



Article

Stödpraktiker i relation till arbetsplatsförlagt lärande i svensk gymnasial lärlingsutbildning

Enni Paul

Stockholms universitet

Email: enni.paul@specped.su.se

Abstract

This article explores educational support practices during workplace-based learning in upper secondary apprenticeship education in Sweden. Many students in need of educational support attend upper secondary VET, but how they are supported in relation to workplace-based learning has not been investigated in any extensive way. 15 semi-structured interviews with upper secondary VET-school personnel were conducted. Through the use of concepts from the theory of practice architectures three different support projects embedded within three practices were identified: a workplace socialization project; a qualification project; and a social-pedagogical project. These support practices were conditioned by how students were viewed; the allocation of resources at the local schools, and the schools' possibilities to influence the workplaces. The study concludes that support for workplace-based learning is shaped as a one-sided responsibility falling on the schools. Although apprenticeship education might fit some students in need of support, many of them are left without any support during the workplace-based learning part.

Keywords: educational support, accommodations, workplace-based learning, upper secondary apprenticeship education, practice architectures

Inledning

Inkludering nämns inte i den svenska skolans styrdokument, men skrivningarna pekar på att skolan ska vara likvärdig samt främja alla elevers kunskapsutveckling och delaktighet (SFS 2010:800; Skolverket, 2011). Det innebär att yrkeslärare, liksom övriga lärare, ska göra anpassningar inom ramen för den ordinarie



©2022 Enni Paul. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

undervisningen så att eleverna kan uppnå kunskapskraven och skolans sociala mål.¹ Om elevens behov av stöd är mer omfattande och av en mer varaktig karaktär ska särskilt stöd erbjudas. Det kan innebära stöd inom den ordinarie undervisningen, men även andra stödformer (Skolverket, 2022). Särskilt stöd och anpassningar är inte avhängigt en eventuell diagnos, utan något alla elever har rätt till.

Många elever i behov av stöd går en yrkesutbildning (Björk-Åman et al., 2021 Yngve et al., 2019), och elevgrupperna präglas av en allt större heterogenitet (Lagström, 2012; Larsen & Persson Thunqvist, 2018).² Den gymnasiala lärlingsutbildningen kan betraktas i relation till detta. Elever på lärlingsutbildningen har lägre meritvärde från grundskolan och fler av dem har först gått på introduktionsprogrammet (IM) – ett program för elever som är obehöriga till gymnasiet – än elever på skolförlagda yrkesprogram (Skolverket, 2021a). Lärlingsutbildningen ska förse branscher med kvalificerad arbetskraft, men är samtidigt riktad till elever med en så kallad ”praktisk inlärningsstil” (Berglund & Henning Loeb, 2013, s.142) och omotiverade ”skoltrötta” elever som riskerar att inte genomföra sin gymnasieutbildning (Carlbaum, 2012; Berglund et al., 2015). Genom arbetsplatsförlagt lärande (apl) ska eleverna fostras till anställningsbara medborgare (Carlbaum, 2012; Terning & Tsagalidis, 2020). På liknande sätt har yrkesutbildning använts som en politisk lösning för elever i riskzonen för avhopp och exkludering från arbetsmarknaden i andra länder (Schmid, 2020).

Men lärlingsutbildningen är krävande, eftersom elever förväntas visa självständighet, ta eget ansvar och bete sig ”som vuxna” på arbetsplatserna (Berglund, et al., 2017; Paul & Gåfvells, 2021). En utgångspunkt för denna artikel är just det paradoxala i att framställa lärlingsutbildningen som till för elever i skolsvårigheter när den samtidigt ställer stora krav på eleverna och dessutom ska lösa nationens behov av kvalificerad arbetskraft (Berglund & Henning Loeb, 2013). I artikeln undersöks därför hur elever stöttas i relation till apl i lärlingsutbildningen. Ett mer preciserat syfte presenteras efter beskrivningen av de teoretiska utgångspunkterna.

Tidigare forskning

Det finns ingen entydighet i vad som menas med inkludering, varken forskningsmässigt, politiskt eller i skolans verksamhet (Nilholm & Göransson, 2017). Det innebär att skolans aktörer kan utgå från olika teoretiska idéer om och vardagsförståelser av vad inkludering innebär, vilket framkommit i forskning om yrkesutbildning (Björk-Åman, 2014). Perspektiv på inkludering kan grovt förenklat grupperas i individriktade perspektiv, där svårigheter ses bero på elevens egenskaper som ska åtgärdas, eller

¹ I all lärarutbildning ingår numera en kurs med inslag av specialpedagogik (Prop 2009/10:89).

² I Sverige förs ingen statistik över om elever har en funktionsnedsättning eller om elever får anpassningar eller särskilt stöd i skolan.

