansvar mellan skolpersonalen**

H1 lyfte fram temat om att dela ansvar för vägledningen i skolan. I sammanhanget hänvisade hon till nationella instruktioner om studie- och yrkesvägledning enligt vilka all personal i skolan ska delta i vägledningen, inte bara studievägledaren. Hon anser det bra att en person inte bär hela ansvaret. Enligt henne vore det för mycket för en person, särskilt då hon själv delar sin arbetstid mellan tre olika skolor.

Att det är inte bara en person som måste ha hela det där ansvaret, det tycker jag är bra.

Hon nämnde också att hela personalen inte behöver ha utbildning till att vägleda. Det handlar mer om attityd. Hennes utgångspunkt i arbetet är att göra sitt bästa för eleverna och hon menade att annan skolpersonal har samma ledande tanke. Ytterligare betonade hon att personalen i skolan arbetar för samma mål, *man vill ju att eleverna ska som klara sig och bli behöriga och allt det här, så att de kommer vidare.*

Men det är ju mycket det här att dom (eleverna) ska få det stöd dom behöver, att skolan är skyldig att ge dig och sånt. -- Och jag tror att alla försöker att göra det. Jag hoppas det åtminstone. Så har jag tänkt att det är så att alla jobbar likadant att det ska.

Eftersom studievägledning inte är schemalagt i Sverige, är H1 inte i regelbunden kontakt med eleverna. Mest arbetar hon med eleverna som går i nian. Den vardagliga kontakten med eleverna hör till lärare och mentorer. Då de träffar eleverna oftare, är det sannolikt att de känner dem bättre än H1. Därmed är det naturligt att de tar sig ansvar för vägledning vad gäller vardagliga frågor, t.ex. frånvaron. Särskilt hör det till mentorer som ansvarar t.ex. för föräldrakontakter. En mentor brukar ansvara för en halv klass så att det blir möjligt att ha en personlig kontakt till eleverna.

### **Vägledning (in)för det följande steget**

H1 menade att hennes viktigaste uppdrag som studievägledare i grundskolan är att *vägleda eleverna inför nästa steg*, alltså steget till gymnasiet. Hon anser att eleverna ska få allt de behöver för att de i slutet av grundskolan kan komma fram till vad de vill göra. Trots att hon understryker elevernas egen aktivitet, får de alltid hennes stöd. Det är hennes uppgift att underlätta steget från grundskolan till gymnasiet så att *det ska gå så smidigt som möjligt.*



Att inleda processen om valet av vidare utbildning är en viktig del av H1:s arbete. Därför brukar hon t.ex. göra ett litet intressetest med eleverna som går i åttan. Med testet syftar hon till att *eleverna redan då börjar att tänka lite på det, så att det inte blir så jobbigt sedan i nian*. Som jag konstaterade ovan, ser H1 eleverna som subjekt. Det är viktigt att de själva börjar fundera på vad de vill göra. Tanken med att sätta i gång tankarna redan i åttan är att eleverna får fundera i lugn och ro. Då eleverna sedan går i nian, tar H1 en mer allvarlig inställning till ämnet. Då brukar hon samtala enskilt med varje elev om gymnasieval och framtiden. Målet är att alla kommer fram till vad de vill göra och att ingen känner sig onödigt påskyndad.

Och att dom ska få allting dom behöver för att kunna välja. Att dom ska komma fram till vad dom vill göra.

### **Syntes av H1:s vägledningstänkande**

Vid analysfasen skapade jag sju meningsenheter om uppfattningar som är fundamentala i H1:s sätt att arbeta som studievägledare: *eleven - subjekt som gör val, samspel med eleven, att bry sig om eleverna, att trivas på jobbet, elevernas rättigheter, delat ansvar mellan skolpersonalen och vägledning (in)för det följande steget*. Meningsenheterna delar jag in i fyra kategorier som fungerar som utgångspunkt för hennes agerande som studievägledare. **Hjärtlighet** är grundläggande för hennes arbetssätt, hon arbetar av hela sitt hjärta. Hon talade varmt om eleverna vilket vittnar om att hon bryr sig genuint om dem. Det hörs i hennes sätt att uttrycka sig och syns i det hon gör, t.ex. att hon möter sina förra elever första dagen på den nya skolan. Att hon ser sitt arbete som givande och njuter av det ingår också i denna kategori. Då hon upplever arbetet som givande, vill hon också ge mycket för arbetet, dvs. för eleverna. Ett fungerande samspel och äkta möten med dem är för sin del en av faktorerna som gör arbetet så njutbart. Dessutom är det just hjärtlighet som lägger grunden för de andra kategorierna: **tillsammans**, **uppfostran** och **för elevens bästa** som för sin del alla syftar till att eleven klarar sig senare också efter grundskolan.

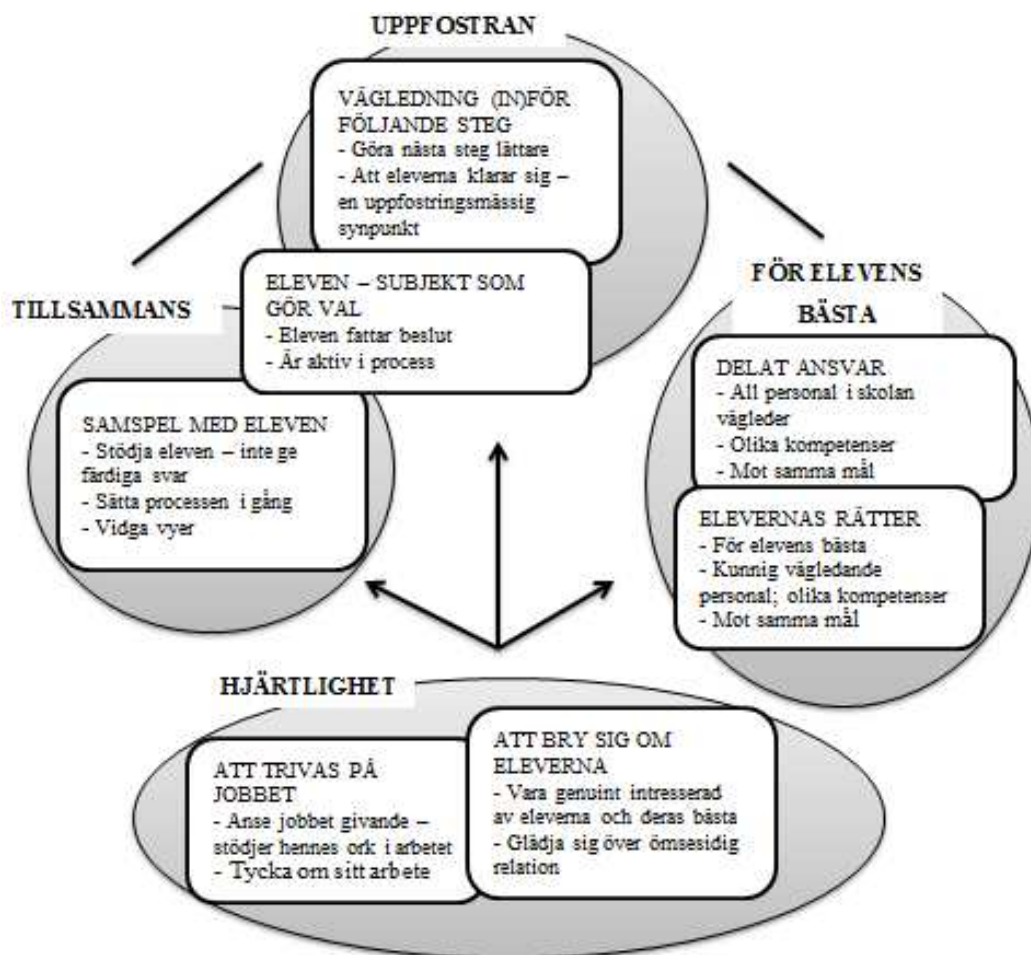
Enligt H1 spelar både eleven och studievägledaren en aktiv roll i vägledningsrelationen. Detta beskrivs i kategorin **tillsammans**. Eleven genomför processen under vilken han/hon reflekterar över sin framtid. Det är också eleven som fattar beslut. H1 som stu-

dievägledare spelar en stödjande roll. Hon stödjer eleven, erbjuder verktyg och trygga omständigheter så att eleven kan genomföra processen, t.ex. hjälper eleven att sätta igång processen med hjälp av ett intressetest. I ett senare skede talar hon med varje elev mellan fyra ögon om deras planer. Att stödja innehåller också att erbjuda eleven alternativ, *vidga vyer*, men att *absolut inte påverka elevens val* medvetet. Snarare är det tvärtom, H1 undviker att påverka eleven medvetet. Ömsesidighet beskriver också väl det som H1 anser fungerande vägledning. I detta sammanhang betyder ömsesidighet att båda parter i en vägledningsrelation är aktiva och litar på varandra. För henne är det viktigt att eleverna kommer och träffar henne frivilligt utan tvång. H1 strävar efter att bekanta sig med eleverna redan innan de umgås mer, dvs. före klass nio. På det sättet känner hon och eleverna varandra vilket för sin del gör det lättare att skapa tillit och tala mellan fyra ögon. Det är viktigt för att samtal handlar om personliga ärenden som en del eleverna kan uppfatta rätt utmanande.

Att eleven själv är aktiv ingår också i kategorin **uppfostran**. H1 betonade elevens eget aktivitet. Skolpersonalen bemödar sig att hjälpa eleverna med detta så att de klarar sig så bra som möjligt också efter grundskolan. Detta tyder på uppfostrande synpunkten i H1:s arbete. Även processen ingår i denna kategori. H1 menade att hennes viktigaste uppgift är att göra nästa steg lättare för eleven, stödja honom/henne med att hitta studieplats efter grundskolan. Hon uppmuntrar eleven att aktivt reflektera på framtiden. Hon hjälper till vid behov. Det blev tydligt att siktet är inställt längre fram på framtiden än på gymnasievalet. Förutom att hjälpa eleverna att hitta en passande utbildning är det viktigt att erbjuda dem trygga omständigheter där de lär sig att ta ansvar för sig själva och sina handlingar. Syftet är att varenda en skulle klara sig så bra som möjligt efter grundskolan. Allt i allt arbetar H1 med blicken mot framtiden, hennes uppgift på grundskolan är att hjälpa eleverna att förbereda sig för framtiden, inte bara med valet av vidare utbildning.

H1 nämnde flera gånger att *eleverna är det viktigaste i arbetet*, hon arbetar för **elevens bästa**. För henne är det viktigt att ta fasta på elevernas rätter. Den vägledande verksamheten i skolan borde också basera sig på dessa rätter. Eleverna har t.ex. rätt till allt stöd de behöver, bl.a. studievägledning och specialundervisning. H1 själv har ett starkt sinne för yrkesetik. Hon är angelägen om att inte låtsas att kunna hjälpa eleven med något som hon inte kan. Om hon inte behärskar något, vänder hon sig på någon som kan, ber

t.ex. de finländska studievägledarna att komma och berätta eleverna om skolsystemet i Finland. När det gäller elevernas bästa, är det inte svårt för henne att be om hjälp. Det viktiga är att eleverna får bästa möjliga stöd. Att hela skolan har ansvar för vägledning syftar enligt henne också till elevernas bästa. H1 ansåg det viktigt att ämnet behandlas i skolan så att alla är medvetna om det. Då ansvar för vägledningen delas mellan personalen, får eleven sannolikt just den stöd som han/hon behöver. Bland personalen finns det ju individer med olika kunskapsområden. H1:s syn på saken är att all personal i skolan utgår från samma princip som hon; de tänker på elevernas bästa. Därför borde det inte vålla några problem att vägleda vid sidan om undervisning samt att integrera vägledning i undervisningen. I figur 4 presenteras de ovannämnda kategorier i bild.



FIGUR 4 Syntes av H1:s vägledningstänkande

### 3.2 Måste jag välja sida, så väljer jag alltid elevernas sida.

H2 arbetar som studievägledare på gymnasieskolan. Han avlade vägledarexamen vid Umeå universitet och har arbetat i drygt i tio år som studievägledare.

#### Humor och glädje

H2 nämnde positivitet och humor som viktiga utgångspunkter i hans arbetssätt. Han vill inte vara så *där strikt och otrevlig* och tror på att med humor och glädje kommer man närmare eleven. Han jämförde sitt arbetssätt med historier som han hade hört om studievägledningen i några andra länder. Där anses studievägledare vara ett slags poliser, de

ska vara *jättestrikta och tuffa*. H2 är av annan åsikt. Han anser att man har mer att vinna på genom att vara positiv. På det sättet är det lättare att komma till kontakt med eleven. Dessutom vet han av drygt tio års erfarenhet att ett positivt betraktelsesätt funkar för *dagens unga generation*. Förr i världen räckte det kanske att studievägledaren bara tittade på eleven och denna gjorde exakt som studievägledaren hade sagt. Numera fungerar det inte och inte heller vill H2 pröva på det sättet att arbeta.

Men jag tror mer på att hjälpa och stötta och liksom med lite glädje och lite. Det har man mer att vinna på oavsett om situationen är, är väldigt jobbigt för olika elever och så.

Även om H2 betonade humor och glädje, kom det tydligt fram att mötet med studievägledaren inte är bara lek för hans elever. Han anser det viktigt att sätta gränser för elever eller åtminstone visa dem gränser. Även om han inte tycker om det, kan han vara strikt vid behov, t.ex. med elever som försummar sina studier. För att försöka få sådana elever att förstå vikten av att ordentligt ta hand om sina studier, brukar han ha ett allvarligt samtal med dem. Ett sådant samtal kunde vara otrevlig, men H2 litat på humor och glädje. Enligt honom underlättar positiv attityd att närma sig eleven och skapa kontakt. Efter det kan man lyfta fram det otrevliga och tala allvar. Troligen är eleverna också mer mottagliga om de inte behöver vara rädda för studievägledaren.

Det måste ha mera, komma åt dom med lite glädje, med lite humor, med lite för att vinna dom liksom. Och sen kan man prata om 'nej men vänta här nu, är det här så bra'.

### **Elevernas heltäckande välmående**

Att eleverna mår bra är enligt H2 nödvändigt för att de ska kunna ta hand om sina studier. Han lyfte fram medicinsk studie- och yrkesvägledning som att det tar en stor del av hans tid. Ibland påverkar någonting utanför skolan elevens liv så att han/hon får *ett försämrat hälsotillstånd och läge* vilket syns i skolarbetet. I skolan finns skolsköterska och kurator som är utbildade till att ta hand om kurativa uppgifter. Ändå anser H2 att han också spelar en roll i sådana fall, han *går in och hjälper tillsammans med skolsköterska och kurator och stödjer en sådan elev mer utifrån*. Han är medveten om att han inte har utbildning till att sköta kurativa uppgifter men vill ändå vara till stöd för eleverna om de bara vill. Det viktigaste är att eleverna är medvetna om att han finns för dem.

-- medicinsk syv<sup>2</sup>. Det låter lite kanske konstigt men jag menar med syv såna elever som inte fungerar normalt just för tillfället. Det är inte att dom är sjuka men att dom har inte normalt sätt, dom klarar inte av saker och ting på olika sätt.

Skolsköterska och kurator kan vara mer främmande för en elev än studievägledare och det kan vara lättare för eleven att först tala med studievägledaren. Det händer att det uppstår en kontakt mellan eleven och studievägledaren och då *öppnar eleven sig och pratar om saker* som H2 tycker att *han som studievägledare kanske inte egentligen kan hjälpa med och hitta någon lösning på*. Då anser han det betydande att han ändå visar sig värd förtroendet och lyssnar. Efter det kan han föreslå eleven att tala med kurator eller skolsköterska som kunde hjälpa honom/henne mer än H2, eleven kunde *få mera hjälp och stöd av dem för att de troligen är lite duktigare på sådana saker än han*. H2 menar att det finns en balansgång mellan vägledande och kurativa uppgifter. Som studievägledare ska han känna gränser om vad han kan och inte kan ta hand om.

En del elever blir inte färdiga med gymnasieskolan på tre år utan fortsätter ett fjärde år. Ofta har de problem som påverkar deras möjligheter att genomföra studier i samma takt med andra. H2 är mentor för eleverna på fjärde året. Leende berättade han att han brukar vara väldigt nöjd när de blir färdiga. Enligt honom har de upplevt mer och kämpat sin väg genom svårigheter i motsats till eleverna som blir färdiga på tre år. Detta ser jag som ett exempel på att H2 har ett holistiskt grepp. Även om det är viktigt att avlägga examen, är det åtminstone av lika stor vikt att eleverna lär sig av livet och av sig själva. Det förbereder dem för livet efter gymnasiet åtminstone lika mycket som studierna.

Men det är alltid roligt, jag tycker det är nästan roligaste när dom (som går i fjärde året) fixar det eller får slutbetyg.

### **Hela skolans ansvar**

H2 ansåg att varje elev ska ha en likadan tillgång till studie- och yrkesvägledning. Han som studievägledare spelar en stor roll då det handlar om att informera om möjligheter som eleverna har efter gymnasieskolan. Ändå finns det ungefär 300 elever i skolan och bara en studie- och yrkesvägledare. I skolan hör ansvar för att vägleda elever också till lärare och mentorer vilket bidrar till att varje elev får vägledning vid behov.

---

<sup>2</sup> syv = studie- och yrkesvägledning

Jag kan inte bara välja ut. Det blir liksom att självklart vill jag hjälpa och stötta och så. Men jag vill inte sålla bort vilka jag väljer och hjälper och inte hjälpa alla lika mycket. Därför har vi ju mentorerna. Och det är ett, dom har ju mycket samarbete med mentorerna, dom här eleverna som har problem. Så där stötta och hjälpa så att säga.

Det vore mot H2:s ideologi att välja vilka elever som han vägleder. Därför anser han det nödvändigt att också annan personal i skolan vägleder. Som ett exempel nämnde han mentorer. De är lärare i var sitt ämne och varje mentor ansvarar för cirka 12 elever. De ska ha en personlig kontakt med dessa elever vilket enligt H2 leder till att de kommer nära till eleven på ett sätt som studievägledaren inte gör. Detta beror troligen på att studievägledaren inte träffar eleverna regelbundet medan mentorerna möter dem oftare.

Dom [mentorerna] blir väldigt så där lite närmare på det sättet än vad jag kommer nära på det sättet. Och det blir lite grann som med sina föräldrar, det är bara strunt och man kan strunta i vad dom säger. Och då kan ju inte mentorerna kanske inte ta den konflikten.

### **Process – var i sin takt**

Som H1, lyfte också H2 fram processen. Han ansåg att eleverna ska vara aktiva vad gäller deras framtid. De ska ta sig själva processen om att komma fram till vad de vill göra. I slutet av gymnasieskolan borde varje elev ha en egen förberedande framtidsplan eller alla borde åtminstone ha reflekterat på saken. Enligt H2 hör det till studievägledaren att inleda processen.

H2 upplever att eleverna i årskurs ett fortfarande är *lite omogna* för att ordentligt sätta i gång processen. Därför börjar han med den på riktigt först i årskurs två. Han brukar samtala också med ettorna men då vill han påminna att de inte har något bråttom att planera framtiden. I årskurs två är eleverna något mognare och utexamineringen närmare. Då brukar H2 gå igenom eleverna programvis och kartlägga deras framtidsplaner. Han anser det viktigt att eleverna ser olika alternativ som de har. Där kan han som studievägledare hjälpa till. Efter detta beror det på eleven, om *han eller hon anser sig mogen, redo och motiverad* för att ta processen sig själv. I slutet av tredje året borde alla ha en plan för framtiden eller de borde åtminstone ha tänkt på alternativ.

Men det är lite grann samma där att man inleder den processen kan man säga då i årskurs två då. Som då ska leda till fram till att man är färdig och går ut i årskurs tre att man har nånstans en egen förberedande framtidsplan eller som man själv tänker att man åtminstone har reflekterat och tagit den processen med sig själv så att man nånstans kan vara bättre förberedd när man har gjort klart gymnasiet.

Även om H2 anser att varje elev ska reflektera över sin framtid och på det sättet göra sig bättre förberedd för livet efter gymnasieskolan, är det väsentligt att eleverna får göra det i lugn och ro. Utgångspunkten är att processen sätts i gång så småningom enligt ungdomars mognad. Förstås sker det inom skolsystemets ramar. Att eleverna är tillräckligt mogna betyder att de kan ta sig processen. För H2 är det betydande att eleven själv reflekterar och planerar. Han kan hjälpa till och vidga vyer men till slut handlar det om att eleven själv ska agera. Dessutom är det processen som är viktig, inte bara resultatet. Om eleven bara är medveten om processen och sina alternativ, anser H2 att han/hon ändå är bättre förberedd för framtiden än han/ hon vore utan att ha reflekterat på saken.

### **Elevens eget ansvar**

Liksom H1, menade också H2 att eleverna ska själva vara aktiva vad gäller deras skolgång och framtid. Eleverna har ett stort ansvar för sig själva. Han arbetar för dem och vill att de klarar sig men kan inte göra deras arbete. Däremot är det hans jobb att stödja vid behov. Citatet nedan beskriver hans sätt att förhålla sig till elever. Även om det handlar om elever som inte tar sina studier på allvar, anser jag att det sammanfattar hans attityd mot alla elever.

Och jag hjälper så gott jag kan. Men samtidigt är det dom som måste göra arbetet, jag kan inte göra det åt dem. Man kan bara finnas där och hjälpa till och så där.

Som konstaterat tidigare, anser H2 att eleverna ska själva ta ansvar för processen rörande sin framtid. På samma sätt anser H2 det viktigt att eleverna som försummar sina studier förstår att de själva har ansvaret. Om man vill att sådana elever skärper sig och börjar ta hand om sina studier, måste de förstå hur det påverkar deras liv. H2 menar att han kan prata om att eleven borde skärpa sig men det har ingen effekt om eleven inte förstår att han/ hon har själv ansvar för sina studier och sitt liv. H2 kan inte lägga om kursen för någon annan utan eleven ska själv ta initiativ. Detta lär vara metoden i hela skolan. Personal i skolan försöker att få eleven att förstå att *det är ju inte någon smart idé att gå här och slösa bort saker och ting när eleven inte verkar klara av det här eller eleven inte har intresset.*

Och sen kan man prata om 'nej men vänta här nu, är det här så bra'. Att dom här sakerna inte riktigt funkar och som. Och den vägen komma åt dom att dom själva förstår var dom befinner sig och hur dom, hur dom biter sig själva i svansen och inte riktigt. Det ju dom som är stora förlorarna, det är inte jag nån förlorare. Om du slarvar bort dit liv eller den, det är dom själva som är problemet egentligen.



### **Att bry sig – kärlek och gränser**

Som exemplen ovan visar, är H2 noga med att eleverna ska ha gränser. Det är ett sätt att visa eleverna att han bryr sig om dem. Vid sidan om gränser betonade H2 vikten av att visa hans stöd. Eleverna ska veta att de har möjlighet att få stöd från honom. Om de tar emot stödet, beror på dem. För H2 är det också viktigt att eleverna känner att de får hans stöd vid behov. Han vill visa eleverna att han bryr sig om dem på riktigt. Sammanfattningsvis kan H2:s arbetssätt beskrivas med orden gränser och kärlek. I detta sammanhang betyder *kärlek* att bry sig.

Sen är ju all den här stöttningen. Det är ju att en ska känna av det. Sen får man ju bättre och sämre kontakt med eleverna på olika sätt. -- Jag kan inte förvänta att varenda en tycker att jag är en bra person. Men en annan kan tycka att 'wow, han är ju (?)' och tar emot stödet och hjälpen. Men alla, alla elever som har problem ska åtminstone ha fått träffa mig och prata med mig. Sen är det lite grann upp till dom själva, hur mycket dom vill använda mig som stöd.

### **Stå på elevernas sida**

H2 beskrev sig själv som elevernas advokat. Att bevaka elevernas intressen är en viktig del av hans arbete. Han är noga med att eleverna ska få det stöd och hjälp som de har rätt att få enligt lagen. Detta innebär såväl det normala undervisnings- och uppfostringsarbetet i skolan som t.ex. möjlighet att få särskilt stöd med inlärningsvårigheter.

En annan del av arbetet, det är mycket det att jag är som elevernas advokat kan man säga. Jag måste ju som bevaka elevernas intressen. Att dom ska få det stöd och hjälp dom har rätt att få enligt lagen. Och det är jag, jag tillsammans med mina kolleger här och även vi har ju specialpedagog och speciallärare.

För H2 betyder det mycket att eleverna känner till hans roll som deras advokat. Som i några andra sammanhang, t.ex. medicinsk syv, betonar han också här att eleverna borde känna att de alltid får hans stöd. Han menade att eleverna kanske tror att han går i lektorns ledband och bara lyssnar på skolledningen. Vad detta beror på, berättade han inte. I stället poängterade han att om han är tvungen att välja sida så förespråkar han alltid för elever.

I detta sammanhang hänvisade han också till sina kolleger. Han tror på att annan personal delar hans åsikt om att arbeta för elevernas bästa. Som H1, betonade han också att personalen i skolan arbetar för elever. Troligen framhävs H2s roll som advokat för att han som studievägledare ser skolan från ett vidare perspektiv än lärarna som ser saker och ting utifrån ämnesundervisningens och sitt eget ämnes synvinkel.

-- att vi försöker ständigt bevaka elevernas intressen. Och det är en jätte viktig roll som man får förklara för eleverna att dom måste se mig att jag går inte i rektorns ledband utan jag är. Måste jag välja sida, så väljer jag alltid elevernas sida. För vi är ju här för deras skull. Jag är ju inte här för att inte lyssna på eleverna utan bara lyssna på skolledningen. Utan det är eleverna som är fokus. Och det är därför vi finns här, för dom.

### Från individens behov

H2 anser att studievägledning ska vara rättvis och frivillig. Han menar att varje elev ska ha samma chans att få vägledning från honom. Eleverna erbjuds samma möjlighet att träffa honom. Därefter är det upp till eleven. Alla behöver inte lika mycket hjälp eller stöd. En del av eleverna vet tydligt vad de vill göra medan några inte har någon aning om framtiden. H2 förstår detta och betonar att eleverna ska vägledas efter behov. För att alla inte behöver lika mycket tid, är det möjligt att koncentrera på elever med större behov. En människas resurser är ju begränsade.

Vägledning ska vara rättvis och samtidigt ska det vara frivilligt. Jag skulle inte liksom sätta av en timme för varenda en. Eller liksom utgångspunkten är att jag skulle ge alla samma chans men nånstans vet jag ju att av dom här 50 eleverna kanske är det hälften eller mindre än hälften som känner att dom vill prata med mig flera gånger.

Detta hänger tätt ihop med att ansvaret för vägledning i skolan inte tillhör bara H2 utan att annan skolpersonal vägleder också. Eleverna har olika vägledningsbehov och kan därmed få hjälp av olika personer. Då det handlar om enklare frågor om studiernas gång, kan lärare och mentorer vara till hjälp. Däremot är det H2 som är specialist på t.ex. vidare utbildning.

### Syntes av H2:s vägledningstänkande

Vid analysfasen kom jag fram till åtta meningsenheter som beskriver H2:s uppfattningar om sitt arbete: humor och glädje, elevens heltäckande välmående, hela skolans ansvar, process – var i sin takt, elevens eget ansvar, att bry sig – gränser och kärlek, stå på elevernas sida och från individens behov. Dessa delade jag i fyra kategorier varav den första, **att bry sig**, är den främsta. De andra kategorierna är **uppfosttran**, **individ** och **för elevernas bästa**.

**Att bry sig** lägger grunden för H2:s arbete. Först och främst handlar det om *humor och glädje*. H2 har ett positivt inställningssätt mot livet i allmänhet och han tror på att positivitet biter eleverna bättre än allvarlighet och strikthet. Genom humor och glädje är

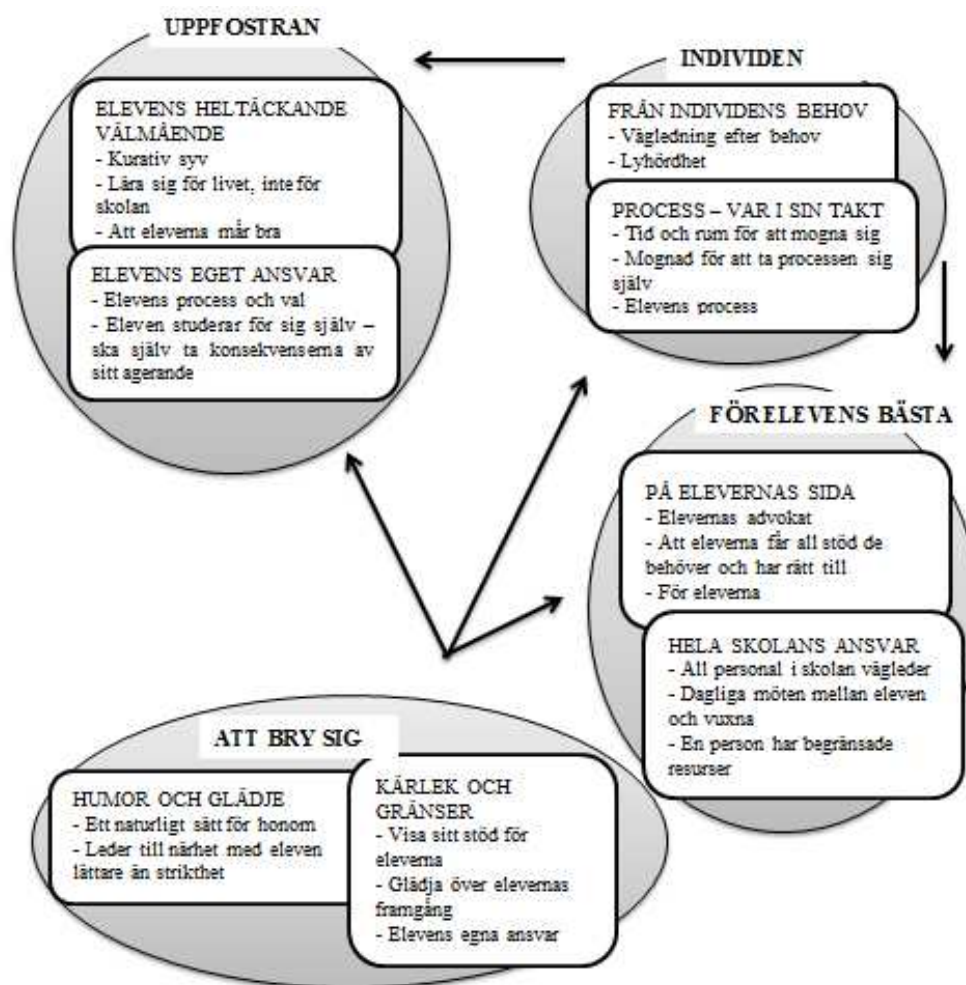
det lättare att komma till kontakt med eleven, vilket är essentiellt i arbetet. För H2 är humor och glädje också ett sätt att närma sig allvarigare ärenden, t.ex. latandet i skolan. Vid sidan om positivitet är *gränser och kärlek* grundläggande i hans arbetssätt. Han vill stödja eleverna både vad gäller deras studier och eventuella problem utanför skolan som påverkar deras välmående. Det grundläggande är att eleverna vet att han hjälper och stödjer vid behov, det beror bara på dem att komma till tals. Dessutom visar H2 äkta glädje över elevernas framgång, speciellt sådana elever som har haft det lite svårare. Det vittnar om tillgivenhet och äkta intresse för elevernas välmående. Å andra sidan är H2 bestämd över att eleverna behöver gränser vid sidan om stöd.

Att H2 anser det viktigt att eleverna tar ansvar för sig, bevisar att han har också en **uppfostringsmässig** synpunkt på sin uppgift som vägledare. Han betonar *elevens eget ansvar*. Vad gäller elevernas framtid, ska de själva vara aktiva och inte vänta på färdiga svar eller planer, det handlar ju om deras liv. H2 anser valet av vidare utbildning som en process som eleverna ska ta sig själva, de ska själva reflektera och fundera. Ytterligare anser H2 det viktigt att eleverna börjar se konsekvenserna om deras agerande, t.ex. försummelsen av studierna. Jag ser det som ett exempel på H2:s starka uppfostringsmässiga betraktelsesätt. Att ta ansvar för sina handlingar är en väsentlig del av vuxenlivet, t.ex. på jobbet. Som jag har visat, hör det till H2:s tänkande att skolan förbereder eleverna för livet utanför och efter skolan. Att lära sig att ta ansvar för sina handlingar är en av de viktigaste lärdomar H2 vill ge eleven. H2s uppfostringsmässiga synpunkt kommer fram också då det handlar om kurativ studie- och yrkesvägledning där han spelar en stor roll. Han har en holistisk synvinkel på elevernas välmående. Skolframgången är inte det enda viktiga utan det är också betydande att eleverna mår så pass bra att de kan ta hand om sina studier på ett meningsfullt sätt. Att kämpa och övervinna problem ser han som ett sätt att lära sig om livet och för livet. Det är åtminstone lika viktigt som att komma fram till vad man skulle vilja göra.

Vidare betonar H2 **individ**en. Individens behov är utgångspunkt för vägledningen. Även om han anser att alla elever ska ha lika tillgång till studievägledaren, vet han att alla inte behöver lika mycket vägledning. Han tvingar inte någon komma och träffa honom mer än nödvändigt utan koncentrerar då på dem som behöver mer vägledning. Enligt honom spelar också mognadsprocess en stor roll i elevernas liv vid den här fasen. Eleverna ska inte tvingas inför stora val och beslut för tidigt utan de får fundera i lugn

och ro. H2 utgår från att han redan under tidigare årskurser behandlar vidare utbildning och elevernas funderingar ytligt men på riktigt behandlas de under tredje året. Då är ärendet dagsaktuellt och dessutom har eleverna mognat sig mer eller mindre från början av gymnasieskolan. Det viktiga är att inte pressa på eleverna för tidigt, det leder ingens stans.

För H2 är det självklart att han arbetar **för elevernas bästa**. I detta ingår att stå på elevernas sida och dela ansvar för vägledningen i skolan. H2 beskriver sig som elevernas advokat. Eleverna ska veta att han alltid står på deras sida och lita på att han tänker på deras bästa. Dessutom betonar han att eleverna ska få all stöd som de har rätt till. Det är hans och annan personals uppgift att trygga det. Att dela ansvar för vägledning personalen emellan spelar också en stor roll. H2 som den enda studie- och yrkesvägledare i skolan kan inte göra allt. Därför finns t.ex. mentorer som tar hand om dagliga ärenden och problem som eleverna har. H2 har huvudansvar för karriärvägledning. Genom att dela ansvar tryggas att alla elever får hjälp vid behov. I motsats till H2 möter t.ex. lärare eleverna regelbundet och de lär sig känna varandra bättre. I figur 5 presenteras syntes av H2:s vägledningstänkande i bild.



FIGUR 5 Syntes av H2:s vägledningstänkande

### 3.3 Jag är ju som nyfiken och intresserad av människor.

H3 arbetar som skolkurator på gymnasiet och som studievägledare på Komvux. Hon har socionomutbildning och har arbetat på skolan i ungefär 25 år. Som studievägledare har hon arbetat en kortare tid. Dessutom har hon arbetat som socionom.

#### Äkta intresse

H3 beskrev sig som *nyfiken och intresserad av människor*. Dessa egenskaper präglar också hennes arbete som studievägledare. Hon träffar människor med väldigt varierande

bakgrund, t.ex. sådana som har suttit på fängelse, handikappade, sådana som ska byta jobb och lite allt möjligt. Dessutom vägleder hon invandrare. Hon anser att var och en har sin historia, sina arbetslösheter eller andra erfarenheter. M.a.o. har var och en sin historia, berättelsen om hur han/hon blivit den som han/ hon är för närvarande. H3 menade att det är viktigt att visa intresse för de vägledas historier och det som de vill säga. Där spelar hennes naturliga nyfikenhet en stor roll. Av hennes beskrivning att döma är det både ett verktyg och kryddan i arbetet.

Alla har sin historia, sina arbetslösheter eller andra erfarenheter så då får man lyssna ganska mycket. Så jag tycker det är intressant.

H3:s intresse begränsar sig inte bara till människor som hon vägleder. Som jag konstaterar senare, har hon en stark samhällelig synpunkt på sitt arbete. Hon anser det viktigt att skolan och samhället möter i det avseende att människor utbildas till sådana branscher där arbetskraft behövs. Vidare talade hon ivrigt om olika projekt som hon har varit med. De har handlat om utslagna ungdomar såväl som att ordna utbildning baserade på behoven i området. Hon presenterade projekten stolt och beklagade samtidigt att inte alla av dem varit så lyckade. Dessutom grämde hon sig över att hon inte har tillräckligt tid att vara med i allt som hon skulle vilja. Allt detta vittnar om ett äkta intresse för såväl människor som arbetet hon gör.

Så det tycker jag. Roligt, ja, det händer mycket och får träffa många människor och --.

### **Att utveckla sin yrkeskunnighet**

Då H3 arbetar som studievägledare för SFI<sup>3</sup>-studerandena, träffar hon människor från olika länder och från kulturer som skiljer sig avsevärt från den svenska. Hon medgav att det ibland känns att hon inte kan tillräckligt. Då man arbetar med så olika fall, *måste man ha med en hel del i bagaget*. Ändå litar hon på att lära sig genom att arbeta. Att döma av hennes medfödda intresse för människor ser hon varje möte som en möjlighet att lära sig något som hjälper henne senare i arbetet. Hon har en förstående attityd mot människor som hon träffar i arbetet.

---

<sup>3</sup> Svenska för invandrare

Försöka göra sig förstådd och sen det här med olika kulturer så. Där känner jag, där skulle man säkert behöva lite påfyllning i kunskaper. Men man får ta det lite allteftersom det kommer.

H3 underströkte också att informerande spelar en stor roll i hennes arbete. Som studievägledare ska hon *vara påläst om vad som händer och sker*, dvs. hon borde aktivt uppdatera sitt vetande för att kunna hjälpa studerandena så bra som möjligt. Som hon påpekade, förändras systemet hela tiden. Utbildningar läggs ner och nya utbildningar startar. Yrken och uppgifterna förändras och t.ex. om fem år finns det yrken som inte finns idag. H3 ansåg att som studievägledare kan hon inte bortse från dessa förändringar utan det hör till arbetet att hålla sig ajour.

### **Samspel med samhället**

H3 lyfte fram också den samhällseliga dimensionen på studievägledning. Hon ansåg det viktigt att vara medveten om arbetsmöjligheter, t.ex. yrken där det råder brist på arbetskraft. De vuxna som hon vägleder vill i regel skaffa sig en utbildning i en bransch där det finns gott om arbete. En del av dem är nämligen redan utbildade men har inget jobb för tillfället. De vill inte utbilda sig på nytt för att bli arbetslösa igen utan vill satsa på en utbildning inom branschen där det sannolikt finns arbete. H3 betonade också medvetenhet om arbetssituationen i närområdet. Som hon konstaterade, *har en del av studerandena familj, hus eller något annat som gör att de inte är färdiga att flytta efter jobbet*. Då handlar det om att utbilda sig till ett yrke som möjliggör att arbeta i området.

Och då gäller det att vi också är lästa på vad som händer och sker. Förändringar och vad behövs, vad behöver branschen för. Yrken, vad är bristyrken.

Dessutom påpekade H3 att skolsystemet är skyldigt att svara på samhällets behov. Om det finns brist på vissa yrkesutövare, borde skolsystemet ta hänsyn till detta. Som ett exempel nämnde hon generationsväxlingen i kommunen. Medelåldern är 50 vilket betyder *väldigt många pensionsavgångar*. Detta för sin del leder till att platserna måste fyllas på. H3 menar att *då måste man ju vara ett steg före* för att *man kan ju inte börja rekrytera för det är jättesvårt att hitta*. I stället handlar det om att utbilda personal bland dem som redan finns i området.

### **Korrekt och uppdaterad information**

H3 ansåg att *den person som kommer ska få information och vad som man kan erbjuda*. Det handlar såväl om att få korrekt och tidsenlig information som att få hjälp med att hantera information. Vad gäller informationens tidsenlighet, spelar studievägledarens aktivitet en betydande roll. Som konstaterat ovan, anser H3 att hon som vägledare *ska vara läst på vad som händer och sker*. Studeranden har rätt att få korrekt och tidsenlig information vilket betyder att studievägledaren måste kunna erbjuda den.

Det viktigaste är ju att dom får en korrekt och bra information.

Förutom att erbjuda studeranden information, handlar det också om att behandla information. H3 konstaterade att *det finns en uppsjö av olika skolor och utbildningsformer* så att *det inte är så lätt för en enskild att veta*. Å ena sidan menade H3 att studeranden kan ha det svårt att veta vilken utbildning av det stora utbudet som passar honom/henne. Å andra sidan syftade hon på faktumet att det finns väldigt mycket information till hands. För en enskild studerande kan det vara svårt att hantera all denna information och veta vad som är relevant för honom/henne. I båda fallen kan studievägledaren underlätta situationen genom att hjälpa studeranden att hantera information och hitta det relevanta. Det ingår i meningen *den person som kommer ska få information och vad som man kan erbjuda* och därmed i H3s vägledningstänkande.

Alltså det är ju att den personen som kommer ska få information och vad som man kan erbjuda. Och det är så oerhört mycket, det finns en uppsjö av olika skolor och utbildningsformer och. Så det är inte så lätt för en enskild att veta. Och så förändras det hela tiden.

### **Individen som utgångspunkt**

För att H3 arbetar på en vuxennivå, vägleder hon en heterogen grupp människor med väldigt varierande bakgrund och mål. Det finns t.ex. invandrare, flyktingar och sådana som tidigare har avbrutit sina studier och vill slutföra dem. En del syftar till att lära ett språk medan andra syftar till ett yrke. För att studeranden har så olika bakgrund och behov, framhävs vikten av att utgå från individen, individens mål och behov.

H3 lyfte fram SFI-studerandena vars bakgrunder varierar betydligt, det finns *allting från analfabeter till akademiker*. Med en del finns det inte ett gemensamt språk, och *då måste man jobba via tolk*. H3 medgav att hon inte är *så van vid det* men det måste hon göra. Det andra exemplet handlar om vuxenstuderanden som *ju är ganska bundna att*



*man har hus och familj och då vill man inte flytta.* Frågan som studievägledaren då får är *vad som finns på distans.* Då handlar det om att försöka hitta en utbildning på distans som skulle passa studeranden. Exempelen bevisar att H3 utgår från studerandenas önsningar och begränsningar, dvs. från var och en. Det är viktigt att var och en hittar en lösning som passar just för honom/henne. I varje fall likställer H3 alla studerandena. För henne är alla mål och syften lika viktiga.

Ytterligare nämnde H3 process som också H1 och H2 lyfte fram. Studievägledaren hjälper den vägleda att sätta igång processen som syftar till att den vägleda hittar sitt mål. Processen kan vara svår vilket inte minskar dess betydelse. H3 understrykte att under vägledningen inleds processen och då är det omöjligt att veta var den leder till. Processen kan t.ex. ta en hel annan riktning än den som var tänkt i början.

### **Samarbete i och utanför skolan**

Som studievägledare på vuxenutbildningen samarbetar H3 med olika experthåll, t.ex. arbetsförmedlingen och personal i skolan. Hon betonar samarbetets betydelse. Som ett exempel på samarbetet nämnde hon kontaktnätet som hon har skapat under åren för att hitta praktikplatser för studeranden. Numera placerar hon inte längre ut studerande utan det hör till arbetsförmedlingens uppgifter. Ändå finns kontaktnätet kvar.

Ju nu har jag bott länge här men det innebär att man är ny som i en kommun att man har inte det där kontaktnätet. Men jag har byggt upp det så att man vet lite, någon som kan tänkas ta emot sånt (studerande som utför praktik ingående i studierna). Så att det går bra.

Exempelen ovan visar att studievägledaren inte arbetar ensamt för studerandena. Detta bevisar också det som H3 berättade om rollen som annan personal i skolan spelar i vägledningen. Hon anser att i skolan arbetar hela personalen *mot samma mål*, dvs. de arbetar för elevens bästa. I detta sammanhang nämnde H3 också att det är allas ansvar att vägleda men att uppgifterna är något delade. Som H1 och H2, lyfte också H3 mentorer fram. De har ansvar för vissa vägledande uppgifter, medan studievägledaren tar hand om annat.

H3 talade mycket om samarbetet mellan personer från olika yrkeskåror. Olika aktörer arbetar tillsammans för den vägledas bästa. Även om hon som studievägledare spelar en central roll i att informera och vägleda studerandena rörande studierna och kom-

mande yrkesliv, bidrar också övrig personal i skolan till att studerandena får det stöd som de behöver. Förutom att samarbetet syftar till studerandenas bästa, menade H3 att det är viktigt för henne personligt. Hon är den enda studievägledaren i skolan och det betyder mycket att kunna dela ljuvt och lett med någon som känner till kontexten. Förmodligen syftar också detta till studerandenas bästa. En välmående studievägledare är ju förenligt med deras intressen också.