3 Stödpraktiker i gymnasial lärlingsutbildning

perspektiv där svårigheter ses uppkomma i relation till omgivningen som behöver förändras (se t.ex. Nilholm & Göransson, 2017). Vidare finns en skillnad om inkludering diskuterats i relation till utbildningens "här och nu" eller framtida deltagande i arbetsliv och samhälle. I förhållande till det senare förs yrkesutbildning fram som en utbildningsform som kan främja inkludering (se t.ex. Harvey, 2001; Schmid, 2020). Detta behöver dock undersökas närmare, då det finns förhållandevis få studier om det stöd som erbjuds yrkes elever; tillika är många av studierna gjorda i förhållande till en särskild elevgrupp i behov av stöd – och inte den bredare gruppen "alla" elever (Björk-Åman et al., 2020).

Att yrkesutbildningen skulle leda till inkludering i samhället kan dessutom ifrågasättas då vissa elevgrupper inte får tillgång till lärlingsplatser/praktikplatser (se t.ex. Avis et al, 2022 Schmid, 2020), samt då elever ges bristande möjligheter att utveckla sådant yrkeskunnande på arbetsplatser som möjliggör social rörlighet i ett föränderligt samhälle (Fleckenstein & Lee, 2018; Fuller & Unwin, 2003; Rainbird, 2000).

I en komparativ dokumentstudie om hur yrkesutbildningssystemen i Norge, Schweiz, Sverige och Österrike kan stötta elever i riskzonen för avhopp, visar Schmid (2020) två huvudsakliga spår i hur systemen utformats: stöd inom den reguljära yrkesutbildningen, eller anpassad yrkesutbildning på en lägre nivå. Endast i Schweiz får elever som genomför en reducerad yrkesutbildning en yrkesexamen, vilket genererat en hög genomströmning. Schmid menar att det är viktigt att utbildningar riktade till elever i riskzonen för avhopp leder till en yrkesexamen som erkänns av arbetsgivare. Därutöver pekar forskning på stora skillnader i skolors resurser, som påverkar möjligheterna att främja delaktighet och lärande inom yrkesutbildning, t.ex. i relation till elever med migrationsbakgrund (Henning Loeb, 2019).

Elever i behov av stöd i den svenska lärlingsutbildningen

Då den svenska gymnasiala lärlingsutbildningen blev permanent först 2011, är forskningen om den ännu i sin linda. I en studie om försöksverksamheten med lärlingsutbildning som föregick gymnasiereformen 2011, beskriver Lagström (2012) elevgrupperna som heterogena, med många elever i skolsvårigheter. En hög grad av individualisering var möjlig, men ledde till att yrkeslärarna frångick sin pedagogiska professionsroll och intog en socialarbetarroll. Därför argumenterar Lagström för att elevgrupper som tidigare uppfattats som arbetsmarknads- och socialpolitiska problem blir till ett pedagogiskt dilemma i lärlingsutbildningen. Detta kan kopplas till en studie av Berglund och Henning Loeb (2013) som visar hur lärlingsutbildningen på en del skolor baseras på en tradition från det individuella programmet, vilket medför att eleverna får träna generiska sociala kompetenser. På andra skolor formas utbildningen utifrån yrkestraditioner och branschkrav, snarare än skolans styrdokument. Därmed framstår det som att lärlingsutbildningen inte är likvärdig (Berglund & Henning Loeb, 2013). Dessutom visar forskning att elever i skolsvårigheter inte alltid får tillträde till apl inom lärlingsutbildningen, eftersom yrkeslärare är rädda att förlora apl-platser om

eleverna inte sköter sig (Berglund, 2020; Berglund et al., 2017).

Dock har ingen av de studier som presenterats i detta avsnitt haft huvudsakligt fokus på det stöd som erbjuds elever som i mötet med apl hamnar i svårigheter. Utifrån denna forskningslucka samt lärlingsutbildningens motstridiga syften är det angeläget att undersöka hur skolan arbetar med att stödja elever så att de kan utveckla yrkeskunnande och vara socialt delaktiga i relation till apl, som ju ska utgöra mer än halva utbildningstiden i lärlingsutbildningen.

Teorin om praktikarkitekturer

Artikeln utgår från tanken att praktiker både formar och omformas av handlingar, samt att de är situerade i tid och rum (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014; Mahon et al., 2017). Det innebär att skolaktörers handlingar förstås i relation till de praktiker de ingår i. Genom deltagandet i praktiker skapar individer mening och utvecklar förståelser för vad som kan sägas och göras samt hur de kan relatera till andra (Kemmis et al., 2014). Praktiker består med andra ord av handlingar i form av *säganden*, *göranden* och *relateranden*, som är sammanvävda i målinriktade *projekt*, det vill säga det som man genom praktiken försöker åstadkomma (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014).

I skolan ingår lärares undervisningspraktiker, elevers lärandepraktiker, rektorers ledningspraktiker, etc i "utbildningspraktikernas sammanhang" (Rönnerman, 2018, s. 45), där olika praktiker är sammankopplade och påverkar varandra (Kemmis et al., 2014). En av praktikerna i skolan kan antas vara formad i relation till skolans uppdrag att stötta elever i skolan för lärande och delaktighet – något som i denna artikel kallas för skolans stödpraktik.

I en praktik kan det finnas flera olika parallella projekt (Langelotz et al., 2019). Att stötta elevernas lärande och delaktighet kan ingå parallellt med andra projekt i en särskild professionsgrupps praktik i skolan. I exempelvis yrkeslärares undervisningspraktiker kan huvudprojektet antas vara att främja elevers utveckling av yrkeskunnande, men ett samtidigt delprojekt skulle kunna vara att främja delaktighet och lärande för elever i skolsvårigheter – ett uttryck för en stödpraktik. Ibland kan att ge stöd vara i förgrunden för skolaktörers praktiker, vilket till exempel kan antas vara fallet i speciallärares/specialpedagogers praktiker.

Praktiker möjliggörs och begränsas genom *praktikarkitekturer* i form av tre slags arrangemang:

- *Kulturella-diskursiva arrangemang* medieras genom språket och formar/formas av vad som är möjligt att tänka, säga och uttrycka i ett specifikt sammanhang, av vem och på vilket sätt.
- *Materiella-ekonomiska arrangemang* formar/formas av göranden i relation till materiella resurser som finns tillgängliga för olika handlingar.

5 Stödpraktiker i gymnasial lärlingsutbildning

- *Sociala-politiska arrangemang* medieras genom relationer och formar/formas av hur deltagare i en praktik relaterar till varandra, andra samt till olika objekt.

(Kemmis et al., 2014)

Dessa arrangemang håller praktiker på plats och skapar förutsättningar och villkor för praktikerna, samtidigt som de också påverkas av hur praktikerna manifesteras genom handlingar (Kemmis et al., 2014; Langelotz et al., 2019). I figur 1 illustreras det teoretiska ramverket.

Figur 1. Teoretiskt ramverk (Kemmis et al., 2014, s. 38; Langelotz et al., 2019, s.33)

Praktiker är ömsesidigt förbundna i:	Intersubjektiv dimension:	Praktikarkitekturer hindrar/möjliggör interaktion genom:
Deltagarnas säganden och tänkande	Semantisk dimension medieras genom språket	Kulturella-diskursiva arrangemang (t.ex. idéer, diskurser, normer).
Deltagarnas göranden	Fysisk dimension [tid och plats] medieras genom aktivitet och arbete	Materiella-ekonomiska arrangemang (t.ex. platser, resurser, tid)
Deltagarnas relateranden	Social dimension medieras genom solidaritet och maktförhållanden	Sociala-politiska arrangemang (t.ex. roller, hierarkier, relationer)
som är sammanbundna i projekt (det deltagarna försöker åstadkomma)		som är sammanbundna på karaktäristiska sätt i praktiktraditioner

Studiens syfte och frågeställningar

Grundat i teorin om praktikarkitekturer syftar artikeln till att bidra med kunskap om skolans stödpraktiker i relation till apl i den svenska gymnasiala lärlingsutbildningen. Stöd används här i bred bemärkelse för att beskriva olika skolaktörers handlingar när elever riskerar att inte uppnå förväntat kunnande och/eller deltagande i relation till apl. Följande frågor undersöks i artikeln: Vilka praktiker framträder i skolaktörers utsagor om stöd för elever i relation till apl i lärlingsutbildningen? Vilka villkor formar dessa praktiker?

Metod

Studiens kontext

Läsåret 2019/20 gick 4,5 % av eleverna i gymnasieskolan en lärlingsutbildning,³ vilket utgör cirka 13% av yrkes eleverna (Skolverket, 2021a). Lärlingsutbildningen är treårig och består av allmänna ämnen och yrkesämnen. Hälften av utbildningstiden ska vara arbetsplatsförlagd till skillnad från 15 veckors arbetsplatsförlagt lärande (apl) på skolförlagda yrkesprogram. Endast yrkesämnen får förläggas till apl, vilket medför att tiden för yrkesämneskurser i skolan är begränsad. Ändå kan lärlingsutbildningen beskrivas som en skolförlagd utbildning då den följer samma läroplan och ämnesplaner som de skolförlagda yrkesprogrammen (Paul & Gåfvels, 2021). Yrkesläraren/lärlingskoordinatören ansvarar dessutom för anskaffning av apl-platser och elevens utveckling av yrkeskunskande under apl – även om läraren/lärlingskoordinatören ofta enbart besöker eleven en gång per termin under apl (Berglund, 2020). Betygsättning, liksom lärandet under apl, ska grundas i läroplanen, dock sker det ofta utifrån arbetsplatsens informella bedömningsgrunder (Berglund, 2020). Det finns vidare inga formella krav på att handledare ska ha genomgått en handledarutbildning (Skolverket, 2021b).