Ja men det vill jag nog säga att det är ju viktigt att man kan jobba tillsammans för att man är ju som en egen profession på skolan. Och det känner jag är viktigt att man har kollegor som man kan. För att annars blir det, blir det för tråkigt och för ensamt.

### Syntes av H3:s vägledningstänkande

På basis av H3:s intervju formade jag sex meningsenheter: äkta intresse för människor, att utveckla sin yrkeskunnsighet, samspel med samhället, korrekt och uppdaterad information, individen som utgångspunkt och samarbete. Vad gäller indelning i större kategorier, var det något mer komplicerat än indelningen av meningsenheterna från H1 och H2:s intervjuer. I det här fallet var meningsenheterna mer individuella varför två meningsenheter formar ensamma två hela kategorier, **äkta intresse** och **individen**. De andra kategorierna är **samarbete och samhälle** och **information**.

**Äkta intresse** är den grundläggande meningsenheten. Därför formar den ensam en hel kategori. Äkta intresse lägger grunden för H3:s sätt att arbeta och leder hennes agerande som studievägledare. Hon njuter av att jobba med och träffa olika slags människor. Äkta intresse begränsar sig inte på de vägleda eller vägledningsarbete utan H3 talade ivrigt om olika projekt som hon har deltagit i, vanligtvis som aktivt medverkande. Även om projekten vanligtvis har med arbetet att göra, visade hennes intensivt och ivrigt sätt att tala om dem att hon verkligen är genuint intresserad av teman som projekten handlar om.

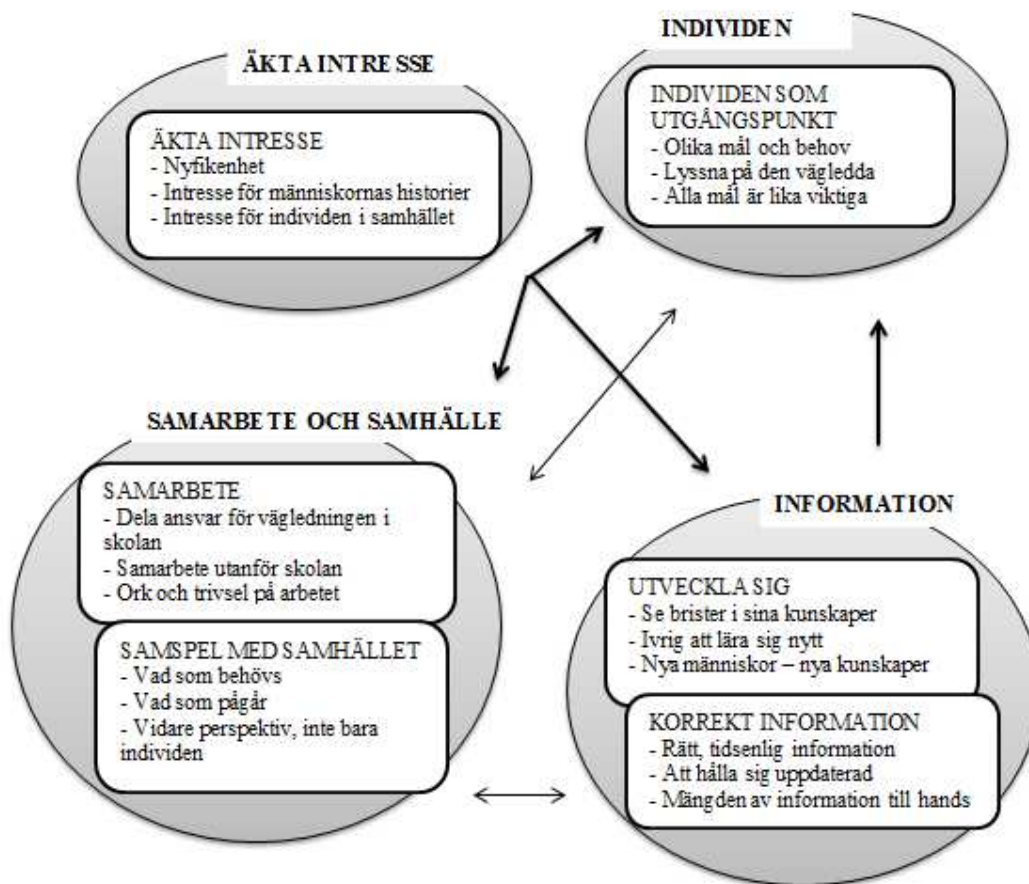
Äkta intresse går hand i hand med **individen**, som också formar ensam en kategori. Om studerande som H3 vägleder jämförs med eleverna vägleda av H1 och H2, är gruppen tydligen mer heterogen. De andra informanterna arbetar vanligtvis med en viss åldersgrupp eller vissa åldersgrupper vilkas medlemmar har liknande utbildningshistoria. De som H3 vägleder är alla vuxna men åldersfördelningen innehåller allt från tjugoföråringar

till pensionärer. Dessutom varierar deras person- och utbildningshistorier avsevärt. Ytterligare har de varierande mål. En del vill lära sig ett yrke medan andra nöjer sig med ett språk. Då gruppen av de vägleda är så olikartad, är det av särskilt vikt att lyssna på den vägleda och utgå från hans/hennes mål och begränsningar. Därför betonar H3 vikten av att utgå från individen. Även om studerandena har olika mål, kom det tydligt fram att H3 anser alla mål lika viktiga. Det spelar ingen roll om någon studerar en hel utbildning eller en enstaka kurs, alla är värda vägledningen. H3 talar varmt också om personer som har avbrutit sina studier. Det verkar att vägledning på vuxennivån betonar vikten av att ge den vägleda tid, rum och möjligheter. Målet beror på studeranden.

**Samhälle och samarbete** är essentiellt i H3:s vägledningstänkande. Samarbetet innehåller samarbete både i och utanför skolan, t.ex. med lärarna och arbetsförmedlingen. Liksom de två andra informanterna i Haparanda, understrykte H3 vikten av att dela ansvar för vägledningen. Vägledning tillhör all personal i skolan, inte bara studievägledaren. Studievägledaren har ansvar för vissa vägledande uppgifter medan t.ex. mentorer tar hand om något annat. H3 anser detta viktigt även om det inte alltid blir fungerar smidigt i skolans vardag. Ändå menade hon att hela personalen i skolan arbetar mot samma mål. Nätverket betyder också mycket för H3, t.ex. kontaktnätet som hon har skapat under åren gör arbetet lättare nuförtiden. H3 lyfte fram den samhällsliga dimensionen på vägledningen. I detta sammanhang menar det att utbildningen borde svara på samhällets behov. Även om individen är alltid utgångspunkten för vägledningen, betonade H3 att hon som studievägledare inte kan ignorera det som pågår omkring. Hon ska t.ex. vara medveten om vilka som är bristyrken eller hurdant sysselsättningsläge i området är.

H3 granskar **information** från två synvinklar, från studerandens och hennes egen. Det är viktigt att den vägleda får korrekt information och information som han/hon är ute efter. Därför är essentiellt att hon som studievägledare håller sig ajour. Att samhället förändras leder till att utbildningarna förändras, nya utbildningarna startas och gamla läggs ner. Även yrken och arbetsuppgifter förändras. För att vägledning ska vara så ändamålsenlig som möjligt, bör vägledning inte ske i tomrum, avskilt från omvärlden. Även H3:s sätt att förhålla sig till det främmande i arbetet ingår i kategorin information. På grund av de vägledas varierande bakgrunder och mål känner hon ibland att hon inte

kan tillräckligt. Ändå litar hon på att lära sig med tiden och kan medge om det finns något som hon inte behärskar. Å andra sidan ser hon utmanande situationer som möjlighet att lära sig nytt och utveckla sina kunskaper, speciellt då det handlar om främmande kulturer. Hon anser att som studievägledare måste hon vara villig att utveckla sig och lära sig nytt på samma sätt som de som hon vägleder. I figur 6 beskrivs syntes av hennes vägledningstänkande i bild.



**FIGUR 6** Syntes av H3:s vägledningstänkande

### 3.4 Mitt förhållande till eleverna är kamratligt, faderligt.

T1 arbetar som studievägledare på ett gymnasium. Dessutom vägleder han de finländska högstadie-eleverna i Språkskolan, en gemensam skola för Torneå och Haparanda. Som studievägledare har han arbetat i drygt 20 år. Innan det avlade han vägledarexamen vid Jyväskylä universitet. Han har också en förskolläraryr utbildning och har tidigare arbetat som förskollärare.

#### Uppriktighet och förtroende

Enligt T1 är förtroende *alldeles ovillkorligt* i vägledningen. Uppriktighet är också viktigt. Förmodligen menade han ömsesidig uppriktighet och förtroelighet mellan honom och eleverna. Han beskrev nämligen sin relation till eleverna som kamratlig, och kamraterna litar på och är ärliga mot varandra. Dessutom hänger dessa tätt ihop med att *lyssna på* vilket T1 nämnde som en viktig del av studievägledning. Eleven ska känna att studievägledaren verkligen lyssnar på honom/henne.

Förtroelighet är en absolut ovillkorlig del av vägledningen tycker jag. Uppriktighet och förtroende.  
(Luottamuksellisuus on minusta aivan ehdoton. Rehellisyys ja luottamuksellisuus.)

#### Kamratlighet

Sin relation till elever beskrev T1 som *kamratlig*. Vad han egentligen menade med kamratlig, definierade han inte noggrannare. Ordboken ger ordet *toverillinen*, (sv. kamratlig) betydelsen förtrolig, familjär; bussig, renhårig (Malmström m.fl. 1999: 265). I ljuset av dessa går det att konstatera att T1 vill att eleverna tar honom som en lättillgänglig person som de kan lita på. Dessutom brukar T1 prata med eleverna om ärenden som hör till ungdomarnas vardag. Han talar t.ex. utan problem om mopeder med en kille i högstadietåldern som för närvarande tycker att mopeden det viktigaste i livet. Detta tyder på att en kamratlig relation till eleverna för T1 betyder att göra umgänget så lätt och naturligt att eleverna har lätt att komma och prata med honom om eventuella problem och frågor.

Även om T1 menade att hans relation till eleverna är kamratlig, betonade han att han *inte är en kompis till eleverna*. Med detta menade han förmodligen att det ska finnas ett visst avstånd mellan honom och eleverna så att de inte blir för familjära. Även om han

vill vara lättillgänglig och kamratlig, står han ändå i auktoritetposition i förhållande till eleverna. Hans jobb är trots allt att sätta gränser och se till att eleverna gör det som de ska göra.

Mitt förhållande till eleverna kan sägas vara ytterst kamratligt och faderligt. Men jag är absolut inte en av deras kompisar.  
(Minä olen oppilaisiin nähden hyvinkin toverillinen, isällinen. Mutta mä en ole heidän kaverinsa.)

### **Faderlig inställning**

Förutom att vara kamratlig, berättade T1 att han förhåller sig faderligt till eleverna. *Faderlig* definieras t.ex. på följande sätt: lik fader, omtänksam, välmenande, godhjärtad (MOT). Relation mellan fader och barn är inte lika jämnställt som relation kamraterna emellan, fadern ska t.ex. sätta gränser för barnet om det som de får och inte får göra. Detta stämmer med det som T1 berättar om arbetet på högstadiet. Där måste han ingripa på ett striktare sätt än på gymnasiet, uppfostringen spelar en stor roll i arbetet. Han menar att högstadie-elever fortfarande är rätt bekymmersfria. I deras ålder testas man gränser vilket syns i skolans vardag. Då handlar det om att studievägledaren och annan personal sätter gränser vid behov. För studievägledaren betyder det att han inte bara vägleder elever rörande t.ex. deras framtida val utan att han också har allvarliga samtal med eleverna om deras beteende. T1 berättar att det hör till hans nuvarande arbete som studievägledare på högstadiet att *vissa ungar regelbundet sitter och diskuterar med honom*.

Även om T1 påpekade att han ibland måste vara strikt och sätta gränser, berättade han också att han inte längre är lika strikt som han brukade vara. Han menade att livserfarenheten syns i hans sätt att arbeta. Han har blivit mer tolerant och mindre strikt under åren, *numera ser han genom fingrarna med allt fler saker*. Av T1s beskrivning att döma har han blivit mjukare mot sig själv under åren och det syns också i hans ställning till eleverna. Nuförtiden spelar ordning, kontroll och disciplin mindre roll i hans sätt att arbeta och han skrattar åt elevernas påhitt, liksom en fader.

-- Jag ser liksom genom fingrarna med allt fler saker, särskilt vad gäller de där juniorerna i puberteten. För det mesta roar allt det fumlade mig, dom är så fulla av liv.  
(-- Mä katon ikään kun sormien läpi nykyään hyvin paljon asioita, varsinki noitten murrosikäisten junioireiden kohdalla. Lähinnä se koheltaminen naurattaa, he ovat niin täynnä elämää.)

### Värdefull erfarenhet och yrkeskunnighet

T1 har en lång arbetserfarenhet då han har arbetat som studievägledare i drygt 20 år. Han nämnde att det tillhör hans vägledningstänkande att *uppskatta sitt eget arbete*. Att T1 uppskattar sitt arbete betyder att han inte undervärderar kunskaper som han har tillägnat sig under åren. Han vet vad han gör och varför. Det är också viktigt att kolleger visar att hans åsikter som studievägledare har värde och att de hörs. T1 menade att *studievägledaren (han själv och hans kollega) uppskattas* på hans nuvarande arbete. Kollegerna t.ex. frågar ofta deras åsikt om hur saker och ting borde skötas. Dessutom menade han att eleverna uppskattar hans livserfarenhet som syns i arbetet.

Det hör till mitt vägledningstänkande att uppskatta det egna arbetet jag utför, och jag känner att även kollegerna har respekt för min yrkeskunnighet och erfarenhet. (Kyllä täällä mun ohjausajattelu, johon kuuluu oman työn arvostaminen, niin kyllä sitä minun mielestä osakseen saa.)

Mer och mer syns min livserfarenhet i arbetet och jag har lagt märke till att eleverna uppskattar det. (Yhä enemmän semmonen elämäkokemuksellinen ote on tullu mukaan tähän työhön ja olen huomannut että oppilaat sitä arvostavat.)

### Samarbete i vägledningen

I flera sammanhang kom det fram att T1 inte arbetar ensam. Han nämnde både studievägledarkollegan, rektorn på skolan och andra arbetskamrater. Med studievägledarkollegan delar T1 huvudansvar för den vägledande verksamheten i skolan. Dessutom poängterade han att samarbetet med elevernas familj är av största vikt. Han menar att *det absolut hör till arbetet att samarbeta med elevens familj*.

T1 medgav att lärarna spelar en viss roll inom vägledningen men betonade inte deras roll. De vägleder eleverna utifrån sitt eget ämne, *betonar det egna ämnet och undervisar studietekniker som passar i ämnet*. Dessutom har lärarna var sin klass elever som de vägleder i egenskap av gruppföreståndare. T1 menade att vägledning som studievägledaren gör är mer omfattande. Därtill kom det fram att samarbetet mellan studievägledaren och lärarna inte alltid är helt okomplicerat. De kan t.ex. ha avvikande mening om vilka vägledande uppgifter hör till läraren och vilka till studievägledaren. Ändå är det viktigt att kunna samarbeta och inte jobba som i ett tomrum. På det sättet för man elevernas ärenden vidare.

Till exempel idag började förmiddagen så att jag pratade med en kollega om elever.  
(Tänäänkin aamupäivä alkoi tällä tavalla kollegan kanssa keskustellessa oppilasasioista.)

### Syntes av T1:s vägledningstänkande

Av meningsenheterna i T1:s analys formade jag tre kategorier som beskriver utgångspunkterna i T1:s sätt att arbeta: **relation till eleven**, **uppfostran** och **yrkeskunnighet**.

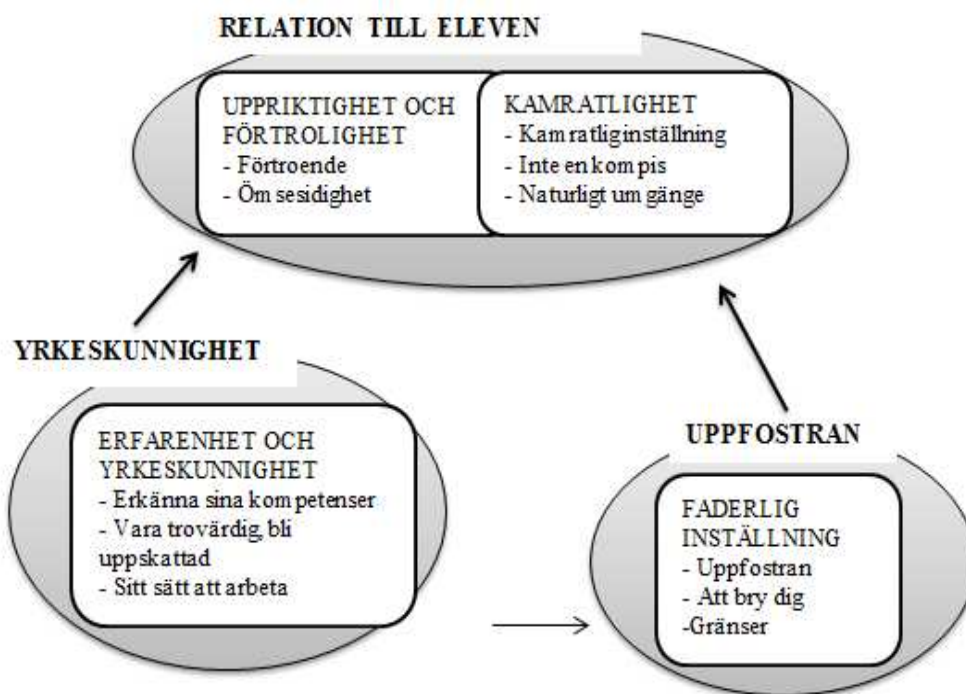
Det fundamentala i T1:s tänkande är **relation till eleven**. Det innehåller såväl *uppriktighet och förtroende* som *kamratlighet*. Av dessa betonade han förtrolighet och menade att *eleven absolut måste kunna lita på vägledaren*, och hans/hennes konfidentiella karaktär. T1 tycks anse att ömsesidig tillit är nyckeln till att eleven och studievägledaren kan umgås på ett sätt som är meningsfullt i förhållande till syften med vägledningen. Annars betonade han omständigheter som på ett eller annat sätt skapar och bevarar tillit, t.ex. uppriktighet och lättillgänglighet. Vid sidan om förtrolighet är tillit en viktig del i hans tänkande. Uppriktighet och förtrolighet går hand i hand, de stödjer varandra och är också förutsättningar för varandra. Sin relation till eleverna beskriver T1 som kamratlig och faderlig. I sammanhanget betyder kamratlighet främst att vara *lättillgänglig*, att kommunikation mellan eleven och studievägledaren emellan är naturlig. Ett kamratligt förhållningssätt syns t.ex. i att T1 pratar med eleverna också om annat än det som egentligen har med studierna att göra, t.ex. elevernas hobbyer. Detta hjälper honom att skapa kontakt med eleven, och visar också att han vill lära känna sina elever. Då är det troligen lättare för eleverna att komma och prata med honom om eventuella problem och annat som de har på hjärtat.

Även om T1 beskrev sitt förhållande till eleverna som kamratligt, betonar han att han inte är en kompis till dem. Detta förknippar jag med **uppfostran** och det hänger tätt ihop med hans faderliga förhållningssätt. Det hör till hans roll som studievägledare att sätta gränser vid behov vilket framhävs på grundskolan. Han är inte jämnställd med sina elever. Att sätta gränser hänger ihop med att säkra trygghet i skolan vilket för sin del också kan förknippas med faderlighet. Det viktiga är att erbjuda eleverna säkra omständigheter att växa och utveckla sig så att de blir förberedda för livet efter grundskolan i den mån det är möjligt. Att sätta gränser kan också anta öka tilliten och elevernas känsla av säkerhet. Detta vittnar om att T1 bryr sig om eleverna, som fadern bryr sig om sina



barn. Å andra sidan är T1:s sätt att förhålla sig till eleverna ledigare nuförtiden än för några år sedan. Enligt honom beror det på livserfarenheten. För det mesta roar ungdomarnas påhitt och fumlande honom, han är inte lika strikt som tidigare. Under åren har han hittat ett arbetssätt som passar bäst för honom och där de ovannämnda temana framhävs.

För T1 betyder erfarenhet också **yrkeskunnighet** som såväl han själv som de andra borde erkänna och uppskatta. För honom är det viktigt att själv uppskatta det som han gör. Även kollegernas åsikter är meningsfulla i det avseendet att T1 som studievägledare blir hörd och hans åsikter anses värda att lyssna på. Sannolikt bidrar detta till att föra elevernas ärenden vidare. Även om han nämnde samarbetet mellan honom och annan personal i skolan, gav han tydligen mindre vikt på att annan personal i skolan vägleder än informanterna i Haparanda. Däremot betonade han samarbete med elevernas familjer. Det är av stor vikt särskilt då det gäller eleverna på grundskolan, dvs. minderåriga elever. Detta beror förmodligen mer på elevens ålder än studievägledarens egna preferenser. H1 som också arbetar på grundskolan nämnde också elevens föräldrar flera gånger. De övriga informanterna talade däremot bara om föräldrarna och deras roll i studievägledningen i förbigående. Syntes av T1:s vägledningstänkande presenteras i bild i figur 7.



FIGUR 7 Syntes om T1:s vägledningstänkande

### 3.5 Jag har dörren öppen.

T2 arbetar på gymnasiet. Han utbildade sig till studievägledare vid Joensuu universitet och har nu arbetat som studievägledare i ett tiotal år. Liksom T1, utbildade han också sig till förskollärare före vägledarutbildningen.

#### Att möta eleven genuint

T2 menade att *dörren till hans rum är öppen*, eleverna är alltid välkomna att se och prata med honom. Det har han också försökt understryka så att eleverna är medvetna om det. Att möta ungdomarna är enligt honom ett av de viktigaste elementen i studievägledningen. Det sammanhänger tätt med att lyssna på och respektera dem så väl som att vara genuint intresserad av deras välmående. Att möta behöver inte vara något organiserat utan att *överhuvudtaget vara närvarande och träffa studerande*. Därmed *skapar man ömsesidig tillit och bygger bro som för sin del bär frukt*.