Urval

Datamaterialet består av 15 semistrukturerade intervjuer med yrkeslärare, ämneslärare i svenska, specialpedagoger/speciallärare⁴, lärlingskoordinatorer och rektorer (se figur 2). Gymnasieskolor i tre olika kommuner valdes ut för en geografisk spridning. På varje skola kontaktades rektor eller lärlingskoordinator med en förfrågan om deltagande. Denne vidarebefordrade sedan kontaktuppgifter till personal på skolan, utifrån önskemålet om deltagande från yrkeslärare, svensklärare, speciallärare/specialpedagoger och lärlingskoordinatorer. Intentionen var att fånga olika skolaktörers erfarenheter. Alla som kontaktades tackade initialt ja, men då studien genomfördes under COVID-19 pandemin föll en del av de planerade intervjuerna bort. Då denna studie fokuserar på skolaktörernas praktiker och villkoren för dessa, har handledare inte intervjuats.

Alla skolor i studien är kommunala. På skola A finns motsvarande skolförlagda program som lärlingsutbildningarna inom nästan samtliga yrkesområden, medan skola B och C enbart har några få lärlingsutbildningar även som skolförlagda program.

³ Det finns stora variationer i andel och antal elever mellan de olika yrkesprogrammets lärlingsutbildningar.

⁴ Speciallärare och specialpedagoger är två separata yrkeskategorier i Sverige, med två olika utbildningar. En av skillnaderna är att specialpedagogen i första hand är tänkt att arbeta på organisationsnivå, medan specialläraren ska främst arbeta med stöd på individnivå. I realiteten är det ofta ingen skillnad på deras arbetsuppgifter.

Figur 2. Datamaterial

Yrkeskategori	Skola
Barn-och fritidslärare	A
Svensklärare	A
Speciallärare	A
Lärlingskoordinator	A
Rektor	A
Barn-och fritidslärare	B
Frisörlärare	B
Handelslärare	B
Industrilärare	B
Vård och-omsorgslärare	B
Svensklärare	B
Speciallärare	B
Lärlingskoordinator	B
Barn- och fritidslärare	C
Specialpedagog	C
Rektor	C

Genomförande och etiska överväganden

Intervjuerna, som sträckte sig från 25 minuter till över en timme, genomfördes per telefon eller en e-mötesplattform och ljudet spelades in på en extern diktafon. Först ställdes allmänna frågor om bland annat skolans organisering, för att sedan kretsa kring hur den intervjuade deltagaren själv arbetar med att stötta elever både i skolan och under apl. Deltagarna ombads att beskriva utmaningar samt vad som fungerat väl i arbetet att stötta elever.

Studien följer Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer. Sådan information som skulle kunna leda till att en enskild person identifieras har utelämnats i presentationen av datamaterialet.

Analys

Analysen har väglett av teorin om praktikarkitekturer och utgångspunkten om att praktiker är orienterade mot specifika projekt som skapar mening och håller ihop praktiken (Kemmis et al., 2014). Att stötta elever ses i denna artikel som ett av de projekt som ingår/kan ingå i olika skolaktöres praktiker. I analysen har jag därför försökt identifiera vad deltagarna strävar efter att åstadkomma – det vill säga vad som utgör projektet ifråga – enligt sina utsagor när elever möter svårigheter under eller i relation till apl, för att därmed kunna skildra de stödpraktiker som tar form (jfr. Langelotz et al., 2019).

Den tematiska analysen (Braun & Clarke, 2006) började med att säganden, samt verbala uttryck för görande och relaterande, markerades i transkriptionerna, grupperades och placerades i tabeller inspirerade av Brennan Kemmis och Green (2013, s. 107) – ett för varje tema utifrån den analytiska frågan: *vad avser de att åstadkomma utifrån dessa säganden, görande och relaterande?* Detta skedde iterativt, för att till sist landa i tre slags projekt – som markerades i respektive tabell. Därefter söktes efter tecken för de arrangemang som manifesterades i intervjuerna och kunde knytas till de identifierade praktikerna, varpå de fördes in i tabellerna (se figur 3 för ett exempel).

Figur 3. Analystabell för tema 3. (Tabeller av detta slag skapades för samtliga teman).

Stödpraktik (citat i urval)	Praktikarkitekturer (arrangemang i urval)
<p>Sägande:</p> <p>”man inte har samma möjlighet att få stöd”</p> <p>”dom behöver inte vara händiga bara för dom är skoltrötta”</p> <p>”vi har ett ganska tufft samhälle”</p>	<p>Kulturella-diskursiva:</p> <p>Läroplan, diskurser om lärlingsutbildning, arbetsplats- och samhällsnormer, bristdiskurs, kritiskt perspektiv.</p>
<p>Görande:</p> <p>”då får man lugna handledaren”</p> <p>”hon kan bara titta på när ni jobbar”</p> <p>”där är mycket motivationssamtal”</p>	<p>Materiella-ekonomiska:</p> <p>Tillgång till förstående arbetsplatser och handledare, tid i tjänst för samverkan kring elev, tillgång till elevassistenter under apl, ekonomiskt stöd för fjärde år</p>
<p>Relaterande:</p> <p>”det är faktiskt fruktansvärt för dom här eleverna”</p> <p>”säkert sex anställda här som jobbar från olika håll med den här eleven”</p> <p>”vi försöker få in arbetsförmedlingen på ett fjärde år”</p>	<p>Sociala-politiska:</p> <p>Samverkan med kollegor, med elev/föräldrar, med arbetsplatser, arbetsförmedling. Maktrelationer och solidaritet i förhållande till elev, arbetsplatser, kollegor.</p>