Möten mellan T2 och eleverna begränsar sig inte i T2s arbetsrum utan slumpmässiga möten på t.ex. korridoren spelar också en stor roll. Då handlar det om att *byta ett ord med en och annan*. Vad de då pratar om spelar inte en stor roll. Det betydande är att göra sig bekant med studerandena och visa att han är intresserad av dem. Dessutom kan det vara lättare för några att närma sig på studievägledaren i en sådan informell situation än att komma till hans arbetsrum. Allt i allt syftar dessa skenbart informella möten till att göra det lättare för eleverna att komma och se T2 med eventuella frågor och problem.

Nå jag möter dem (studerande) ju varje dag. Det är att snacka med dem då man ser dem där på korridoren. Och då kommer de hit för att sköta sina ärenden.  
(*No joka päivähän mä kohtaan niitä (opiskelijoita). Se että rupattelee välillä tuolla käytävällä sanaparin sinne tänne. Sitte he tulevat tänne asioimaan --.*)

### **Att lyssna på eleven**

T2 vill att eleverna vet att han lyssnar på och förstår dem. Även ärenden som inte riktigt behandlar studier, är viktiga för att det vore själviskt av såväl lärarna som studievägledarna att inte liksom beakta elevernas välmående och allt det som påverkar studierna. Att allmänt vara på alerten och iaktta om något är på tok är också ett sätt att lyssna på. Att byta ett ord med eleven då och då kan vara ett sätt att höra om det är något speciellt på gång i hans/hennes liv utanför skolan.

T2 ska som studievägledare höra vad eleverna har att säga vilket hänsyftar på hans roll som länk mellan dem och lärare. Att lyssna på betyder också att låta eleverna uttrycka sina tankar och åsikter fritt. Respekt är en av punkterna som T2 utgår från i sitt arbete. Att lyssna på och respektera hänger tätt ihop i hans vägledningstänkande. Elevernas egna funderingar är av största vikt.

Det jag åtminstone vill är att ungarna får en sån bild att jag lyssnar på dem och förstår och att jag accepterar och respekterar deras tankar. Ja, det är min utgångspunkt.  
(*Kyl mä ainaki haluan että välitty sellanen viesti nuorille et mä kuuntelen ja ymmärrän ja hyväksyn ja kunnioitan heidän ajatuksiaan. Kyl mun lähtökohta on se.*)

### **Att respektera eleven**

Vid sidan om att visa att han lyssnar på, vill T2 visa eleverna att han accepterar och respekterar deras tankar. Han är proffs och har därmed kunskaper och åsikter som gör att han ser vissa saker på ett annorlunda sätt än eleverna. Dock betyder det inte att elever-

nas funderingar vore mindre värda. Det är det viktigt för honom att eleverna också vet det.

Enligt T2 betyder respekt i inte bara att han lyssnar på vad eleven har att säga och uppskattar elevens funderingar. Det innebär också att *ha mod att säga om man ser vissa saker på andra sätt, utgångspunkten är ju inte att studievägledaren bara ska buga sig för elever och andra*. Däremot är det viktigt att kunna motivera sina tankar om man är av annan åsikt. För T2 betyder respekt att tala med eleverna som likvärdiga. Även om han är proffs, är det viktigt att ge rum för eleverna så att de kan bilda sig egna uppfattningar. Efter det kan de tillsammans samtala om dessa uppfattningar och eventuella avvikande meningar.

### **Länk mellan elever och personalen**

T2 beskrev sig som en länk mellan eleverna och personalen på skolan. Han menade att som studievägledare hör han *säkert mest sådana saker som eleverna skulle vilja att personalen tar hänsyn till*. Hans roll är att förmedla dessa meddelanden vidare.

Jag tycker själv att vi [studievägledare] är som en länk mellan elever och personalen. Det vill säga att vi förmedlar elevernas bekymmer och andra ärenden. Det är ju säkert vi som hör dem mest. Och sen lyfter vi fram deras åsikter annanstans också då det är meningsfullt. (Mä ite koen et me [opinto-ohjaajat])ollaan tietynlainen linkki opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. Eli niitä terveisiä mitä opiskelijoilta tulee niin kyllä me niitä varmastikin kokonaisuudessaan kuullaan eniten. Ja sitten viedään terveisiä tuonne muuallekin.)

En del av T2s roll som länk mellan elever och lärare är att delta i planeringsarbetet kring skolans verksamhet tillsammans med rektor, biträdande rektor och lärarkåren. Det är ett viktigt tillfälle att tala för elevernas intressen. Det handlar t.ex. om fördelning av resurserna. T2 anser att vid sådana tillfällen är det hans uppgift att lyfta fram det *som är det viktigaste, vad man absolut inte kan förbigå*. Han påpekade att *personalen på skolan lyssnar på studievägledarna och tar deras budskap på allvar*, t.ex. tas deras åsikter till hänsyn då man planerar hur systemet i skolan skulle fungera.

### **Flera i skolan som vägleder**

T2 ansåg att *på sätt och vis berör vägledning all personal i skolan*. Förutom studievägledarna spelar klassföreståndare en viss roll i vägledningen, *man får inte glömma deras roll heller*. De tar hand om vardagliga ärenden, t.ex. elevernas frånvaro och studiernas

avancemang. Därför anser T2 det viktigt att *de också gör sig bekanta med eleverna och skapar ömsesidig tillit med gruppen*. På det sättet blir det naturligt att eleverna sköter sina angelägenheter med gruppchefen och de kan tillsammans dra upp riktlinjer gällande den enskilda elevens skolgång. Detta borde leda till att *gruppchefen stödjer sina elever med studier vid behov och följer hur eleven slår sig fram i studierna*. Dessutom har ämneslärare ansvar för att vägleda eleven i hur man studerar de enskilda ämnena. Men *när allt kommer omkring så sköter man helheten tillsammans*.

Och förstås, vägledning tillhör all personal i skolan på ett visst sätt. Men om vi talar om studievägledning, så spelar gruppchefen också en stor roll där, det kan vi inte glömma. Det är ju deras ansvar att vägleda gruppen i skolans vardag. Sen har vi ämneslärare som har ansvar för att vägleda eleven i hur man lär sig vissa ämnen.

(Ja totta kai, sehän kuuluu kaikille koulun henkilökunnan jäsenille tietyllä tapaa se ohjaus. Mutta jos ihan opinto-ohjauksesta ja puhutaan niin kyllä siinä ryhmäohjaajillaki tietty roolinsa on, että ei sovi unohtaa heidän rooliansa myöskään. Se ryhmän lähiohjaushan on siellä ja sitte aineenhallinnan ohjaus tietenki omilla aineenopettajilla ja niin päin pois.)

### **Den röda tråden i arbetet**

Tillit spelar en betydande roll i vägledningen. Enligt T2 är trovärdighet och expertis nycklar till studievägledarens pålitlighet, *om studievägledaren har en viss sakkunskap, skapar det också pålitlighet*. Det viktigt är att *veta vad man gör och varför man gör det*. Det handlar såväl om elever, deras föräldrar som samarbetspartner. Studievägledaren ska kunna motivera varför han/ hon gör det som han/hon gör.

-- och man ska kunna motivera/argumentera saker och ting. Det vill säga den röda tråden måste alltid vara med. Varför man rekommenderar vissa lösningar, varför man kommer fram till vissa lösningar och på vilka grunder baserar lösningarna sig på..

(-- pitää pystyä seisomaan omien ajatusten takana ja pitää pystyä tietyllä tapaa aika useinkin perustelemaan asioita. Eli siellä pitää olla ilman muuta punanen lanka aina taustalla, että miksi tiettyjä ratkasuja suosittelee, miksi tiettyihin ratkasuihin päätyy, millä perusteilla niitä tekee.)

### **Vara sig själv**

T2 menade att *egen personlighet är det viktigaste arbetsredskap som studievägledaren har*. Han tycker att studievägledaren *ska vara sig själv*. För honom betyder det att ha ett samtidigt strikt och humoristiskt grepp på arbetet. Han kräver att *man sköter sina plikter*. Det gäller såväl honom själv som eleverna. Han tycker att man ska jobba på allvar och inte missköta sina uppgifter. Inte heller ska man lämna något därhän. Å andra sidan be-

tonade han att *det inte behöver vara så gravallvarligt. På allvar ska man göra* men humor är inte förbjudet.

Och vara sig själv. Studievägledaren är som läraren, jag tycker att vår personlighet är vårt viktigaste verktyg. Som Esa Saarinen sade det på det vis, om jag nu kommer ihåg, är vår egen person det viktigaste arbetsredskapet.

(Ja olla oma itsensä, opo tekee niinku opettajaki konsanaan, mun mielestä meidän tärkein työkalu on meidän persoonallisuus. Niinkö Esa Saarinen aikanaan muistaakseni sen sano , meidän oma persoona on se tärkein työkalu.)

### **Syntes av T2:s vägledningstänkande**

Baserande på teman som T2 nämnde som väsentliga i hans sätt att arbeta som studievägledare formade jag sju meningsenheter. **Att möta eleven** är den främsta kategorin. Andra kategorierna är **för eleverna**, **yrkeskunnighet** och **hela skolan**.

**Att möta eleven** består av fyra meningsenheter, *att möta genuint*, *att lyssna på* och *att respektera*. Dessa tre hänger tätt ihop. Utgångspunkten på T2:s arbetssätt är att dörren till hans rum är alltid öppen, dvs. eleverna är alltid välkomna att träffa honom. Att möta eleven begränsar sig inte till arbetsrummet, där de mer formella samtalen äger rum, utan det är viktigt att prata med eleverna även då han stöter på dem på korridoren. De (skenbart) slumpmässiga möten och småpratet lägger grunden för vägledningsrelationen och skapar tillit mellan eleven och studievägledaren. Därför är det viktigt att inte hålla sig i arbetsrummet utan strosa omkring bland ungdomarna.

*Att möta* och *att lyssna på* överlappade ofta varandra då T2 talade om sitt arbete. Närvaron spelar en essentiell roll i T2:s vägledningsfilosofi. Han vill att eleverna vet att han lyssnar på och förstår dem. Att genuint lyssna förutsätter att han är genuint närvarande. För honom betyder att lyssna på att vara genuint intresserad av elever och lyssna på deras bekymmer. Vad gäller elevernas välmående och trivsel i skolan ska han som studievägledare vara på alerten och mottaglig. Ibland kan ett litet ord avslöja att eleven behöver hjälp eller att något är på tok. T2 påpekade att *det vore själviskt av såväl honom som all annan personal att inte notera det som eleverna lyfter fram och bara koncentrera sig på att hjälpa dem med studierna*. Eleven ska ses som en hel människa, inte bara som en studerande människa. Vidare är det viktigt att respektera eleverna och deras åsikter. T2 menade att det är av särskilt vikt att respektera elevernas tankar och accep-

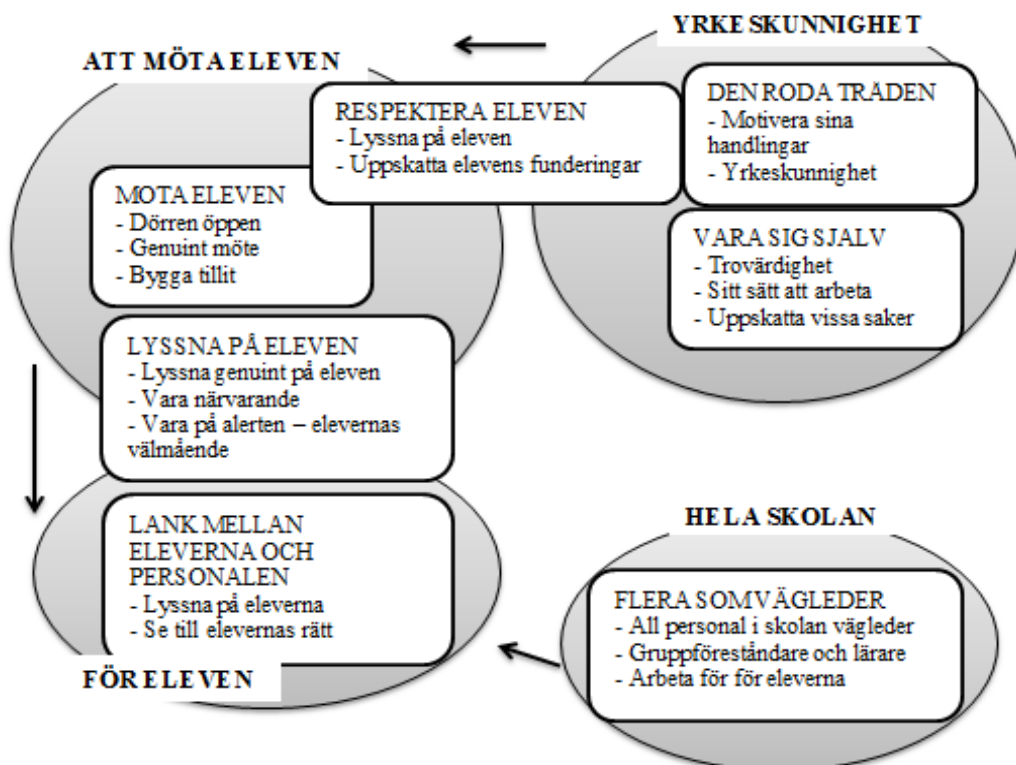
tera dem. Allt i allt innehåller kategorin *att möta eleven* att uppmuntra eleven och stödja utvecklingen av dennas självkänsla samt att en fungerande, konfidentiell relation mellan eleven och studievägledaren.

*Att lyssna på* ingår också i kategorin **för eleverna** med meningsenheten *länk mellan eleverna och personalen*. Som studievägledare är T2 mottaglig mot elevernas bekymmer. T2 ser att han hör saker som andra lärare kanske inte lägger märke till. Därför anser han det viktigt att meddela elevernas bekymmer vidare och på det sättet främja elevernas ärende. På det sättet bemödar han sig att göra skolan en så elevvänlig plats som möjligt samt att *ta elevernas åsikter i beaktande ännu bättre*. Å andra sidan hör det till honom att främja elevernas ärende genom att se till att deras bästa beaktas då t.ex. budgeten planeras. Eleverna prioriteras. För T2 är studievägledningen inte bara att sätta sig in i den enskilda elevens studier och framtidsplaner utan också att påverka skolan som helhet och dess verksamhet.

Däremot hänger *den röda tråden* ihop med *att respektera*. Dessa meningsenheter formar kategorin **yrkeskunnighet**. T2 anser att som studievägledare måste han kunna motivera varför han rekommenderar just vissa lösningar och hur han kommit fram till dem. *Man måste veta vad man gör och varför*. Även om T2 menade att det handlar först och främst om hans trovärdighet och professionell pålitlighet, har det mycket att göra med att respektera eleven. Eleverna ska inte nöja sig med färdiga lösningar utan det måste finnas motiveringar så att eleven själv kan granska ärendet kritiskt och på ett meningsfullt sätt. Detta hänger ihop med respekten också i det avseendet att T2 anser att studievägledaren *får och måste uttrycka sig*, även om han inte vore enig med eleven. Då måste han bara kunna motivera sina åsikter. Det handlar om att respektera eleven men också att respektera sig själv som en yrkeskunnig människa.

Att dela ansvar för vägledning personalen emellan hör till verksamhetsprinciperna i skolan; **hela skolan** vägleder. På sätt och vis hör vägledning till all personal i skolan och inte bara studievägledaren. Enligt T2 är det gruppforeståndaren som kommer närmast eleven och vars uppgift det är att stödja och hjälpa eleven med vardagens frågor. Han som studievägledare har ansvar för de traditionella frågorna rörande karriärvägledning och studiernas framgång. I varje fall utgår han att all personal kan vägleda på var

sitt sätt och alla är i skolan för eleverna. I ljuset av detta borde alla också vara villiga att vägleda och hjälpa eleverna utgående från varenda ens egna resurser. I figur 8 beskrivs syntes av T2:s vägledningstänkande i bild.



FIGUR 8 Syntes av T2:s vägledningstänkande

### 3.6 Den som eleven frågar för att få råd, är den främsta vägledaren.

T3 arbetar som studievägledare på yrkeskolan. Hon avlade vägledarexamen på Tavastehus yrkespedagogiska lärarhögskola och har arbetat som studievägledare i 13 år. Till skillnad från de andra informanterna i Torneå inledde hon inte sin karriär inom utbildningssektorn utan arbetade b.l.a. inom elbranschen innan hon blev studievägledare.

#### Utgå från behov



Enligt T3 borde vägledning riktas till dem som verkligen behöver den. Hon påpekade att största delen av eleverna inte behöver vägledning. Med vägledning menade hon den vägledning som företrädesvis består av s.k. kurativa uppgifter eller knepiga fall som behöver mer djupgående vägledning. Vägledning som hör till henne, rör huvudsakligen sådana fall. Vägledning rörande vardagliga frågor om studier hör snarare till lärarna inom olika utbildningsområden. Detta betyder inte att T3 underskattar behovet av den typen av handledning, utan bara att elever har olika behov. Elevens behov ska stå som utgångspunkt för vem som vägleder och hur djupgående vägledning som behövs.

Det betyder inte bara att eleven kommer och funderar på en viss fråga jätte noggrant tillsammans med studievägledaren. -- Sådant är ju att dalta och det borde man undvika så länge som möjligt. -- Men det finns flera studievägledare som inte förstår vad vägledning egentligen är. De tror också att de ska vägleda noggrant varenda elev i deras rum. Men merparten av eleverna behöver inte sådan vägledning.

(Eikä vain sitä kappiohjausta ,että sää tuut tänne ja sää pohdit jonku kanssa, hirveän tarkasti pähkäilet jotaki asiaa. -- Sehän on sitä paapomista, mitä pitäis niinkö välttää viimeeseen saakka.-- Monet opotkaan ei sitä ohjausta ymmärrä oikein, neki luulee, että niitten pittää siellä omassa kopissa antaa opinto-ohjausta hyvin tarkasti joka ikiselle opiskelijalle, koska suurin osa opiskelijoista ei sitä ohjausta tarvitse.)

T3 illustrerade arbetsfördelningen med en jämförelse. Hon jämförde studievägledning med hälsovård. Det är inte nödvändigt att alla besöker läkaren rutinmässigt, t.ex. varje år, om bara den preventiva hälsovården fungerar. Ofta räcker det att besöka hälsovårdaren. De kan ta hand om mindre problem och kan avgöra om klienten är i behov av ett besök hos läkaren.

Det är samma sak som om vi alla bör besöka läkaren rutinmässigt, då skulle läkarna bara bli belastade. Alla behöver ju inte besöka läkaren, om den preventiva hälsovården bara funkar. -- studievägledaren är som en läkare och lärarna är som hälsovårdare. Och de där hälsovårdarna vet väl om klienten bör skickas vidare till läkaren.

(Sama asia niinkö lääkärissä, että kaikkien pitäis vaan rutiinilla käyä lääkäriissä ja sitte ne lääkärit kuormittus. Ku kuitenkin sinne lääkäriin ei tartte ihan kaikkien mennä, jos se perusterveyden-, jos se ennaltaehkäisevä on siellä kunnossa. -- että opinto-ohjaaja on niinkö lääkäri ja ne opettajat on niinkö ne terveydenhoitajat. Terveidenhoitajat ossaa kyllä lähettää lääkäriille jos tarttee.)

### **Vägledaren är nära**

I skolan har lärare på olika avdelningar huvudansvaret för vägledningen medan all personal i skolan har skyldighet att ge vägledning vid behov; *personen som eleven frågar om råd, är den främsta vägledaren*. T3 påpekade också att hon i flera år har utbildat lärarna till att känna sina elever. De känner eleven bättre än hon själv som studievägle-

dare. Då är det bara naturligt att de också vägleder eleven. Dessutom kan detta ses som preventiv aktivitet. Då lärarna känner sina elever, är de troligen mer känsliga för eventuella förändringar som pekar på att något är på tok.

Personen som studeranden rådfrågar, är den främsta vägledaren. Lärarna i avdelningarna ansvarar för vägledning till stor del. Eftersom de är yrkeslärare, så ansvarar de för studievägledningen till stor del. Här i vår skola har jag redan i tolv år övat lärarna i att lära känna studerandena.

(Ensimmäinen ohjaaja on se, jolta se opiskelija kysyy sitä neuvoa. Elikkä kyllä meillä osastoilla opettajat vastaavat suurelta osin ko he on ammattiopettajia, niin he suurelta osin vastaavat opinto-ohjauksesta. Ja meän oppilaitoksessa, mää oon nyt kakstoista vuotta kouluttanu jo meän opettajia siihen että he tuntevat opiskelijat.)

T3 ansåg det viktigt att den person som vägleder står så nära eleven som möjligt. Hon menade att lärare inte behöver vara studievägledare i det avseendet att de är experter inom vägledning. Om det blir problem, kan hon själv eller en annan studievägledare i skolan komma till hjälp.

Klassföreståndare är den främsta vägledaren. Studievägledaren är den man konsulterar om det blir nåt som man inte själv vet/kan ta hand om.

(Lähin ohjaaja on ryhmänohjaaja ja opinto-ohjaaja on se, jota konsultoidaan sitte jos tullee joku semmonen että ei tiitä.)

Även om T3 anser att någon annan än hon själv oftast borde vara den främsta vägledaren, har hon förstås ett stort ansvar för vägledningen. Hon är t.ex. den som man konsulterar om det blir något som de andra inte kan hjälpa med och har ansvar för sådana fall där lärarna inte kan hjälpa till. Dessutom finns det i skolan några andra studievägledare som ansvarar för olika utbildningsområden.

### **Att inte delta**

Att eleven träffar studievägledaren mellan fyra ögon och de tillsammans funderar på en viss sak speciellt noggrant, anser T3 vara att *delta eleven*. Enligt henne borde man *undvika det tills det inte längre är möjligt*. Son konstaterat ovan, anser T3 det viktigt att elevens angelägenheter kunde skötas utan hennes hjälp om det bara är möjligt. Enligt henne ska studievägledning inte vara en speciell händelse utan en del av vardagen i skolan som både lärare och elever uppfattar som naturligt.

Studievägledaren ska inte heller erbjuda eleven färdiga svar. Däremot handlar det om att tillsammans med honom/henne diskutera och överväga olika alternativ. Emellanåt

kommer elever hos henne för att de vill byta skola, *de säger att de inte har lust att vara här, att de vill byta skola*. Då diskuterar de *tillsammans om det lönar sig att byta eller inte och vart eleven skulle kunna byta*. Att eleven själv tar ansvar för sina handlingar är viktigt och det är detta T3 syftar på med att inte 'delta med dem'.

### **Vara sig själv**

Som alla andra informanterna, frågade jag också T3 hur hon skulle beskriva sig själv som studievägledare. Svaret var tydligt:

Det kan jag inte göra, jag kan inte beskriva mig själv. Jag är som jag är. Jag kan inte urskilja någon studievägledarperson och en egen person.  
(En mitenkään. En mää voi kuvailla itseäni. Minä oon minä. En mää voi erottaa, että mulla on joku opersoona ja sitte joku oma persoona.)

Liksom T2, menade också T3 att studievägledarens personlighet spelar en roll i arbetet. För henne är det viktigt att vara sig själv och inte göra sig till. Detta anknyter jag till frispråkighet som visade sig vara karakteristiskt för henne. Hon sade rakt ut vad hon tänkte, utan att försköna.

### **Syntes av T3:s vägledningstänkande**

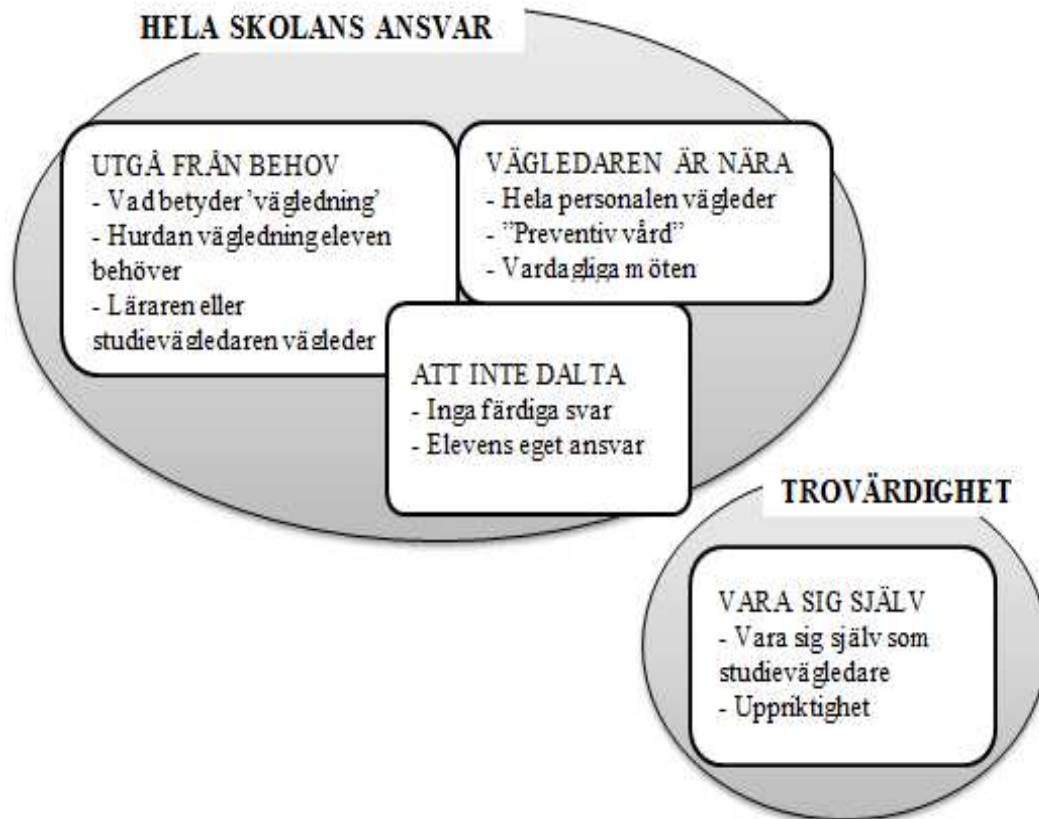
T3 hade en mer allmän synpunkt på studievägledning än de andra informanterna. På sätt och vis hade hon ett vidare sätt att närma sig ärendet och hon beskrev teman från hela skolans perspektiv. Detta framhäver faktumet att i skolan hör vägledningen till alla. Även om T3 höll sig på en mer allmän nivå, kom en del hennes personliga attityder och åsikter tydligen fram. Allt baserar sig på principen att personal i skolan delar ansvar för vägledningen; vägledning är **hela skolans ansvar**. Vid analysfasen kom jag fram till tre meningsenheter som T3 lyfte fram och genom vilka hon analyserade vägledningsverksamheten i skolan: *utgå från behov, vägledaren är nära och att inte delta*. I princip handlar de om samma tema, att hela personalen har ansvar för vägledningen, bara synpunkten varierar. Vidare kom det fram att studievägledaren ska *vara sig själv*, vilket formar kategorin **trovärdighet**. Som T2, ansåg också T3 att hon ska vara sig själv som studievägledare och inte göra sig till.

T3 var entydig i att *vägledning borde riktas för dem som verkligen behöver den* för att största delen av eleverna inte behöver studievägledning. I detta sammanhang måste definitionen på vägledningen preciseras. Då T3 talade om studievägledning och sina ar-

betsuppgifter, menade hon först och främst kurativ studievägledning eller vägledning av sk. knepiga fall dvs. eleverna som av någon anledning inte kan ta hand om sina studier på ett normalt sätt. Ändå betonade hon att lärare på avdelningarna har huvudansvar för vägledning och då handlar det om vardagliga frågor om t.ex. studiernas genomförande och frånvaron. T3:s exempel beskriver väl hennes tankesätt. Hon jämförde studievägledare med läkare och lärare med hälsovårdare. Varenda en behöver inte träffa läkaren regelbundet utan hälsovårdaren kan hjälpa med det mesta, de små vardagliga krämporna. För det mesta kan lärarna hjälpa eleverna med deras frågor.

T3 betonade att vägledning är ett alldagligt fenomen. Studievägledning är inte bunden till en viss person eller ett visst rum. I stället handlar det om det vardagliga mötet mellan eleverna och lärarna. Lärare som känner till eleverna kan lättare lägga märke till elevernas eventuella problem och hjälpa med små frågor så att de inte blir stora problem som kräver studievägledaren och andra experter. Sitt jobb som studievägledare ser T3 ju som konsulterande. Att studievägledaren träffar eleven mellan fyra ögon för att reflektera över en fråga speciellt noggrant är enligt T3 inte ett meningsfullt sätt att vägleda. Enligt henne är vägledningen naturligt samtal och kommunikation som äger rum i skolans vardag. Eleverna ska inte daltas.

Det vardagliga mötet går hand i hand med att *vägledaren är nära*. Den som eleven frågar för råd, är den främsta vägledaren och det är inte alltid studievägledaren på sitt kontor. En stor del av T3:s tid går till att representera skolan utanför skolan, att träffa eleven är bara en liten del av hennes arbete. Trots att det finns ett par andra studievägledare på skolan, betonar hon lärarnas roll i vägledningen. De känner till eleverna och vet mer om dem än T3 eller de andra studievägledarna. De är i regelbunden kontakt med eleverna vilket förmodligen bidrar till att det utvecklas interaktion mellan dem och eleverna. Därför blir det troligen lättare för eleverna att komma och prata med läraren vid behov. Även om T3 inte nämnde det, kan detta tolkas så att hon också anser ett fungerande samspel mellan vägledaren och den vägledde spela en stor roll i vägledningen. Att lärarna och eleverna känner varandra bidrar till att skapa tillit dem emellan och då är det den bekanta läraren som eleven kontaktar vid behov, inte studievägledaren som han eller hon inte känner till. Syntes av T3:s vägledningstänkande presenteras i figur 9.



**FIGUR 9** Syntes av T3:s vägledningstänkande

## 4 RESULTAT: STUDIEVÄGLEDARNAS VÄGLEDNINGSTÄNKANDE I HAPARANDA OCH TORNEÅ

Ett syfte med denna studie var att skapa en bild om vägledningstänkande på skolorna i Haparanda från studie- och yrkesvägledares synvinkel. I detta kapitel presenterar jag först i avsnitt 4.1 resultaten i Haparanda och svarar därmed på forskningsfrågan 1 dvs. hurdant vägledningstänkande gäller i skolorna i Haparanda. Resultaten behandlas i ljuset av relevant teori och tidigare studier. Vidare presenteras resultaten om vägledningstänkande i skolorna i Torneå för att kunna jämföras resultaten i nästa kapitel, kapitel 5. I slutet av båda avsnitten finns det en figur som sammanfattar resultaten i staden i fråga.

### 4.1 Studie- och yrkesvägledning i Haparanda

Uppfattningar och betydelser som informanterna H beskrev grundläggande för studie- och yrkesvägledning, skilde sig något från varandra. Skillnaderna kan förklaras t.ex. med de vägledas olika åldrar och vägledarnas personliga egenskaper. T.ex. både H1 och H2 som arbetar med ungdomar har en klart uppfostringsmässig synpunkt i sitt arbete medan H3, som arbetar med vuxna, saknar den helt och hållet. Ändå lyfte informanterna fram så många gemensamma teman att det är grundat att presentera dessa tanke modeller som grundläggande för den vägledande verksamheten i stadens skolor.

**Att bry sig om eleven** är den grundläggande tanken som styr informanternas arbete. Det kom tydligen fram under intervjuerna både i det som informanterna berättade och i deras hjärtliga sätt att tala om eleverna. **Att bry sig** hänger tätt ihop **med att lyssna på** som inte endast betyder att bokstavligen lyssna på eleverna utan också att ta hänsyn på dem och deras individuella behov. Utgångspunkten är att studievägledningen utgår från eleven och hans/hennes behov. Att verkligen arbeta **för de vägledas bästa** förutsätter för sin del att eleverna, deras åsikter och bekymmer, lyssnas på. Informanterna påpekade att de som studievägledare inte vet vad som är det bästa för eleverna utan det är viktigt att lyssna på vad eleverna själva har att säga. Alla informanterna lyfte fram begreppet process. De menade att eleverna ska själva komma fram till vad de vill men att de inte behöver göra det ensamma. Som studievägledare hjälper de till, t.ex. genom att

erbjuda eleverna verktyg för funderingsprocessen. Detta beskrivs i kategorin **att eleven kommer vidare. Hela skolans ansvar** för sin del omfattar hela grundläggande tanken bakom vägledande verksamheten i skolorna. Informanterna menade nämligen att studie- och yrkesvägledaren är inte den enda, och inte ens den viktigaste, vägledaren i skolan utan all personal deltar och vägleder eleverna. Mentorena, spelar en nyckelroll i sammanhanget.

#### 4.1.1 Att bry sig om eleven

Informanterna talade varmt om deras elever. Intresse för människor är en gemensam, medfödd egenskap för dem. Hos H1 syns det som en hjärtlig inställning mot eleverna. H2 för sin del gläder sig över elevernas framgång och H3 visar nyfikenhet mot de vägledda och deras historier. Att vara genuint intresserad av eleverna och deras bästa lägger grunden för andra betydande dimensioner i deras vägledningstänkande. Detta kan beskrivas med begreppet *pedagogisk kärlek* (egen översättning, Skinnari 2004) även om den uppfostrande dimensionen inte har lika stor vikt i alla informanternas arbete. Man kan t.ex. jämföra H1 och H2s minderåriga elever med vuxna som H3 vägleder. I själva verket pekar begreppet på uppfostrarens inställning mot eleverna, äkta intresse för dem. Vidare betyder det att uppfostraren ser eleven värdefull sådan som han/hon är och ser honom/henne som utvecklingsduglig (Skinnari 2004: 25). Även McLeod (2003: 383) har konstaterat att en gillande, godkännande attityd gentemot individen är en av vägledningens grundprinciper. Pedagogisk kärlek som uppfostrarens inställningssätt ger enligt Skinnari eleven mod att sträva mot sina mål (Skinnari 2004: 25) vilket studievägledning i högsta grad syftar till.

Purjo (2009) för sin del konstaterar att en bra uppfostrare har en äkta vilja att hjälpa den unga att ha ett bra liv. Dessutom vill uppfostraren hjälpa den unga att känna sig värdefull sådan som han/hon är. För att vara övertygande, ska uppfostraren visa att han/hon anser den unga värdefull och bryr sig om honom/henne. (Purjo 2009: 69) Denna tanke styr också informanternas arbete även om de vägleder människor i olika åldrar. Det essentiella är att de vägledda ser vägledarens äkta intresse att hjälpa och därmed känner sig värdefulla. Amundson (2006) beskriver vägledningsrelationen från den konstruktivistiska synvinkeln och menar att det är av största vikt att individen känner sig betydande. Han lyfter fram vägledarens sätt att möta individen, han/hon ska känna sig speciell och

inte bara en arbetsuppgift bland många (Amundson 2006: 86) vilket informanterna H klart syftar till.

#### 4.1.2 Att lyssna på eleven

Informanterna betonade vikten av att utgå från eleven. Eleverna ses som individer och möts som individer. De har varierande mål och behov och informanterna utgår från att respektera varenda en av dem samt att hjälpa var och en efter hans/hennes individuella behov. Detta för sin del förutsätter att de lyssnar på eleverna. Lahikainen (2000) påpekar att lyssna på i en vägledningssituation skiljer sig från vanliga sätt att lyssna på. Det betyder inte att bara lyssna på det som är sagt utan också att lyssna på individens osäkerhet, tystnad, tvekan och misstroende. (Lahikainen 2000: 273) Även McLeod (2007: 114) konstaterar att lyssna på inom vägledningen inte bara betyder att lyssna på fakta utan på betydelsen. Vägledaren försöker få reda på det som är betydande för individen och vad han/hon egentligen vill tala om. (McLeod 2007: 114) Onnismaa (2007: 40) för sin del konstaterar att fästa sin uppmärksamhet på den andra är att bry sig, och att lyssna på är att fästa sin uppmärksamhet på den andra. Detta speglar väl informanternas vägledningstänkande där **att bry sig om eleven** och **att lyssna på** sammanknyts.

Särskilt H2 och H3 betonade vikten av att utgå från individen. H2 menade att alla inte behöver lika mycket vägledning och då är det inte meningsfullt att truga den på dem. H3 däremot påpekade att personer som hon vägleder har väldigt varierande bakgrund och mål och därför är det av stor vikt att anpassa vägledning efter deras individuella behov. Det centrala är att individerna själva vet vad de behöver. Detta hänger tätt ihop med modellen om klientcentrerad vägledning som ser individen som expert på sitt liv (se t.ex. McLeod 2003). Han/hon känner själv bäst sin nuvarande situation och kan förklara den för vägledaren som för sin del anses som expert på kommunikation. Vad gäller vuxenutbildning, ser också Skolverket (2012) en individuell studieplan vara utgångspunkten för utbildning. Då den bidrar till effektiv utbildning, är den betydelsefull både ur individ- och samhällsperspektiv. (Skolverket 2012: 4) Informanterna H lyfte inte egentligen fram effektivitetstänkandet men de kan inte heller ignorera det fullständigt då syftet ju är att eleverna får sina studier klar. Deras hjärtliga inställning mot eleverna pekar ändå mer på deras respekt för eleven samt elevens tankegångar än effektivitetskrav.



#### 4.1.3 Att eleven kommer vidare

Informanterna satsar på att skapa en fungerande relation mellan dem själva och eleverna. I ljuset av forskningsresultat är detta meningsfullt. Förutom Amundson och Trift (2008) konstaterar t.ex. Bertolini och O'Hanlon (2002) att en fungerande relation mellan vägledaren och individen spelar en betydande roll i vägledningsprocessen. Även Niles och Harris-Bowlsbey (2013: 258) samt Pekkari (2009) påpekar att vägledning egentligen borde börja med att skapa en konfidentiell relation mellan parterna i processen. Pekkari poängterar att tillit inte kommer av sig självt utan förutsätter att parterna känner varandra. (Pekkari 2009: 19, 28) Vidare menar hon att det inte är meningsfullt att ensamt fundera på stora frågor, t.ex. studie- och yrkesvalsfrågor. Vid sådana situationer har individen behov att dela sina tankar samt att få andra synpunkter på ärendet (Pekkari 2009: 78). Detta stöder informanternas uppfattning om deras roll i processen. Det viktiga är att stödja eleven och vidga hans/hennes vyer, inte påverka hans/hennes val och beslut. Även Svenska Vägledarföreningens (SVF 2007) etiska riktlinjer påpekar att vägledaren ska främja individens fria studie- och yrkesval och inte påverka honom/henne. Dessutom är det en klar anknytning till klientcentrerad vägledningsmodell. Utgångspunkten är att individen anses vara den som bäst känner till sin egen livssituation och därmed får han/hon själv ta huvudansvar för processen att komma fram till vad han/hon vill. I stället för att vara ledaren i processen anses vägledaren som en stödjande partner. (McLeod 2007: 126)

Informanterna ser vägledning som en processinriktad handling vilket speglar tendenser som för närvarande dominerar vägledningsfältet både i Sverige och annanstans. T.ex. SVF (2007) anser vägledning som en processinriktad verksamhet som syftar till att underlätta individens utbildnings- och yrkesval och bidrar till en bättre livsplanering. Även om informanterna betonade elevens egen aktivitet, tydde flera faktorer, t.ex. den ovan nämnda relationen, på att de också anser processen som ett gemensamt projekt mellan dem och eleven. Detta är i enighet med den konstruktivistiska vägledningsmodellen enligt vilken vägledaren inte erbjuder individen färdiga svar utgående från sina iakttagelser och information (Patton & McMahon 2006: 6). I stället arbetar vägledaren och individen tillsammans för att lösa individens problem och därmed blir relationen dem emellan avgörande i processen.

Då informanterna talade om en process som eleven själv ska genomgå, menade de psykiska handlingar som eleven genomgår då han/hon funderar på sitt val av (vidare) utbildning. Genom att låta eleverna själva ta ansvar för processen, syftar studievägledarna medvetet till att styrka deras egen handlingsförmåga. Detta för sin del talar om att de har en vidare synpunkt på elevernas liv. Även om det mest synbara syftet med vägledning i skolan är att hjälpa eleven att hitta en passande (vidare) utbildning, handlar det inte bara om studieval och karriär. I stället ser jag att informanterna har siktet inställt längre fram i framtiden än bara den närmaste tiden efter den nuvarande skolan. Det ännu mer betydande är att hjälpa eleven att bli medveten om sina förmågor och styrkor, bli en aktör i sitt liv. Detta för sin del lägger grunden för vuxenlivet och arbetslivet efter utbildningen. Som Gati och Tal (2008) påpekar, är karriärval nuförtiden en livslång process. Därför är det av stor vikt att individen lär sig att agera i de osäkra situationerna. I stället för att välja en viss profession är det viktigare att lära sig sätt att granska sig själv och hantera i valsituationer. (Gati & Tal 2008: 160)

#### 4.1.4 För elevens bästa

Informanterna betonade att de arbetar för elevernas bästa. H1 och H2 lyfte fram deras roll som elevernas advokat, en person som hävdar elevernas rätt. Vidare menade både de och H3 att eleverna har olika behov och då är det meningsfullt att de hjälps av personal som är den mest kompetent just på området i frågan, t.ex. kurator. Att arbeta för elevernas bästa innehåller alltså att se till deras rätt samt att se till att de vägleds av kompetent personal.

Informanterna är noga med att eleverna får sådant stöd som de behöver. Om de inte kan hjälpa själva, är det självklart att visa eleven till en mer kompetent person. Detta talar om deras sinne för yrkesetik och deras yrkeskunnighet i det avseendet att de kan medge sina gränser samt vet vem som kan hjälpa med problemet i frågan. Dessutom står detta i linje med de etiska riktlinjerna som Sveriges Vägledarförening följer. Enligt riktlinjerna ska vägledaren vara medveten om gränserna för sin kompetens och hänvisa till en mer kompetent person vid behov. (SVF 2007) Även Pekkari (2009: 168) konstaterar att individen ibland har problem av sådant slag att vägledaren inte är den bästa hjälpare. Då handlar det om att ty sig till en annan expert. Vidare menar Mattila (2010) att veta sina gränser är en viktig del av yrkeskunnighet vilket för sin del hör till yrkesetik. Allt detta

hänger tätt ihop med arbetsfördelningen i den vägledande verksamheten inom skolan som jag kommer att handla mer djupgående i kapitlet 4.2.3.

H3 lyfte också fram sina egna yrkeskunskaper och professionell utveckling vilket jag anser tätt förknippat de väglednas rätt att få vägledning av kompetent personal. Som H3 betonade, sker vägledning inte i ett tomrum utan är i ett ömsesidigt förhållande med samhället. Förändringar i samhället samt dess utveckling påverkar oundvikligen de väglednas val och beslut. Då är det av största vikt att studievägledaren håller sig uppdaterad för att kunna vägleda eleverna till den reella världen, inte till en värld sådan som den var. SVF:s etiska riktlinjer (2007) konstaterar också att vägledaren ska arbeta för att utveckla sin verksamhet och följa utvecklingen av teorier och metoder för vägledning. Även vägledarna som intervjuades i för Skolverkets utvärdering av studievägledning (Skolverket 2005) ansåg det viktigt att utveckla sin kompetens och hålla sig ajour. I motsats till dem menade H3 ändå att hon har haft bra möjligheter att delta i olika utbildningar och utveckla därmed sina kunskaper.

Informanterna H menade att de ser till elevernas rättigheter också utanför själva vägledningen. T.ex. H2 beskrev sig som elevernas advokat som alltid står på elevernas sida. Förmodligen menade han samma slags aktivitet som T2 som också lyfte fram temat, dvs. arbeta för elevernas ärende t.ex. i finansiella frågor. Allt annat som informanterna talade om var tydligen förknippat med vägledningen, t.ex. vägledningsrelation och vägledningsprocess. Att hävda elevernas rätt hör inte egentligen till vägledningen i den meningen att den inte har någon vägledande funktion. Enligt mitt förmenande talar det mer om studievägledarens roll och ställning i skolan. De samarbetar med såväl skolledning, lärare, andra personalgrupper som elever och deras föräldrar vilket leder till att de har en väldig synpunkt i det som händer i skolan. Då blir det naturligt att just de spelar en stor roll i att se till att elevernas rättigheter inte ignoreras.