Tre stödpraktiker i relation till apl

Resultaten presenteras utifrån de tre projekt som identifierades i analysen och visar på tre delpraktiker inom den övergripande stödpraktiken: i) att få eleven att klara apl – ett arbetsfostransprojekt, ii) att få eleven uppnå kunskapskrav – ett kvalificeringsprojekt, samt iii) att minska risken för framtida exkludering – ett socialpedagogiskt projekt. Därefter lyfts de arrangemang som villkorar projekten/praktikerna.

Att få eleven att klara apl – ett arbetsfostransprojekt

I analysen framträder sägande, görande och relaterande som pekar på målet att fostra eleven till att bete sig enligt arbetslivets normer – ett *arbetsfostransprojekt*. Det var vanligt att en tredjedel eller till och med hälften av eleverna i en lärlingsgrupp behövde någon form av stöd enligt deltagarna. Den utmaning som framstod som allra vanligast i relation till apl, och som nämdes av samtliga, var att eleverna blev av med eller riskerade att bli av med sin apl-plats. Detta hade sin grund i att eleverna inte uppträdde som arbetsplatserna förväntade sig gällande tidspassning, närvaro, intresse, social förmåga, genomförande av arbetsuppgifter och telefonanvändning. För att korrigera elevernas ”felaktiga” beteenden genomfördes förebyggande insatser. I dessa ingick överlämning mellan skola och apl-plats, matchning av elev och apl-plats/handledare, samt att eleven skulle kvalificera sig för att få tillträde till apl. Dessa göranden var det främst yrkesläraren som ansvarade för, i vissa fall med stöd av lärlingskoordinatören. Dessutom genomfördes korrigerande åtgärder som att låta eleven vara utan apl-plats (ett tag), byte av apl-plats, samt samtal med eleven och vårdnadshavaren. Även här var det i första hand yrkesläraren och lärlingskoordinatören som agerade, men i de mer utmanande fallen kopplades specialpedagog/speciallärare, rektor och andra personer i elevhälsoteamet in.

Ofta förekom säganden om att eleverna behövde bete sig enligt vissa normer för att överhuvudtaget få komma ut på apl.

Dom får ju kvalificera sig om man säger så. För det första brukar ju eleven själv uttrycka att den vill komma ut. Det är steg ett. Och steg två är att man kommer i tid varje dag, man går inte tidigare, man tar rasterna och kommer tillbaka från rasterna i tid. Men håller undan sin mobiltelefon när det är lektionstid och visar att man är intresserad. (Industrilärare, skola B)

På detta sätt villkorades elevernas deltagande i apl utifrån uppvisande av generella sociala kompetenser i skolan. Elevernas görande och hur det kunde förändras fokuserades genom att yrkesläraren agerade som en spärrvakt inför apl, för att inte riskera att förlora apl-platser.

När dom gör så där på en salong så är ju inte tålmodet så stort. De är ju små företag och det måste ju funka, och då är det bättre att byta så att man inte bränner den plasten. (Frisörlärare, skola B)

Risken att "bränna platser" lyftes inom yrkesområden inriktade mot teknik, tillverkning och tjänster – särskilt vanligt var detta i branscher med småföretag. Uttrycket att "bränna platser" nämndes inte av barn- och fritidsprogrammet och vård- och omsorgsprogrammens yrkeslärare. Handledarna inom dessa områden beskrevs ha en förståelse för elever i svårigheter grundat i deras yrkeskunnande att bemöta olika slags människor; även om också dessa elever kunde bli av med sina apl-platser.

Skillnader i hur skola respektive arbetsplatser relaterade till elever som inte betedde sig enligt normer återkom i intervjuerna. Avvikelser från beteendenormer ledde inte till samma konsekvenser i skolan som på apl-platsen. Skolan framställdes således relatera till eleven med större förståelse och tolerans.

I skolan kan vi acceptera hur mycket som helst. [...] Men om man gör det [kommer försent] på en arbetsplats hela tiden så kommer arbetsgivaren tröttna. Dom vill inte ha en sån anställd på sin arbetsplats. [...] Det är liksom skillnad på skola och arbetsliv. Den parallellen får man ofta förklara för både elever och föräldrar, att på arbetet förväntar dom sig att du ska vara vuxen och ta ansvar trots att du bara är femton år.