#### 4.1.5 Hela skolans ansvar

Informanterna betonade hela skolans ansvar för vägledning i skolan. Eleven möter inte studievägledaren regelbundet vilket gör det naturligt att vända sig till lärare eller den egna mentoren som är synligt närvarande i elevens vardag. Watts och van Esbroeck (1999) har avbildat en sådan holistisk, elevcentrerad vägledning på högskolenivå men

deras modell svarar väl informanternas beskrivning om den vägledande verksamheten i skolorna i Haparanda. Enligt Watts och van Esbroeck (1999: 22) består studievägledning av tre delområden: vägledning av personlig uppväxt och utveckling, vägledning av studier och inläring samt karriärvägledning. Antalet vägledande grupper är också tre. Vidare avbildar de holistisk vägledning med en cirkel. Eleven står i cirkelns kärna. Den vägledande gruppen som står eleven närmast kommer näst. Ju längre borta en grupp står från kärnan, desto mindre roll spelar gruppen i elevens vardag. Ju längre borta en grupp står, desto mer specialiserad, professionellt sett, är personalen i gruppen. (Watts & van Esbroeck 1999: 22, Lairio m.fl. 1999: 29)

Gruppen som står närmast eleven, är lärare (Watts & van Esbroeck 1999: 22). Enligt informanterna H möter läraren eleven regelbundet vilket leder till att de lär känna varandra eller blir åtminstone i någon mån bekanta sinsemellan. Då läraren blir bekant, borde det vara lättare för eleven att vända sig till honom/ henne med eventuella frågor och problem än att gå och tala med studievägledaren eller t.ex. kurator. Då läraren för sin del känner eleverna och möter dem ofta, till och med regelbundet, är han/hon förmodligen mer känslig för eventuella förändringar som tyder på problem. En av lärares främsta uppgift är att jobba preventivt mot problem (van Esbroeck & Watts 1998b i Lairio m.fl. 1999). Att läraren är medvetet på alerten snabbar enligt min mening på interventionen och kan förebygga allvarliga problem med vittgående konsekvenser. Enligt informanternas beskrivning hör mentorer till denna första grupp, de kommer mycket nära eleven. T.ex. H2 konstaterade att relation mellan eleven och mentoren kan bli så familjär att eleven tar mentoren som en förälder och mitt uppe i puberteten struntar i vad han/hon säger. Enligt informanterna fungerar mentorsystemet bra, trots tillfälliga problem.

Enligt vägledningsmodellen tillhör studievägledaren den andra gruppen dvs. gruppen genast efter lärare och mentorer. Studievägledaren spelar inte lika betydande roll i elevens vardag som den första gruppen utan hans/hennes uppgift är professionellt sett mer specialiserad. (Lairio m.fl. 1999: 30) Det stämmer med systemet i skolorna i Haparanda. Som konstaterat, studievägledarna anser att deras främsta uppdrag är att stödja och vägleda eleverna inför nästa steg. Även om hela personalen deltar i vägledningen i skolan, har informanterna som studievägledare huvudansvar för karriärvägledning. I H3:s fall

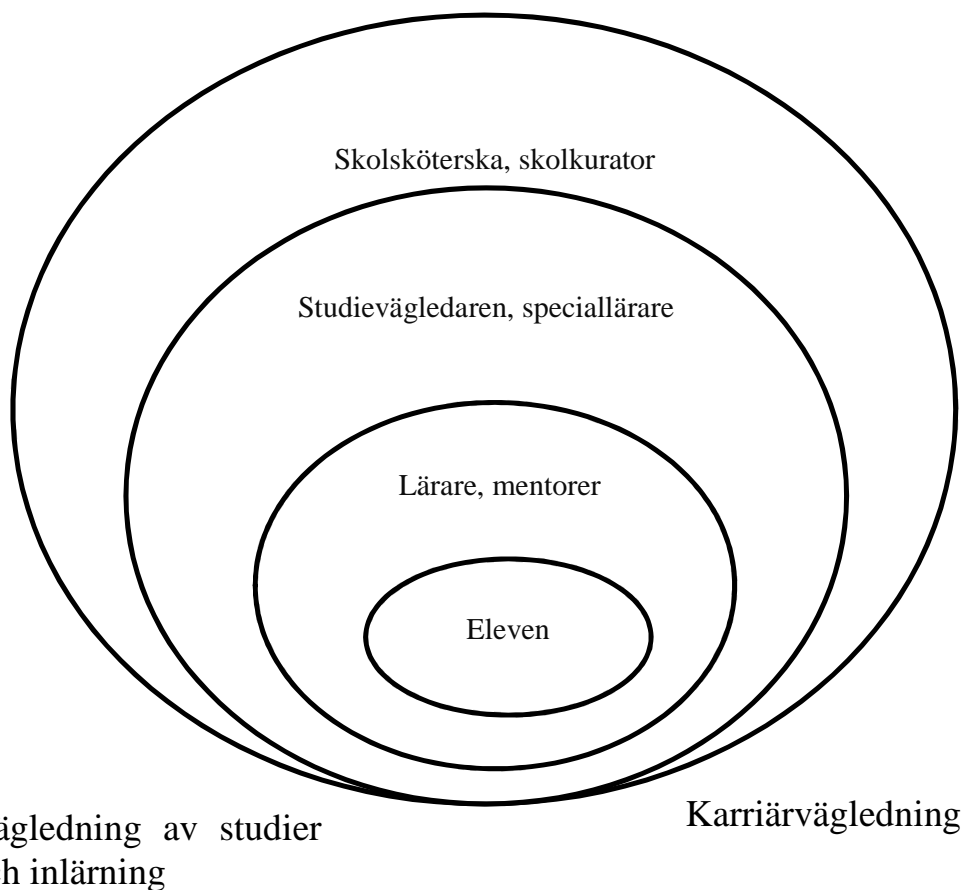
handlar karriärvägledning mer om att planera individens studier på Komvux medan vägledning på grundskolan (H1) syftar först och främst till att hjälpa eleven att hitta en passande utbildning på gymnasieskolan<sup>4</sup>, *efter* grundskolan. Vad gäller karriärvägledning på gymnasieskolan, handlar det både att granska och planera hur eleverna genomför sina studier där och att hjälpa dem komma fram till vad de vill göra efter gymnasieskolan.

Enligt Lairio m.fl. (1999:30) omfattar den tredje vägledande gruppen fackmän som arbetar antingen i eller utanför skolan men som inte undervisar. På basis av intervjuerna hör t.ex. skolkurator och skolsköterska till denna grupp. De träffar eleven bara sporadiskt på grund av deras specialisering på kurativa uppgifter. Skolkurator och skolsköterska lyftes fram som de viktigaste samarbetspartner då informanterna vägde på gränserna på sitt kunnande och arbetsfält. De var synnerligen medvetna om gränserna samt det som de *kan* och *får* göra. Detta sammanhänger med att särskilt H1 och H2 talade om elevernas rätt till yrkeskunnig vägledningspersonal med eftertryck. Informanterna såg det som självklart att de som studievägledare inte kan hjälpa eleven med allt utan att vid behov instruerar de eleven till en person som bättre kan hjälpa med den aktuella frågan eller problemet, t.ex. kurator. Ändå är arbetsförmedlingen inte absolut/definitivt. T.ex. H2 poängterade att *det är ju en balansgång* mellan egentlig vägledning och den mer kurativa sidan. Han menade att det inte är meningsfullt att absolut fasthålla gränserna om eleven ser att han/hon kan ty sig till en viss medlem i personalen utan avseende på dennas roll i skolan. Jag menar att detta inte bara gäller arbetsfördelningen mellan studievägledaren och den kurativa personalen utan i hela vägledande verksamheten i skolan. Som informanterna upprepade, arbetar de för elevernas bästa, och då är det logiskt att tumma på vad gäller arbetsfördelningen bland personalen. Figuren nedan illustrerar modellen om holistisk, elevcentrerad vägledning.

---

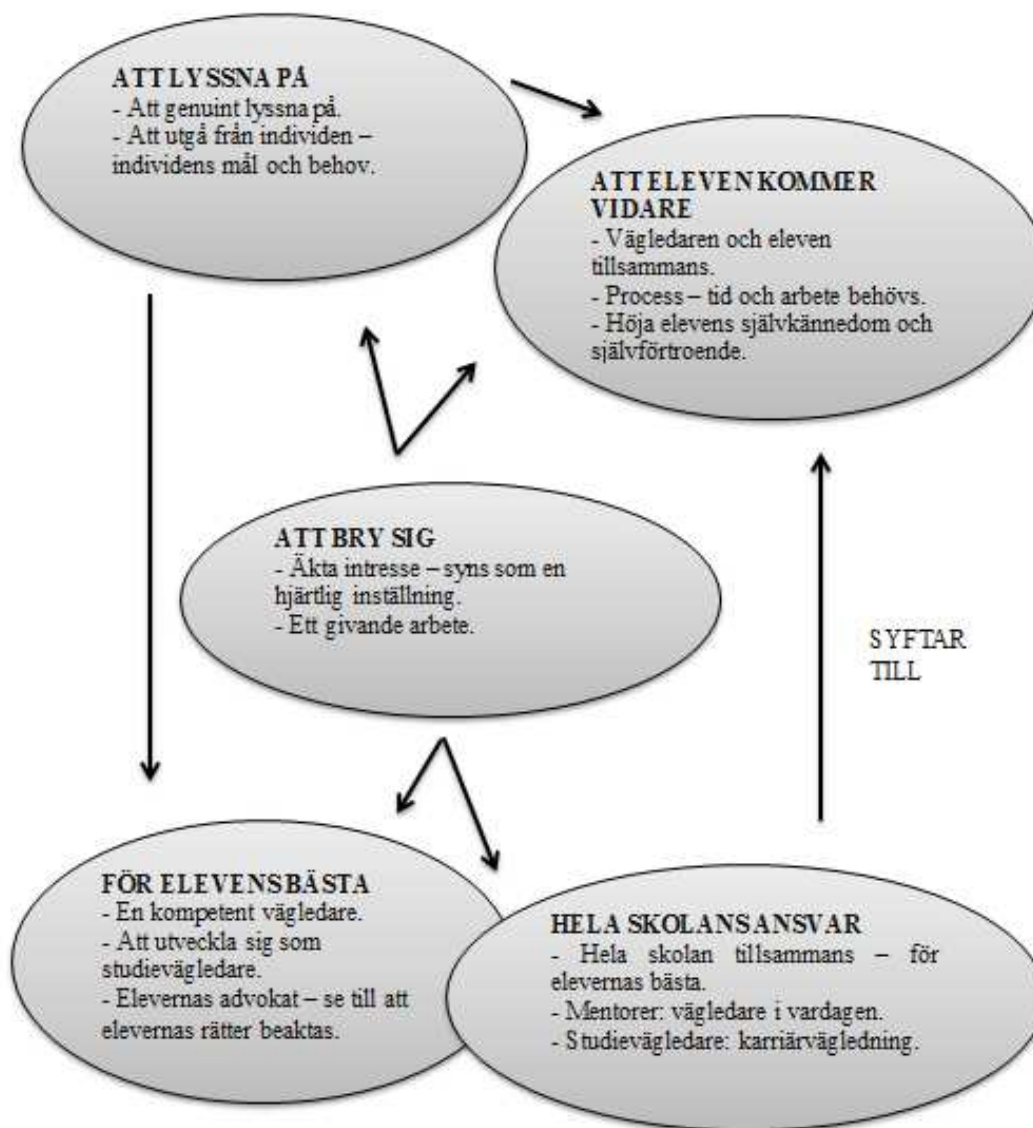
<sup>4</sup> Till skillnad från det teoretiska gymnasiet och den praktiska yrkeskolan i Finland, finns det bara en skolform på andra stadiet i Sverige. Gymnasieskolan erbjuder både mer teoretiskt inriktade utbildningar som förbereder eleven för högskolestudier och yrkesinriktade utbildningar. Alla utbildningar är treåriga, som på andra stadiet i Finland.

## Vägledning av personlig uppväxt och utveckling



**FIGUR 10** Holistisk elevcentrerad vägledning i skolorna i Haparanda. Efter Watts och van Esbroecks (1999: 22) modell.

Informanterna menade att från elevernas synpunkt är den första vägledande gruppen, dvs. lärare och mentorer, den mest synliga i vardagen, precis som Watts och van Esbroeck (1999: 22) konstaterade. Lärare och mentorer träffar eleverna regelbundet och är därmed tätt med i elevens vardag och naturliga utveckling. Elevernas uppväxt och utveckling betonas på grundskolan och andra stadiet där ungdomarna försöker hitta sin plats och testat sina gränser. Då framhävs också vikten att stödja dem med sin sökande och utveckling. På basis av intervjuerna hör stödandet av personlig utveckling till lärare och mentorer. Som konstaterats, är studievägledarens främsta uppgift enligt informanterna att hjälpa och stödja eleverna med frågor som har med studierna och utbildningen att göra. T.ex. H1 anser att hennes *viktigaste uppgift är att vägleda eleverna inför nästa steg*. I figur 11 nedan beskrivs vägledningstänkande i de svenska skolorna i studien i bild.



FIGUR 11 Studie- och yrkesvägledning i Haparanda

## 4.2 Studie- och yrkesvägledning i Torneå

Jämfört med informanterna H varierade meningsenheterna mellan informanterna T mer. Därför blev kategorierna något mer skilda i modellen om studievägledning i Torneå än i modellen om studievägledning i Haparanda. Hos informanterna T finns det inte någon sådan gemensam ledande tanke som att bry sig är för informanterna H. Däremot skapade jag tre kategorier beskrivande gemensamma punkter i deras vägledningstänkande.

Den första, **relation till eleven**, kom tydligen fram under intervjuerna med T1 och T2. Vad gäller T3, kom det fram mellan raderna då hon beskrev personalens delade ansvar för vägledningen i skolan. De andra informanterna nämnde det delade ansvaret bara i förbigående men det var så betydande i T3:s vägledningsfilosofi att jag behandlar temat som egen kategori, **hela skolans ansvar. Att vara sig själv som vägledare** däremot var ett tema som alla informanterna lyfte fram och som deras säkra sätt att uttrycka sig samt berätta om sina uppfattningar om vägledning också vittnade om.

#### 4.2.1 Relation till eleven

I denna kategori sammanknyts två underkategorier som i grund och botten handlar om samma tema. T1 betonade vikten av en konfidentiell, ömsesidig relation mellan studievägledaren och eleven. T2 däremot framhävde mötet, det är viktigt att han är både fysiskt och psykiskt närvarande för eleverna. Dessa är egentligen två sidor av ett och samma tema, umgänget mellan eleven och vägledaren. Även T3:s uppfattningar stödjer tanken om den betydande relationen mellan eleven och vägledaren för att en grundläggande tanke bakom den holistiska modellen är just relationen i det avseendet att vägledaren och eleven känner varandra och att mötet dem emellan är en naturlig del av vardagen (se t.ex. Lairio m.fl. 1999; Watts & van Esbroeck 1999). När allt kommer omkring, är informanterna T eniga med informanterna H om att relation mellan vägledaren och eleven spelar en nyckelroll i vägledningen. (se 4.1.3)

T1 funderade på temat från en etisk synvinkel då han betonade betydelsen av uppriktighet och tillit mellan vägledaren och eleven. T2 hade en mer konkret synvinkel då han framhävde vikten av att vara närvarande och möta eleven på riktigt. Purjo (2009: 70) konstaterar att det essentiella i uppfostringsarbetet är att ha förmågan att möta den unga. Att vara närvarande och lyssna på den unga räcker kanske inte. Enligt honom är en dialogisk relation utgångspunkten för ideal uppfostran och äkta möte. En sådan dialogisk relation är möjlig bara om parterna strävar efter att hitta en gemensam värld och ett gemensamt språk, och inte försöker dra den andra in i sin värld eller gå in i den andras värld. Purjo menar också att möta den unga på det här sättet är svårt, sällsynt och tillfälligt men ändå möjligt. (Purjo 2009: 70)



Även Pekkari (2009) samt Niles och Harris-Bowlsbey (2013) anser att en fungerande, förtroendefull relation mellan individen och vägledaren är nyckel till vägledning. Enligt min förmenande syftar T1 och T2 på detta då de betonar vikten av att prata med eleverna också utanför själva vägledningssituationerna. Att lära känna varandra försutsätter flera möten och då räcker kanske inte vägledningslektionerna till. De synbart slumpmässiga mötena gör det möjligt att möta eleven personligt och därmed verkligen lära känna honom/henne vilket för sin del främjar vägledningsrelationen. Både T1 och T2 hade ett mer jordnära betraktelsesätt vad gäller relationen och mötet mellan dem och eleven. Ett vardagligt möte och prat är betydelsefullt, inget trolleri behövs. Onnismaa (2007: 40) för sin del konstaterar att respekt och empati är utgångspunkter för både växelverkan och vägledningsrelationen. De kan visas genom att vara närvarande för de vägledda och lyssna på dem. T2 betonade just vikten av att vara närvarande och lyssna på studerandena. Vidare nämnde han att de ska visas respekt vilket bevisar accepterande och uppskattande.

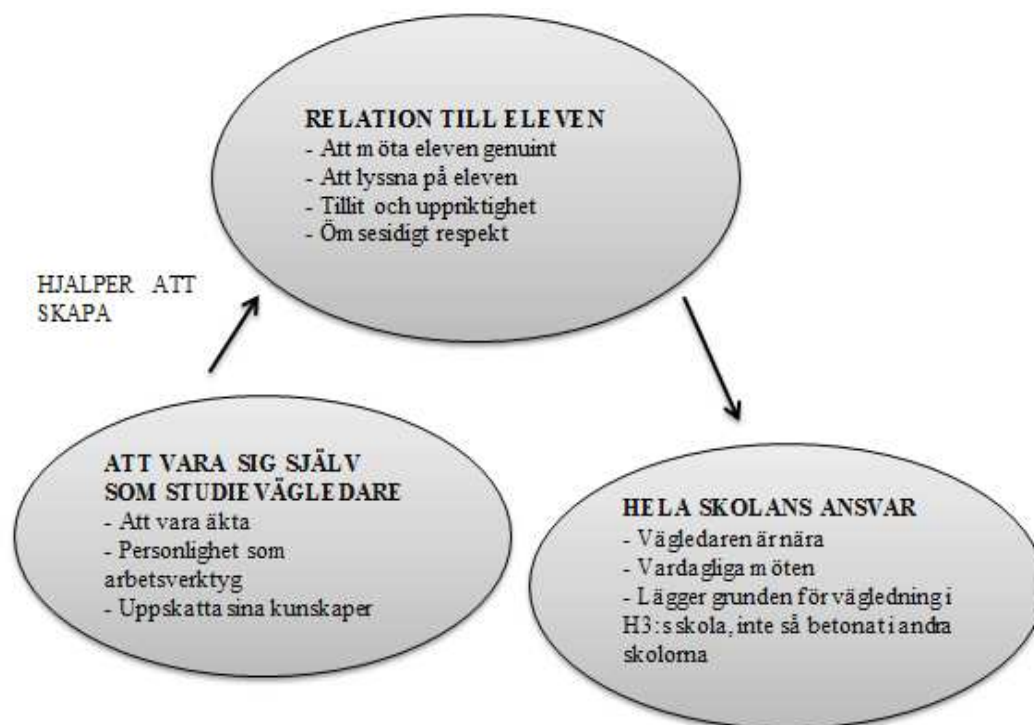
#### 4.2.2 Att vara sig själv som vägledare

Alla informanterna i Torneå lyfte fram vikten att vara sig själva som studievägledare. T2 menade att personligheten är en av studievägledares arbetsverktyg. I enighet med honom poängterade T3 att hon inte kan skilja på henne själv som studievägledarperson och som privatperson. T1 däremot lyfte fram arbetserfarenheter som har format hans sätt att arbeta. Att informanterna betonade vikten av att vara sig själv som vägledare sammanfaller med Purjos (2009: 67-69) definition av en bra uppfostrare. Han menar nämligen att även om relationen mellan uppfostraren och eleven baserar sig på rollerna, är en bra uppfostrare något mer än sin roll. Han/hon vågar visa sig som en hel människa och gömmer sig inte bakom rollen. Enligt Purjo är detta en förutsättning för en fungerande relation uppfostraren och eleven emellan för att också eleven borde ses som en hel människa, inte bara via hans/hennes problem. McLeod (2007: 118) för sin del poängterar att individen letar efter äkta reaktion hos vägledaren, dvs. vill att vägledaren visar sig vara human och inte gömmer sig bakom rollen. Han menar att ju mer vägledaren uttrycker sina äkta tankar, desto mer litar individen på att vägledaren har ett äkta intresse för hans/hennes ärenden. I ljuset av detta kan studievägledarens trovärdighet vara avgörande i vägledningen.

T1:s synpunkt på temat har sitt ursprung i hans erfarenhet. Under åren har han tillägnat sig en djup yrkeskunnighet som vid sidan om hans livserfarenhet syns i hans sätt att arbeta. För honom är det viktigt att såväl han själv som de andra uppskattar denna förfarenhet. Enligt mitt förmenande talar detta för en djup självkänedom och att han har hittat ett arbetssätt som passar för honom. Även Kalliola m.fl. (2010: 9) poängterar vikten av att vägledaren känner sig själv och hittar sitt naturliga sätt att arbeta. Hellsten (2009: 50) för sin del menar att ett av de viktigaste arbetsverktygen i t.ex. uppfostringsarbete är att känna sig själv och lyssna på sig själv. Han använder begreppet intuitiv vishet (egen översättning). Vidare påpekar Onnismaa (2007: 43) att förmågan att respektera individen är tätt förknippad med vägledarens förmåga att uppskatta sig själv, både som privatperson och som yrkesman. I ljuset av detta är självuppskattning, som informanterna T lyfte fram, essentiellt i arbetet. Informanternas säkra sätt att tala om sitt vägledningstänkande vittnade om deras självsäkerhet i arbetet vilket jag förknippar med en bra självkänedom och förmågan att granska sig själv samt vara ärlig mot sig själv. Detta är i enighet med Studiehandedare i Finlands etiska principer (SOPO 2009) där det framgår att studievägledarens egen personlighet samt professionella yrkesexpertis är hans/ hennes kärnarbetsverktyg.

#### 4.2.3 Hela skolans ansvar

I Torneå kom det fram skillnader i informanternas sätt att förhålla sig till att dela ansvar för vägledningen i skolan. Både T1 och T2 nämnde temat och menade att det spelar en viss roll i skolans vardag men behandlade inte ärendet mer djupgående. T3 för sin del talade bara om temat. Vägledning på yrkeskolan där hon arbetar baserar sig helt och hållet på att hela personalen vägleder. Baserande på hennes beskrivning följer vägledningen i skolan huvudsakligen Watts och van Esbroecks (1999; se även 4.1.5) modell om holistisk vägledning, precis som vägledning i skolorna i Haparanda. Enligt T3 är arbetsfördelningen i skolan tydlig och fungerar väl. I figur 12 illustreras vägledningstänkande i de finska skolorna i studien.



FIGUR 12 Studie- och yrkesvägledning i Torneå

## 5 JÄMFÖRELSEN AV RESULTATEN I DE TVÅ STÄDERNA

I detta kapitel behandlas de viktigaste resultaten vad gäller skillnader mellan vägledningstänkandet i städerna, dvs. svaret på forskningsfråga 2 (Hur skiljer sig vägledningstänkandet i de två städerna från varandra?). Resultaten granskas i ljuset av relevant teori och tidigare studier.