(Lärlingskoordinator, skola A)

En vanlig åtgärd när apl-platser hörde av sig om elever i svårigheter, var att yrkesläraren samtalande med eleven och med vårdnadshavaren (om eleven var under 18 år). Som framgår i citatet handlade samtalen ofta om att förklara skillnaden mellan skola och arbetsplats för både eleven och vårdnadshavaren, och i samverkan med vårdnadshavaren korrigera elevbeteendet. I detta ingick att peka på arbetsplatsens förväntningar på att eleven ska "vara vuxen och ta ansvar", och att tydliggöra skillnader i hur skolan kontra arbetsplatsen relaterar till eleven. Om samtal med eleven (och vårdnadshavaren) inte hjälpte kopplades elevhälsoteamet in, där speciallärare/specialpedagog, rektor, lärlingskoordinator ingick. Hur snabbt detta team kontaktades varierade beroende på yrkeslärare. Att inte bli kontaktad genast problematiserades av samtliga specialpedagoger/speciallärare, som menade att det fanns yrkeslärare som kontaktade dem först när eleven upplevt stora misslyckande under apl och yrkesläraren inte längre hade någon ny apl-plats att tilldela eleven. Speciallärarna/specialpedagogerna beskrev att de ville arbeta mer förebyggande och besöka apl-platserna inför apl för att tillsammans med handledaren forma lämpliga uppgifter för elever i svårigheter. Detta pekar på de två yrkesgruppernas skilda praktiker som formas i relation till synen på stöd, samt på en samverkan där specialpedagog/speciallärare användes för att lösa problem i efterhand.

Inom ramen för arbetsfostransprojektet var det inte enbart synen på elevens görande som problematiska som lyftes fram. Svårigheter beskrevs också uppstå i relation till handledares bristande pedagogiska kompetens, avsaknad av tid, arbetsplatsens kultur och villkor. Detta försökte skolan åtgärda genom att uppmuntra handledarna att gå Skolverkets digitala handledarutbildning.

Inför apl skedde också alltid någon form av matchning, utifrån yrkeslärarnas och koordinatorernas kännedom om lämpliga arbetsplatser och handledare. Dock framkom det att det var brist på sådana

handledare i relation till det stora antal elever i behov av stöd.

Det var också vanligt att ha en överlämning inför apl. Särskilt på omsorgsprogrammen hade yrkeslärarna utvecklat redskap och rutiner för att underlätta för eleverna att gå ut på apl och på detta sätt förebygga förekomsten av ogiltig frånvaro.

Dom bygger en egen pärm och skriver ett brev till sin handledare om sina egna erfarenheter, hur dom tänker om sin apl, om det är något särskilt som dom känner att apl-handledaren behöver veta om dom. [...] Och sen brukar vi åka på förberedande besök. Vilken dörr ska jag gå in genom. Var ska jag hänga mina kläder. För det är ofta något man oroar sig för. (Barn- och fritidslärare, skola B)

Att få eleven att klara kunskapskrav – ett kvalificeringsprojekt

I analysen framkommer även sägande, görande och relaterande som var riktade mot målet att få eleverna att klara yrkeskurserna med godkända betyg. I detta *kvalificeringsprojekt* ingick göranden som att låta eleven visa sitt kunnande på ett annat sätt, att uppmuntra handledare att delta i handledarutbildning, att försöka påverka vilka uppgifter eleverna får göra under apl, att byta elevens apl-plats samt att låta eleven göra uppgifter i skolan istället för på apl.

Analysen synliggör att de olika skolaktörerna vägledades av olika agendor, vilket kan kopplas till de skilda men sammanhängande praktiker som de ingår i utbildningspraktikernas sammanhang.

Vi gör anpassningar hela tiden för att få det att funka, för att många av dom yrkeslärare vi har, framförallt i lärlingsutbildningen, är ju doer:s. Dom fixar ju det här. Så glömmer man bort att man gjort anpassningar. Man kanske har gjort tio anpassningar, men det finns inte en rad om det. Det är inte dokumenterat. (Rektor, skola C)

Rektorn fokuserade på dokumentation av anpassningar, medan yrkeslärarna genomförde anpassningar. Denna skillnad kan kopplas till deltagarnas olika roller och praktiker. Analysen visar motsättningar i synen på stöd och anpassningar mellan olika aktörer i skolan.

Jag tror på nåt sätt man förväntar sig mer av dom i lärlingsutbildningen, att dom ska klara sig utan anpassningarna. [...] Ofta tänker dom [yrkeslärarna] att branschen kräver det här och det här. Men där försöker vi på flera plan, även rektorn och studierektorn, visa på vad det står i kriterierna. Står det verkligen att man måste det här och det här? Nä, det gör det inte. Nä, men då ska han nog ha E i alla fall [E utgör lägsta godkända betyg]. Sen så kanske han inte är jättesjälvgående enligt branschen men... (Specialpedagog, skola C)

I citatet framkommer att specialpedagogen tillsammans med rektor och studierektor arbetade med att tydliggöra vad som står i läroplanens kriterier för yrkeslärarna, som enligt specialpedagogen istället utgick från branschens krav. På liknande vis framträder även motsättningar mellan yrkeslärarnas och handledarnas syn.

Jag måste säga att nu när man tittar på det från lärarperspektiv ser jag att många företagare är väldigt oförberedda och inte tar emot eleverna på bästa sätt och ger dom inte rätt uppgifter. [...] Jag pushar på ganska

mycket att man går handledarutbildningen. (Handelslärare, skola B)

Citatet synliggör att många av arbetsplatserna fokuserade på sin produktion och inte elevens lärande, helt enkelt för att skolans och arbetsplatsen projekt är åtskilda. Att försöka få handledare att delta i handledarutbildningen var en lösning som lyftes av yrkeslärare och koordinatörer som ett sätt kunna påverka handledningen och de uppgifter eleverna tilldelades under apl. Intresset för handledarutbildning skilde sig mellan branscher. Inom omsorgsyriken var handledarutbildning meriterande och ibland ett krav från arbetsgivaren. I branscher med många småföretagare var det tvärtom ovanligt avsätta tid för en handledarutbildning. Där framhöll deltagarna att statsbidraget för handledarutbildning kunde fungera som ett incitament för handledare att delta.

Apl lyftes även fram som en möjlighet för elever att visa sitt kunnande på andra sätt än genom skriftliga former.

Om jag har en uppgift att du ska skriva ner och förklara för mig [...] då är en del "ah men jag får inte ner det på papper". Nä, men om jag då åker ner ut till förskolan och är med en dag där så ser ju jag när dom har den här aktiviteten och sen pratar vi hur dom tänkte [...] Och om dom då kan förklara det för mig, då känner ju jag att det ger ju mig precis lika mycket som om jag hade fått det på papper [...] Där har ju våra elever en fördel när dom är ute och jobbar så mycket att dom faktiskt kan visa i skarpt läge när dom jobbar. (Barn- och fritidslärare, skola C)

Möjligheten att visa sitt kunnande på ett annat sätt villkorades dock av klassernas storlek och av yrkeslärarens övriga uppdrag. Några yrkeslärare framförde att de inte hade tid i sin tjänst för att besöka eleverna på apl-platserna utöver inplanerade trepartssamtal en eller ett par gånger per termin, och inom vissa branscher sågs det dessutom som störande om yrkesläraren följde eleven på apl-platsen.

En problematik som återkom i intervjuerna var att elever på grund av psykosociala svårigheter inte klarade av att genomföra apl. Då kunde apl genomföras *på ett annat sätt*, främst genom skriftliga uppgifter hemma eller i skolans hjälpverksamhet.

Några av våra lärlingselever har haft ganska svårt och då har dom inte kunnat vara ute [på apl] och då har dom fått arbeta lite mer med det teoretiska [...] Och så har det då blivit en del i sina yrkesämnen som dom då har fått utföra mer skriftligt då än praktiskt. (Vård- och omsorgslärare, skola B)

Det innebär att skolan frångick lärlingsutbildningens form om att hälften av tiden ska vara arbetsplatsförlagd. När motsvarande skolförlagt program fanns på skolan, skrevs elever över och eleven kunde fortsätta sina studier utan avbrott eller risk för avhopp. Men på skola B och C var detta ofta inte möjligt. På skola B hade skolledningen beslutat att lägga ner en del av de skolförlagda programmen då dessa fått dåligt rykte. Genom att enbart erbjuda lärlingsutbildning där ett mindre antal elever antogs, uppstod konkurrens om platserna. Det innebar att eleverna som antogs hade högre meritpoäng, och därför kanske bättre förutsättningar att klara av utbildningen. Dock uppstod en annan problematik, nämligen att

elever inte kunde byta till skolförlagt om de hade svårt att genomföra apl, utan behövde antingen hoppa av och börja om på en annan utbildning eller – i de fall då det var möjligt – göra sin apl i skolan skriftligt och/eller i skolverkstaden.

Att minska risken för framtida exkludering – ett socialpedagogiskt projekt

På alla skolor fanns en grupp elever som inte skulle klara en yrkesexamen med godkända betyg på grund av omfattande kognitiva och/eller psykosociala svårigheter. De sägande, göranden och relaterande som framträder i detta *socialpedagogiska projekt* handlade om att få eleverna att inte hoppa av utbildningen, utan fortsätta gå till apl-platsen och skolan som en social träning, trots att eleverna inte skulle nå utbildningens mål. Stödåtgärderna var således inriktade på att fungera som en skyddsfaktor mot exkludering ur samhället, genom att eleverna gavs en möjlighet att fortsätta tillhöra lärlingsutbildningens sammanhang och delta i apl trots beteenden som bröt mot arbetsplatsnormer. Aktörerna var främst specialpedagoger/speciellärare, lärlingskoordinatorer, rektorer och andra som också ingick i skolans elevhälsoteam. En del av eleverna hade en specifik ansvarsperson som ringde eleven eller hämtade eleven på morgonen och körde denne till apl-platsen. På skola A fanns elevassistenter som följde med vissa av eleverna på apl.