### 5.1 Studie- och yrkesvägledning i Sverige och i Finland

Praktik och genomförande av studie- och yrkesvägledning i skolan skiljer sig något mellan Sverige och Finland. Den mest synbara skillnaden är att studievägledning inte är ett schemalagt ämne i svenska skolorna som den är på grundskolan och gymnasiet i Finland. Studie- och yrkesvägledning är i Sverige i stället integrerad i andra ämnen och undervisning överhuvudtaget. Även om praktiken skiljer sig något, visade denna studie att det finns gemensamma element i den vägledande verksamheten. Huvudsakligen handlar det om tankemodeller som också dagens dominerande vägledningsteorier lyfter fram, t.ex. relation mellan individen och vägledaren.

Vad gäller vägledningsteorier i Norden i dag, dominerar Rogers klientcentrerade modell (Plant 2007: 17-18) som betonar den vägledades egen aktivitet. Vidare framhävs vägledarens genuin, empatisk inställning (Amundson & Trift 2008: 328). Peavy (2006: 36) konstaterar att en genuin, empatisk inställning stödjer individens hoppfullhet. I enighet med dessa var vägledarens trovärdighet ett av de grundläggande elementen i båda modellerna. I Haparanda betonades äkta intresse för eleverna och jobbet medan i Torneå framhövs vikten att vara sig själv, äkta, som studievägledare. Lairio m.fl. (2001: 53) syftar på Rogers modell och påpekar att vägledarens trovärdighet uppmuntrar den vägledade att uttrycka sig fritt. I grund och botten handlar studievägledning om väldigt personliga frågor varför tillit mellan vägledaren och den vägledade är en avgörande element.

Informanterna H funderade på studievägledning såväl från deras egen som från elevens synvinkel vilket enligt min mening vittnar om deras syn på att vägledning inte är en

ensidig handling. Däremot betonade de vikten att arbeta tillsammans med eleven för att eleven kommer vidare. Detta är också i enighet med Rogers modell enligt vilken ett empatiskt betraktelsesätt syftar till att granska och förstå saker och ting också från den väglednas synvinkel (Lairio m.fl. 2001: 53). Relation mellan eleven och studievägledaren är en grundläggande del också i modellen T även om samarbetet inte nämns skilt. En fungerande vägledning förutsätter en fungerande relation mellan vägledaren och den vägledna vilket sammanhänger tätt med trovärdighet som nämndes ovan. I motsats till modellen H, är varken samarbete eller process med i modellen T trots att båda betonas i de dominerande vägledningsteorierna. Enligt Rogers modell är både vägledaren och den vägledna aktiva i vägledningsrelationen (=samarbete) (Amundson & Trift 2008: 328). Individens egen aktivitet och delaktighet betonas också i EU:s politik om livslång vägledning (ELGPN 2013: 14) som för närvarande sätter ramar för vägledning både i Sverige och i Finland. Vägledaren för sin del stödjer den väglednas egen aktivitet. Vad gäller studievägledning, syftar samarbetet till att eleven kommer fram till vad han/hon vill göra, dvs. studera, även om ett vidare perspektiv också finns med. Den konstruktivistiska synpunkten på vägledning som process sammanhänger tätt med detta samarbete enligt informanterna H. Målet är att eleven en gång klarar sig på egen hand. Dessutom hör studievägledning inte bara till studievägledaren i skolorna i Haparanda utan är hela skolans ansvar. Informanterna T hade liknande syn även om praktiken i skolorna i Torneå inte verkade motsvara den holistiska elevcentrerade modellen i en lika stor mån som i Haparanda.

## **5.2 Hela skolans ansvar**

Syner på vägledning som hela skolans ansvar avvek något mellan städerna. I skolorna i Haparanda följs modellen om holistisk, elevcentrerad vägledning. Däremot ansåg två informanterna i Torneå att lärarna inte spelar en så stor vägledande roll. Ändå syftar nationella instruktioner om studievägledning i båda länderna till att ansvar för vägledning fördelas mellan skolpersonalen. Enligt den svenska läroplanen för grundskolan (Lpf1 2011) ska hela personalen i skolan bidra till att kön, social eller kulturell bakgrund inte på något sätt begränsar elevernas studie- och yrkesval. Läraren ska "bidra till underlag för varje elevs val av fortsatt utbildning" (Lpf1 2011: 17) dvs. läraren ska först och främst stödja utveckling av elevens självkänedom och självförtroende medan hu-

vudansvar för karriärvägledning, t.ex. presentation av utbildningsalternativ, hör till studievägledaren. Studievägledaren, eller personen som fullgör motsvarande uppgifter, ska informera och vägleda eleverna om utbildningsmöjligheter samt stödja övriga personalgrupper med deras studie- och yrkesorienterade insatser. Detsamma gäller studievägledning i läroplanen för gymnasieskolan (Lpf2 2011: 13-14). Hela personalen syftar till att elever kritiskt kan granska sina möjligheter och på riktigt fundera över sin framtid (Skolverket 2009: 16). Vad gäller studie- och yrkesvägledning vid vuxenutbildningen, är samma principer och mål aktuella (Lpfv 2012: 7, 12). Även de finska läroplanerna (2003, 2004) förpliktar all skolpersonal att delta i vägledningen. Studievägledaren har huvudansvar för planering och genomförande av den vägledande verksamheten i skolan på grund av hans/hennes sakkännedom. Lärarna för sin del ska vägleda eleven i de enskilda ämnena samt hjälpa honom/henne med att utveckla sin förmåga att lära sig. (Lfg 2003: 20; Lfgu 2004: 21; Utbildningsstyrelsen 2008) M.a.o. borde studievägledning i båda länderna basera sig på modellen om holistisk, elevcentrerad vägledning. Resultaten visade att alla studievägledare är medvetna om modellen och att den följs i varierande mån i båda städerna.

Informanterna H samt T3 ansåg lärarnas vägledande roll betydande. Även de andra informanterna i Torneå medgav att lärarna spelar en viss vägledande roll men behandlade inte temat mer djupgående vilket enligt min mening talar om att modellen inte har blivit en naturlig praktik i skolorna i fråga. Å andra sidan är studievägledning inte ett entydigt begrepp vilket också kan påverka studievägledarnas syn på vägledning som hela skolans ansvar. Enligt Skolverket (2008: 10) kan *studievägledning* syfta både på arbetet som vägledaren utför och på all verksamhet i skolan som förbereder eleven för stora val i framtiden, t.ex. val av utbildning och yrke. Dessutom kan *vägledning* ses endast som vägledningssamtal som vägledaren utför med eleven eller innefatta också information och rådgivning (Skolverket 2008: 10). Både i Sverige och i Finland har studievägledning kopplats starkt till professionen vägledning vilket syns också i denna studie. I denna studie sågs studievägledning mer som studievägledares uppgift i skolorna där studievägledning är ett schemalagt ämne. Då studievägledning är integrerad i annan undervisning, ansågs det vara hela skolans ansvar, som i skolorna i Haparanda och skolan där T3 arbetar.

Om studievägledning är ett schemalagt ämne som sköts av en studievägledare är det troligt att eleverna och kanske också annan personal i skolan associerar studievägledning med studievägledaren. Att anlita honom/henne med frågor som också andra i personalen kunde svara på – kanske till och med bättre än studievägledaren – är då naturligt. I Sverige undersökte Dresch och Lovén (2010: 45) elevernas uppfattningar om vägledning inför valet av vidare utbildning. Eleverna intervjuades först på våren i nian och sedan ett par månader efter de hade börjat på gymnasieskolan. De tillfrågades om faktorer som påverkade deras val av vidare utbildning. Resultat visade att studievägledaren spelar en stor roll medan lärarna har mycket liten betydelse. (Dresch & Lovén 2010: 45) I ljuset av resultaten av min studie tolkar jag detta så att eleverna inte ser lärarna och mentorens stöd betydande för deras beslut eftersom stödet är så vardagligt och vittomfattande. Studievägledarens uppgifter är synbart mer specialiserade då ungdomarna möter dem mest beträffande valet av vidare utbildning. Förmodligen upplever eleverna detta stöd mer konkret och även nödvändigare än stödet som lärare erbjuder och som kanske är mindre konkret.

I Finland konstaterar Kupiainen (2009: 144) att ämneslärares roll kan vara för ämneskoncentrerad vilket gör det svårt för en del lärare att tillägna sig en vägledande roll vid sidan om lärarrollen. Enligt min mening kan också en del studievägledare själva anse att studievägledning först och främst hör till dem, på grund av deras utbildning och sakkunskap. Traditionellt har studievägledning kopplats till valet av vidare utbildning, vilket för sin del kan förklara både elevers som skolpersonalens syn på vem som verkligen vägleder eller ska vägleda. Plant (2007: 20) delar in vägledning i tre dimensioner: personlig/social, professionell respektive utbildningsmässig. Den professionella respektive den utbildningsmässiga dimensionen har traditionellt dominerat i all vägledning i Norden. I skolan har valet av vidare utbildning stått i centrum. Studievägledaren har, på grund av sin utbildning och sakkunskap, setts som ansvarig för vägledning för valet. Trots allt menar Watts (2002: 5) att vägledningens betydelse i skolan har förändrats under senaste åren. I stället för att endast hjälpa eleven med valet av vidare utbildning, syftar vägledning numera också till att lägga grunden för livslångt lärande och livslång karriärutveckling. (Watts 2002: 5) Att hjälpa eleven att fatta beslut om vidare utbildning räcker inte längre till utan studievägledning ska vara mer holistisk vilket syns i syften som läroplaner i båda länderna sätter för studievägledning. Eleven ska tillägna

sig kunskaper som hjälper honom/henne att fatta beslut, överväga sina alternativ och förverkliga sina planer också varierande förhållanden (se t.ex. Lpfg 2003; Skolverket 2008). Lärarnas insats som stödjare på elevernas personliga utveckling ska också beaktas. Studievägledaren är expert på det som handlar om karriärvägledning medan lärare tenderar att ha en starkare kompetens vad gäller uppfostringsmässiga frågor. Detta gäller åtminstone i Sverige där vägledarutbildningen inte innehåller så omfattande pedagogiska studier som utbildningen i Finland.

### 5.3 Vägledningsprocess

I Haparanda ansågs vägledning vara en långvarig process som omfattar elevens hela skoltid medan informanterna T förbigick processen helt och hållet. Studievägledarna H menade att eleven närmar sig de mål som studievägledning i skolan har med små, konkreta steg. Den mest synbara av målen är att fatta beslut om vidare utbildning. Enligt McLeod (2003: 177-178) är ett processinriktat tankesätt centralt i den klientcentrerade modellen som nuförtiden dominerar på vägledningsfältet. Idén är att individen under en längre tid iakttar sig själv och blir medveten om sina möjligheter och mål. I ljuset av detta är skillnaden modellerna emellan ännu mer avmärkningsvärd. Även andra (se t.ex. Peavy 2006) som granskar vägledning från konstruktivistisk synvinkel, hänvisar till vägledning som en längre process.

I Sverige studerade Lovén (2000) vägledning på grundskolan utifrån såväl lärares som nioklassisters synvinkel och konstaterade att processvägledning inte existerar i skolorna i fråga. Däremot såg finländska studievägledare i Kupiainen (2009: 76) att de utför processvägledning. Processen börjar då eleverna börjar i skolan i fråga och slutar då eleven är färdig med skolan. (Kupiainen 2009: 76) Skolverket (2005: 14) för sin del hänvisar till forskare som i enighet med Lovén efterlyser ”ett mer processorienterat och aktiverande arbetssätt” mellan vägledaren och den vägledde. Enligt Lovéns definition borde en vägledningsprocess sträcka sig över minst ett år och bestå av flera planerade insatser från skolans sida. (Lovén 2000: 243) I motsats till skolorna i hans studie, uppfylls dessa förutsättningar i svenska skolorna i min studie, åtminstone vad gäller studievägledarens insatser. T.ex. H1 och H2 nämnde att de hjälper eleverna att sätta igång processen om valet av vidare utbildning senast ett år innan de ska bestämma vad de ska göra kom-



mande år. Dessutom förknippar studievägledarna processen med elevens utveckling och mognad. Under tre år på såväl grundskolan som på gymnasiet sker en anmärkningsvärd utveckling på elevernas sätt att tänka på. Studievägledarna försöker anpassa vägledningen i takten så att eleven inte behöver ta för stora steg för tidigt utan han/hon kan börja med mindre steg.

Att vägledning erbjuder eleven lagom stora utmaningar går enligt min mening hand i hand med elevens motivation som anses spela en stor roll i klientcentrerad vägledning. I enighet med informanterna H påpekar Peavy (1999: 120) att den vägledas egen aktivitet är av största vikt i sammanhanget. Enligt den konstruktivistiska vägledningsmodellen erbjuder vägledaren inte individen färdiga svar och lösningar utan uppmuntrar individen att själv hitta lösning på sitt problem (Patton och McMahon 2006: 6). Studievägledarna i Haparanda ansåg det viktigt att inte påverka elevens beslut men att visa vilka alternativ som finns, vidga vyer. Vägledningen syftar alltså först och främst till att stärka elevens egen handlingsförmåga vilket står i samband med idén om livslång vägledning.

Politik om livslång vägledning sätter numera referensram för vägledning i hela EU. Begreppet syftar på aktiviteter som hjälper individer i olika åldrar att fatta meningsfulla beslut om utbildning och yrke för att hantera sin karriär (Skolverket 2007: 10). För detta ska individen kunna identifiera sin kapacitet, kompetens och sina intressen. Vidare ska han/hon själv styra sina individuella val vad gäller utbildning, arbete m.fl. (Skolverket 2007: 10) Detta speglar dagens samhälle och arbetsmarknader. Situationen förändras hela tiden, individen är ofta tvungen att omutbilda sig, skaffa sig ett nytt jobb eller åtminstone vidareutbilda sig. Få stannar på ett och samma arbete hela sitt karriär. Därför ska också vägledning syfta till, i stället för enskilda mål, att individen kan hantera oväntade förändringar och möjligheter (Gati & Tal 2008: 160). Traditionellt har vägledning i Norden betonat individens medvetenhet om sina möjligheter (*opportunity awareness*) (Plant 2007: 20) men förmågan att agera i varierande förhållanden och förändra sina planer (*transition skills*) har blivit större. Vidare konstaterar Plant att också självmedvetenhet (*self-awareness*) och förmågan att fatta beslut (*decision making skills*) har spelat mindre roll i vägledning vilket strider mot behov som vägledning idag borde svara på. Skolverket (2009: 5) konstaterar att studie- och yrkesvägledande verksamheten i skolan

ska skapa ”en betydelsefull grund för elevens möjligheter att fatta viktiga beslut för framtiden” dvs. se till att eleven tillägnar sig kunskaper i alla dessa. Enligt min mening syftade informanterna H på detta då de betonade att personalen i skolan syftar till att eleven klarar sig också efter skolan.

Vidare menade informanterna H att eleven ska själv ta ansvar för processen. Den syftar ju till att han/hon lär sig att fundera på och ta ansvar för sina val. M.a.o vill studievägledarna förstärka elevens handlingsförmåga vilket har starka starka anknytningspunkter till *empowerment*. Enligt Reijonen och Strandén-Malkamäki (2008: 62) baserar det jagsstärkande arbetssätt på att styrka den vägledas egen handlingsförmåga. Arbetssättet utgår från tanken att varje individ själv kan hitta lösningen på sitt problem. Det svåra är att hitta sina krafter och där kan vägledaren hjälpa till. För studievägledarna i Haparanda betyder det att vidga vyer och vara närvarande. Även studievägledarna i Kupiainen (2009: 76) menade att de stödjer och följer eleven i processen, inte styr elevens val och beslut. Onnismaa m.fl. (2000: 7) däremot refererar till British Association of Counsellors och konstaterar att syftet med vägledning är att hjälpa individen att nyttiggöra sina krafter bättre och på ett mer meningsfullt sätt vilket i Haparanda syns t.ex. i att vid behov sätta gränser för eleverna. Att eleven lär sig att ta ansvar för sina handlingar och se konsekvenserna, förutsätter ibland en striktare betraktelsesätt. Pekkari (2009: 19) för sin del menar att syftet är att stödja individens personliga utveckling och jaguppfattning. Detta innehåller såväl att hjälpa den vägleda höja sin självkännet och förmågan för självvärdering som att stödja hans/hennes förmåga att fatta beslut och göra val. Den vägledas *empowerment* är ett viktigt syfte i en vägledningsrelation. (Pekkari 2009: 19-20, 55) För informanterna H betyder det att eleven känner sig färdig och kapabel att ta ansvar för sina egna val och är därmed ett stort mål för vägledningen i skolan.

#### **5.4 Relation mellan den vägleda och vägledaren**

I båda städerna lyftes relationen mellan den vägleda och vägledaren fram. I enighet med de aktuella synpunkterna på studievägledning ansåg informanterna att en fungerande relation mellan den vägleda och vägledaren är ett grundläggande element i vägledning. Flera studier (se t.ex. Amundson & Trift 2008, Bertolino & O’Hanlon 2002) visar att en fungerande relation mellan vägledaren och den vägleda spelar en bety-

dande roll i vägledningsprocessen. I enighet med studierna poängterar McLeod (2007: 126) att parterna i en vägledningsrelation borde kunna skapa en allians och därmed arbeta tillsammans för den vägledas ärenden. Därför skulle relationen mellan dem tas i beaktande redan i början av vägledningsprocessen (McLeod 2007: 126). Även Niles och Harris-Bowlsbey (2013: 258) poängterar att skapa en effektiv relation mellan individen och vägledaren i själva verket borde vara det första steget i en vägledningsprocess. Trots allt menar McLeod (2007: 126) att relationen ofta anses som självklarhet och därför inte satsas på, men denna studie bevisar annat. Studievägledarna ansåg det viktigt att satsa på att bli bekant med eleven. Det kan ta tid men i grund och botten bygger bekantskap på att genuint möta varandra. I detta sammanhang ska studievägledaren, som expert på växelverkan, ta initiativ. Ofta leder små steg, t.ex. slumpmässiga möten på korridoren, till det önskade målet.

I princip står studievägledaren i auktoritetposition i förhållande till eleven men informanterna menade att vägledning först och främst handlar om ett möte mellan två individer. De söker möta eleven genuint, bygga en ömsesidig relation och skapa ömsesidigt tillit mellan eleven och dem själva. Enligt Kupiainen (2009: 73) hör alla dessa till dialogisk växelverkan mellan eleven och studievägledaren. Informanterna i min studie menade att genuint lyssna på eleven, förstå hans/hennes utvecklingsskede och möta honom/henne genuint nycklar till att skapa en relation till eleven. Även studievägledarna i Kupiainen (2009: 73, 75) lyfte fram samma ingredienser. På samma sätt som i Kupiainen, framhövdes en humanistisk människosyn i informanternas svar i denna studie. Studievägledarna i båda studierna syftade till att skapa nära, äkta relation till eleverna. Vidare betonade de elevens egen aktivitet och eget ansvar. Därtill ansåg de eleverna som individer och menade att vägledning utgår från deras individuella behov. (Kupiainen 2009: 75)

Enligt Pekkari (2009: 141) skapar äkta växelverkan ömsesidigt förstånd mellan individen och vägledaren. I ljuset av resultaten på denna studie betyder ömsesidigt förstånd att både eleven och vägledaren vet att de syftar till samma mål, att eleven kommer vidare. Även Peavy (2006: 35) konstaterar att vägledning borde handla om ett äkta, mänskligt möte mellan två individer som båda spelar en betydande roll i vägledningsprocessen. Enligt honom ska individen och vägledaren samarbeta – att tänka, lyssna och känna

tillsammans bidrar till bra vägledning. Studievägledarnas beskrivningar om relationen mellan dem och deras elever talar om att de inte anser studievägledning som en ensidig handling. Särskilt informanterna H betonade att vägledning är en gemensam process mellan dem och eleven. Både eleven och studievägledaren har sitt ansvar. I detta sammanhang betonar Peavy (2006: 35) respekt i vägledningsrelation. Han menar att vägledningsprocess är mer givande om parterna respekterar varandras insats i den (Peavy 2006: 36). Studievägledarna ansåg det viktigt att respektera elevens åsikter, ta dem på allvar. Att en del av dem låter eleverna ta ett stort ansvar för processen talar också om vägledarnas respekt för eleverna. Att respektera betyder också att låta eleverna fundera och försöka själva. Däremot kom det inte riktigt fram om eleverna respekterar studievägledarnas insats eller inte.

Även den holistiska modellen om vägledning i skolan baserar sig delvis på relationens betydelse i vägledningen. Lärare, särskilt klassföreståndare och mentorer, ser eleverna mer och lär ofta känna dem bättre än t.ex. studievägledare. Samma gäller tvärtom. I Harperanda lyftes *mentor* fram i detta sammanhang. I princip har mentor och klassföreståndare samma ansvar, mentor syftar nämligen på ”lärare som har till särskild uppgift att vid sidan av sin ordinarie undervisning öva tillsyn över viss klass (vaka över ordning o. disciplin, utskriva terminsbetyg m.m.)” (SAOB). Grander och Lönroth (2011: 27) beskriver mentorn med orden mästare, lärare, tränare och vän samt betonar den personliga dimensionen i förhållandet. De hänvisar till Colley (2003) som konstaterar att relationen mellan mentor och den väggledda är ”en blandning av *instrumentellt* och *personligt* stöd” samt en lärande och en stödjande relation. I båda definitionerna framhävs den personliga dimensionen, kemi mellan mentoren och den väggledda. (Grander & Lönroth 2011: 27). I Sverige granskades skillnaden mellan mentor och klassföreståndare (SOU2009:19). Både klassföreståndare och mentorer ansvarar för att ”ha överblick över ’sina’ elevers lärande, trivsel och närvaro”. I princip har mentorer samma ansvar som klassföreståndare men de ska också agera som studiehandedare för sina elever. (SOU2009:19: 114) I denna studie blev det tydligt att mentorernas främsta uppgift är att stödja eleven under skolåren. Det väsentliga är att bli bekant och lära känna eleven, att vara en person som eleven kan lita på och ty sig till vid behov. Relationen mellan mentoren och eleven är i grunden mer personlig än klassföreståndares relation med sina ele-

ver. Naturligtvis ska mentoren också sköta konkreta ärenden, t.ex. vara i kontakt med elevernas familj.

## 6 DISKUSSION OCH AVSLUTNING

### 6.1 Sammanfattande diskussion

Syftet med denna studie var att skapa en helhetsbild om vägledningstänkande i skolorna i Haparanda. För detta intervjuade jag tre studie- och yrkesvägledare som arbetar i staden. Vidare var syftet att jämföra vägledningstänkande i Haparanda med vägledningstänkande i Torneå. Därför intervjuade jag också tre studievägledare från Torneå. Analys av intervjuerna genomfördes enligt principerna om fenomenologiska analysen.

Resultaten visade att vägledningstänkande i Haparanda följer tendenser och principer som för närvarande dominerar i vägledningens fält även mer allmänt. Relationen mellan vägledaren och den väggledda är nyckeln till fungerande vägledning varför relationen ses värd att satsa på. I skolorna i Haparanda delas ansvar för studievägledning mellan skolpersonalen dvs. de följer modellen om holistisk, elevcentrerad vägledning. Vidare konstaterade informanterna att studievägledning är en längre process som förutsätter att den väggledda själv är aktiv.

Jämförelsen av vägledningstänkanden visade att det inte finns några betydande skillnader mellan städerna. Relation mellan eleven och vägledaren ansågs vara av särskilt vikt i båda städerna. Eventuella, små skillnader är bundna till studieväglednings förverkligande i skolorna i fråga, t.ex. vad gäller hela skolans ansvar. De största formella skillnaderna mellan studievägledning i städerna i fråga finns i hur studievägledning förverkligas, t.ex. om studievägledning är ett schemalagt ämne eller inte. De beror alltså till stor del av nationella regler och instruktioner. Principer som styr den vägledande verksamheten är däremot väldigt samstämmiga. Som jag konstaterade, syftar studievägledning i båda länderna till samma mål, att eleven tillägnar sig kunskaper och färdigheter för framtida val och beslut. I ljuset av detta är det meningsfullt att också principerna styrande studievägledning är liknande.

I stort sett speglar resultaten på denna studie idéer och principer som gäller också mer allmänt på vägledningens fält i dag. Informanternas uppfattningar liknade varandra i

mycket hög grad. I studien frågade jag inte var dessa uppfattningar kommer från så det är svårt att veta vad som påverkar detta. Det kan vara t.ex. utbildning, arbetets natur eller vägledningstrender.

Vad gäller vägledningstänkandet, kom det inte fram några skillnader som enligt min mening baserar sig på kulturella olikheter mellan Sverige och Finland. Ett par informanter (en från Haparanda och en från Torneå) som samarbetar mer över gränsen, menade att den svenska samtalskulturen syns också i det konkreta vägledningsarbetet. I Haparanda diskuterar man mer medan i Torneå går man rakt på sak. Detta kom dock inte fram i studievägledarnas vägledningstänkande. Vidare menade en del av informanterna att även om de arbetar i olika länderna, är elever och deras behov rätt lika. Därför är det naturligt att vägledningstänkandet i den ena staden inte skiljer sig avsevärt från det i den andra staden.

## **6.2 Studiens tillförlitlighet och etik**

Kvalitativ forskning följer inte några entydiga instruktioner om bedömning av forskningens tillförlitlighet (Tuomi & Sarajärvi 2009: 140). Varje studie anses unik varför bedömning om en studies tillförlitlighet förutsätter att hela forskningsprocessen granskas. En noggrann beskrivning om studiens genomförande samt forskarens val under processen stödjer studiens tillförlitlighet (Kvale 1997: 189). Hirsjärvi m.fl. (2010: 232) påpekar att det är av särskilt vikt att förklara argumenteringar som har använts i analysen och tolkningen. T.ex. tolkningar är alltid en viss forskares subjektiva tolkningar vilket strider mot det traditionella kravet om forskningens objektivitet. Jag använde t.ex. intervjuцитat till att visa hur jag kom fram till vissa tolkningar. Dessutom finns noggranna analyser av individuella intervjuer med i rapporten. Vidare var syftet med denna studie att beskriva informanternas tankar så autentiska som möjligt. Då citaten är i autentisk form, är det meningsfullt att med dem motivera mina tolkningar. Dessutom syftar den fenomenologiska forskningsmetoden till att få tag i det hur individen uppfattar den omfattande världen och hur han/hon ser sin egen verklighet.

Som intervjuare var jag tvungen att fundera på min roll i intervjusituationen noggrant (Kvale 1997: 112). Det avgörande i öppen intervju är att intervjuaren inte styr intervjuens

gång för mycket (Hirsjärvi m.fl. 2010: 205). Vid transkribering av intervjuerna granskade jag intervjuernas gång och min egen roll kritiskt. Även om jag ställde informanterna samma allmänna frågor, blev intervjuerna olika beroende på vad de betonade på. På basis av detta anser jag att intervjuerna var tillräckligt öppna. Att jag var en nybörjare som intervjuare syntes i att det var utmanande att under intervjun komma på vilka teman som borde preciseras mer. Trots det anser jag att jag fick tillräckligt djupgående material.

Vidare var jag nöjd med att låta informanterna se intervjufrågor i förväg även om det strider något mot den fenomenologiska princip om öppenhet. Frågorna handlade om mycket personliga och grundläggande teman. Därför anser jag det bra att informanterna hade tid att reflektera över teman på förhand, om de ville. För det mesta var deras svar djupgående och motiverade. Endast en informant tycktes granska temana från en mer allmän synpunkt. Egentligen talade flera av dem också om sådant som de inte hade lyckats med i arbetet eller det som inte fungerade. Detta talar om att jag fick en realistisk bild om deras tankar. Hur de tillämpar sina principer på vardagen vet jag däremot inte.

Materialet i denna studie bestod av subjektiva uppfattningar vilket är typiskt för kvalitativ forskning (Eskola & Suoranta 2005: 65). Då materialet präglas av rätt starkt subjektivitet, är det inte ändamålsenligt att generalisera slutsatserna och resultaten. Detta syftade jag inte heller till utan syftet var att få en sanningsenlig bild om studievägledares vägledningstänkande i detta geografiska gränsområde. Vidare utgick jag från att det handlar om informanternas personliga tankegångar som kan vara helt olika. Därtill var informanterna så få att det inte går att dra några mer generella slutsatser. Ändå anser den fenomenologiska traditionen att de uppfattningar som individen lyfter fram har i någon mån sitt ursprung i samhället omkring individen, uppfattningarna är intersubjektiva (Laine 2001: 36). Därför kan ett enskilt fall ses som ett exempel på det mer allmänna. (Eskola & Suoranta 2005: 146) Baserande på detta antog jag att sex informanterna tillsammans lyfter fram även mer allmänna uppfattningar om hur studievägledningen förverkligas på området. Av resultat att döma gäller detta i denna studie. Informanterna lyfte fram samma teman. Enligt min mening stödjer detta den fenomenologiska synen om individen som en representant av en större gemenskap.



Forskarens tidigare uppfattningar och kunskaper om studiens tema påverkar oundvikligen hans/hennes tolkningar (Laine 2001: 32-33). Genom att presentera dessa för läsaren syftar forskaren till att övertyga denna om att resultat verkligen baserar sig på det som informanterna berättat och att hans/hennes personliga åsikter inte styr dem. Det är ju omöjligt tolkningar vore fria från all subjektivitet. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 136) Jag beskriver mina tidigare kunskaper om studievägledning i Sverige i kapitel 1. Annars minimerade jag risken med feltolkningar genom att granska mina tolkningar vid flera sammanhang enligt principen om hermeneutisk cirkel.

Antal informanter var rätt litet även om det inte finns någon allmängiltig regel om hur många informanter en kvalitativ studie ska omfatta (Eskola & Suoranta 2005: 62). Jag motiverar valet av informanter med principen som allmänt tillämpas inom kvalitativ forskning och enligt vilken betydande information kan samlas in med bara några få informanter. Avgörande är informanternas kunskap. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 59, Eskola & Suoranta 2005: 61) Alla informanterna i studien hade arbetat flera som studievägledare i området och hade stark syn på temat.

Hirsjärvi och Hurme (2008: 185) hänvisar till trovärdighet hos intervjumaterialet, bland annat transkriberingen. En transkriberad intervju är en tolkning i sig för att delar av samtalet antecknas och andra lämnas bort. Jag avgränsade inte materialet vid transkriberingsfas. Vid en så tidig fas kan det vara svårt att konstatera om något är betydelselöst i förhållande till forskningsfrågan och något essentiellt kan förbigås (Ruusuvori m.fl. 2010: 14) varför jag ansåg det bättre att transkribera hela materialet. I tre intervjuer användes svenska som inte är mitt modersmål. Detta kan ha påverkat mina tolkningar på materialet. Ändå anser jag att språket påverkade bara lite om alls. Informanterna och jag förstod varandra väl. Om något var otydligt, kunde vi fråga varandra. Vid analysfasen kunde jag tolka möjliga otydligheter med hjälp av kontexten. Därför anser jag att språket inte har påverkat studiens resultat.

Frivillighet är en grundläggande fråga inom forskningsetiken. Då informanterna funderar om de vill delta eller inte, borde de vara medvetna om vad forskningen handlar om. (Eskola & Suoranta 2005: 56, Tuomi & Sarajärvi 2009: 131) I förväg visste informan-

terna att min studie handlar om studievägledning i Haparanda och Torneå. Syftet med intervjuerna var att de med hjälp av några rätt allmänna frågor själva lyfte fram det som de ansåg meningsfullt. Därför preciserade jag inte syftet med studien före intervjuerna. Vidare kunde informanterna själva bestämma hur djupt de ville gå in i detta rätt personliga tema och hur mycket de ville avslöja. Det var viktigt att de inte behövde berätta mer än de var villiga att göra.

Frågan om informanternas anonymitet är viktig inom kvalitativ forskning (Eskola & Suoranta 2005: 56). Informanternas namn eller andra personliga uppgifter får inte avslöjas utan deras begivande. (Kvale 1997: 109). Vilka andra uppgifter (t.ex. bostadsort, arbetsplats, kön) kan avslöjas, beror på intervjuens tema (Kuula & Tiitinen 2010: 452). Min studie är i stor grad knuten till ett visst område vilket gör det omöjligt att garantera fullt anonymitet.

Inom kvalitativ forskning är forskarens roll central. Detta medtar även etiska frågor, t.ex. forskarens partiskhet (Kvale 1997: 111-112, Eskola & Suoranta 2005: 20). På grund av min bakgrund är jag inne i det finska studievägledningssystemet. Jag har inte bara gått finska skolan utan under de senaste åren har jag studerat systemet för att arbeta som en del i det. I slutet av avhandlingsprocessen arbetade jag två månader som studievägledare i en finsk skola. Detta kunde också ha färgat mina tolkningar varför jag är nöjd att analysdelen redan var färdig vid denna fas. Däremot anser jag att arbetet hjälpte mig att se resultaten något djupare än som jag hade sett om jag inte hade haft denna erfarenhet om själva arbetet som studievägledare. Att jag redan var inne i det finska systemet påverkade inte frågeställningen på något sätt för att jag var ute efter personliga uppfattningar och erfarenheter, inte allmänna kutymer.

### **6.3 Vidare forskning**

Både Lundahl (2010: 15) och Nilsson (2010: 185) konstaterade att det finns stora skillnader i hur studie- och yrkesvägledning förverkligas i skolorna i Sverige. I ljuset av detta vore det intressant att upprepa studien i flera svenska skolor och jämföra skolorna med varandra. Skiljer studievägledningens förverkligande i skolorna sig avsevärt från varandra och vilka är de största skillnaderna? Nationella instruktioner styr studievägled-

ningens förverkligande i alla skolorna i landet vilket gör att alla elever borde ha lika tillgång till studievägledning. Om detta inte är fallet, vem är det då som bestämmer hurdan och hur mycket studievägledning elever i en viss skola kan få?

Vidare vore det intressant att granska hela skolans vägledande ansvar och praktik omkring det från annan skolpersonal än studievägledares synvinkel. Hur ser lärare deras vägledande ansvar? Koncentrerar de sig på ämnesspecifika frågor eller har de en mer helhetsbetonad inställning? Som informanterna konstaterade, spelar samarbete en stor roll i vägledning i skolan. Hurdant fungerar detta samarbete i skolans vardag, vilka är de största krockar?

Denna studie koncentrerade på studievägledarnas uppfattningar medan praktiken inte studerades. Därför vore det intressant att undersöka vägledande traditioner i svenska och finska skolan mer systematiskt. Studievägledning är ett schemalagt ämne på grundskolan och gymnasiet i Finland men inte i Sverige. Varför har man valt att undervisa i studievägledning? Hur motiveras valet pedagogiskt? Vilka fördelar och nackdelar har det jämfört med att inte ha studievägledning som ett schemalagt ämne?

## LITTERATUR

- Amundson, N. 2006. Active engagement and the influence of constructivism. I: McMahon, M. & Patton, W. (red.) *Career Counselling. Constructivist Approaches*. London: Routledge. 85-94.
- Amundson, N. & Trift, E. 2008. The Emergence of More Dynamic Counselling Methods. I: Athanasou, J. A. & van Esbroeck, R. (red.) *International Handbook of Career Guidance*. Dordrecht: Springer. 325-339.
- Bertolino, B. & O'Hanlon, B. 2002. *Collaborative, competency-based counseling and therapy*. Needham: Allyn & Bacon.
- Colley, H. 2003. *Mentoring for social inclusion*. Oxon: Routledge.
- Dresch, J. & Lovén, A. 2010. Vägen efter grundskolan. I: Lundahl, L. (red.) *Att bana vägen mot framtiden*. Lund: Studentlitteratur. 37-63.
- ELGPN 2013 = Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle. European Lifelong guidance Policy Network. Jyväskylä: Saarijärven Offset.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005 [1998]. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gati, I. & Tal, S. 2008. Decision-Making Models and Career Guidance. I: Athanasou, J. A. & van Esbroeck, R. (red.) *International Handbook of Career Guidance*. Dordrecht: Springer. 157-185.
- Giorgi, A. 1999. Sketch of a psychological phenomenological method. I: Giorgi, A (red.): *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press. 8-21.
- Grander, M. & Sild Lönroth, C. 2011. *Mentorskap hos barn och unga*. Malmö: Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle. <http://dSPACE.mah.se/bitstream/handle/2043/13048/Mentorskap%20f%C3%B6r%20barn%20och%20unga%20MUEP.pdf?sequence=2> (Hämtad 24.7.2013)
- Hellsten, T. 2009. Ihmisarvoinen elämä. I: Purjo, T. & Kuusela, J. (red.) *Tappelusta jutteluun – nuoren kohtaamisen taito*. Helsinki: Non Fighting Generation. 50-63.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. m. fl. 2010 [1997]. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Kalliola m.fl. 2010. *Matkalla ohjaajuuteen*. Helsinki: Kirjapaja.

- Krippendorff, K. 2004. *Content analysis. An Introduction to Its Methodology*. California: Sage Publications.
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Tampere: Tampere University Press.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. I: Ruusuvoori, J. m. fl. (red.): *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 446-460.
- Kvale, S. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahikainen, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontatyön lähtökohtia ja näköaloja kuntoutuksessa. I: Onnismaa, J. m.fl. (red.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-kustannus. 258-279.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. I: Aaltola, J. & Valli, R. (red.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus. 26-43.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva. I: Lairio, M. & Puukari, S. (red.) *Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 21-41.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa: Lairio, M. & Puukari, S. (toim.). *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 41-68.
- Lovén, Anders. 2000. Kvalet inför valet. Om elevernas förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik.
- Lpfg 2003 = *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Utbildningsstyrelsen. Vammala: Vammalan kirjapaino. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (Hämtad 25.11.2013)
- Lpfgu 2004 = 2004. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Utbildningsstyrelsen. Vammala: Vammalan kirjapaino. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad 25.11.2013)
- Lpfv 2012 = *Läroplan för vuxenutbildningen 2012*. Skolverket. [http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2945](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2945) (Hämtad 21.8.2013)
- Lpf1 2011 = *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket. [http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575) (Hämtad 5.8.2013)

- Lpf2 2011 = *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket. [http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705) (Hämtad 5.8.2013)
- Lundahl, L. 2010. Den resandes ensak? I: Lundahl, L. (red.) *Att bana vägen mot framtiden*. Lund: Studentlitteratur. 15-21.
- Malmström, S., Györki, I. & Sjögren, P. A. 1999. *Bonniers svenska ordbok*. 7. upplagan. Stockholm: Bonnier.
- Margutti Pinto, P. R. 2000. Daniel C. Dennett. *The Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. [http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=dennett\\_daniel](http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=dennett_daniel) (Hämtad: 22.1.2013)
- Mason, J. 2002. Qualitative Interviewing: Asking, Listening and Interpreting. I: May, T. (red.): *Qualitative Research in Action*. London: SAGE Publications.
- Mattila, K-P. 2010. Asiakkaana ihminen. Työnä huolenpito ja auttaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- McLeod, J. 2003. *Introduction to Counselling*. Tredje upplagan. Philadelphia: Open University Press. <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10197005> (Hämtad 5.9.2013)
- McLeod, J. 2007. *Counselling Skill*. Maidenhead: Open University Press. <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10197016> (Hämtad 5.9.2013)
- MOT. *Kielitoimiston sanakirja*. <http://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80> (Hämtad 11.5.2013)
- Niles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. 2013. *Career development interventions in the 21<sup>st</sup> century*. 4. upplagan. The Merrill Counseling Series. Boston: Pearson.
- Nilsson, G. 2010. I backspegeln. I: Lundahl, L. (red.) *Att bana vägen mot framtiden*. Lund: Studentlitteratur. 175-215.
- Ojanen, S. 2000. *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäminen*. Helsinki: Palmenia. Oppimateriaaleja/ Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Patton, W. & McMahon, M. 2006. Constructivism: what does it mean for career counselling? I: McMahon, M. & Patton, W. (red.): *Career Counselling. Constructivist Approaches*. London: Routledge. 3-16.
- Peavy, V. R. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus: konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologinen kustannus.
- Peavy, V. R. 2006. *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Pekkari, M. 2009. *Tavoitteellinen ohjauskeskustelu*. Hämeenlinna: Tammi.
- Plant, P. 2007. Five Swans in 3D: Nordic Educational and Vocational Guidance. I: Plant, P. (red.): *Ways: On Career Guidance*. Århus: Aarhus University Press. 15-39. <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10436045>
- Purjo, T. 2009. Kasvatuksellisen kohtaamisen taito. I: Purjo, T. & Kuusela, J. (red.): *Tappelusta jutteluun – nuoren kohtaamisen taito*. Helsinki: Non Fighting Generation. 63-81.
- Reijonen, M. & Strandén-Mahlamäki, T. 2008. *Oivaltava kohtaaminen*. Helsinki: WSOYpro.
- Ruusuvuori, J. m. fl. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. I: Ruusuvuori, J. m. fl. (red.): *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 9-39.
- SAOB = Svenska Akademiens ordbok. <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> (Hämtad 24.7.2013)
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus: kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skolverket 2005 = *Utvärdering av vägledning inom det offentliga skolväsendet*. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1518> (Hämtad 11.9.2013)
- Skolverket 2007 = *Sammanställning av metoder för livslång vägledning. Använda gemensamma europeiska referensverktyg*. Skolverket. [http://www.utbyten.se/Global/program/euroguidance/Nyheter/sammanstallning\\_metoder\\_vagledning.pdf](http://www.utbyten.se/Global/program/euroguidance/Nyheter/sammanstallning_metoder_vagledning.pdf) (Hämtad 2.12.2013)
- Skolverket 2008 = *Kvalitet i studie- och yrkesvägledning – hela skolans ansvar*. Skolverket. <http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1955> (Hämtad 10.9.2013)

- Skolverket 2009 = *Allmänna råd och kommentarer om studie- och yrkesorientering*. Skolverket. [http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2172](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2172) (Hämtad 21.8.2013)
- Skolverket 2012 = *Individuell studieplan inom vuxenutbildningen: stöd för tillämpning inom kommunal vuxenutbildning, särskild utbildning för vuxna samt utbildning i svenska för invandrare*. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2957> (Hämtad 11.9.2013)
- SOPO 2009 = *Etiska principer för studiehandledare i Finland*. SOPO. <http://www.sopo.fi/yhdistys/eettiset%20periaatteet/etiska%20principer> (Hämtad 11.9.2013)
- SOU2009:19 <http://www.regeringen.se/content/1/c4/12/55/fe1286c5.pdf> (Hämtad 24.7.2013)
- Spiegelberg, H. 1965. *The phenomenological movement. A historical introduction*. Hague: Martinus Nijhoff
- SVF 2007 = *Etisk deklARATION*. Sveriges Vägledarförening. [http://vagledarforeningen.org/sites/default/files/SVF\\_Etiska\\_riktlinjer\\_2007\\_0.pdf](http://vagledarforeningen.org/sites/default/files/SVF_Etiska_riktlinjer_2007_0.pdf) (Hämtad 1.8.2013)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen. 2008. *Studiehandledning för yrkesstuderande*. [http://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examen/yrkesutbildning/grundläggande\\_yrkesutbildning/studiehandledning](http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/yrkesutbildning/grundläggande_yrkesutbildning/studiehandledning) (Hämtad 25.11.2013)
- Van Esbroeck, R. & Watts, A. G. 1998b. *New skills for a holistic career guidance model*. Internet International Careers Journal, 26<sup>th</sup> June 1998.
- Watts, A. G. 2002. *Career guidance and public policy: Global issues and challenges*. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/2494491.pdf> (Hämtad 25.11.2013)
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. 1999. 2. upplagan. *New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union*. Brussels: VUB University Press.



## BILAGA 1: Intervjufrågor för informanter i förväg

Hej XX!

Här får du några frågor om du vill förbereda dig för intervjun.

Frågorna:

- 1) Vad innehåller ditt jobb som studievägledare?
- 2) Vem samarbetar du med?
- 3) Kan du beskriva dig själv som studievägledare?
- 4) Vad anser du vara det viktigaste i studie- och yrkesvägledningen?
- 5) Kan du beskriva några skillnader mellan studie- och yrkesvägledningen i Sverige och studie- och yrkesvägledningen i Finland? Finns det några viktiga likheter?

Vi ses på torsdag!

Hälsningar,

Anne-Maria Kinos

[anne-maria.k.kinos@juu.student.fi](mailto:anne-maria.k.kinos@juu.student.fi)

---

Hei XX!

Tässä muutama kysymys, jos haluat katsella etukäteen.

- 1) Mitä työsi opinto-ohjaajana pitää sisällään?
- 2) Keiden kanssa teet yhteistyötä?
- 3) Kuvaile itseäsi ohjaajana.
- 4) Mikä on mielestäsi tärkeintä opinto-ohjauksessa?
- 5) Tunnistatko eroja opinto-ohjauksessa Suomen ja Ruotsin välillä? Entä merkittäviä yhtäläisyyksiä?

Nähdään maanantaina!

t. Anne-Maria Kinos

[anne-maria.k.kinos@juu.student.fi](mailto:anne-maria.k.kinos@juu.student.fi)