Eleverna i fråga hade i de flesta fall kommit in på lärlingsutbildningen efter att de gått på introduktionsprogram (IM).

Det är ju rätt många av eleverna på IM som sen söker en lärlingsutbildning [...] som fått jättemycket stöd och ofta en-till-en undervisning rentav som sen får dom det väldigt svårt. [...] En del [yrkeslärare] uttrycker ju att man ska se lite mellan fingrarna. Att man ser det som en social träning för dom att ha nånting att gå till även om dom sen inte får examen. Det är ju så, skolan är ju en skyddsfaktor mot annat. (Lärlingskoordinator, skola B)

I citatet framträder en skillnad i görandet och relaterandet på IM och lärlingsutbildningen, där eleverna på IM fått omfattande stöd i form av en-till-en undervisning, vilket inte är möjligt i lärlingsutbildningen.

Sägandet visar att lärarna, trots att de såg att eleven inte kommer nå målen, ansåg att det var bättre att försöka ha kvar eleven i utbildningen, för att skydda eleven från att hamna utanför samhället. Görandena inom detta projekt innefattade att tala med handledare om att låta eleven behålla apl-platsen trots exempelvis stor frånvaro, att få göra enkla uppgifter eller bara få vara med och iaktta under apl. Därutöver genomfördes exempelvis motiverande samtal med eleverna i skolan.

I sägandena framträder en bild av ett samhälle som ställer allt hårdare krav och där vissa elever inte ryms.

Nu är det så himla högpresterande och ett högt tempo. Förr hade man dom här som behövde lite lugnare tempo och lite... [...] Dom eleverna, dom personerna finns ju kvar i samhället. Dom blir ju inga duktiga yrkesmän hur mycket handledaren än försöker. Dom har ingenting i händerna [...] Dom hoppas ju att lärling ska vara nåt annat. Det är deras sista hopp, men det passar ju om möjligt ännu mindre för dom här eleverna. [...]

Dom klarar inte apl som det är tänkt och dom har oftast inte kurserna i skolan heller. [...] Dom hamnar utanför arbetsmarknaden. Det är faktiskt fruktansvärt för dom här eleverna. Vi har ju så många sådana. (Speciallärare, skola A).

I citatet beskrivs elever som har många skolmisslyckanden i bagaget och som valt lärlingsutbildning i förhoppning om att utbildningsformen ska passa dem bättre, men som sedan blir varse att lärlingsutbildningen "passar ju om möjligt ännu mindre". Citatet pekar på lärlingsutbildningens krav på att eleverna ska kunna delta i en arbetsgemenskap som är "höpresterande" och med "ett högt tempo", och där relaterandet inte bygger på den slags sociala omtanke som finns i skolan. Att utbildningen inte fungerar för elever med omfattande stödbehov togs återkommande upp i intervjuerna. Att dessa elever valt fel utbildning kopplades samman med allmänt spridda missuppfattningar om lärlingsutbildningen som en enklare utbildningsväg som passar elever i skolsvårigheter hos studie- och yrkesvägledare och föräldrar.

Utöver de stödinsatser som beskrivits tidigare, var en lösning att erbjuda eleverna ett fjärde skolår, med förhoppningen att eleven skulle "mogna". På skola B fanns ett etablerat samarbete med arbetsförmedlingen som kunde finansiera ett fjärde år för elever med en diagnos.

Så nu försöker vi få in arbetsförmedlingen på ett fjärde år. Att vi där då kan ge lite mer pengar till arbetsplatsen så att man kan ha större tålamod och förståelse när man får lite mer betalt (skratt). (Speciallärare, skola B)

I citatet framkommer förhoppningen om att det ekonomiska bidraget kan leda till att apl-platsens sätt att förhålla sig till eleven påverkas i positiv riktning. På skola A hade en samverkan med arbetsförmedlingen funnits tidigare, men avvecklats av kommunen. Dock kunde eleverna genomföra kurser de saknade betyg i på skolan, något de också kunde göra på skola C.

Praktikarkitekturer som villkorar praktikerna

Tre stödpraktiker och projekt har identifierats: att få eleven att klara apl – ett arbetsfostransprojekt; att få eleven att klara kunskapskraven – ett kvalificeringsprojekt; och att minska risken för framtida exkludering – ett socialpedagogiskt projekt. Som Grootenboer m.fl. (2017) påpekar präglas praktiker av strider och spänningar, något som också framträder i analysen av praktikarkitekturerna som villkorar (och villkoras av) praktikerna.

I de kulturella-diskursiva arrangemangen ingår dels skolans styrdokument, skoltraditioner samt aktörernas uttolkningar av dessa. Dels ingår branschkrav samt apl-platsernas förväntningar, yrkestraditioner och -kultur. Resultaten visar att det finns ett spänningsförhållande mellan dessa, särskilt då skolans huvudsakliga projekt handlar om undervisning/lärande – där elevens rätt till anpassningar och stöd stipuleras i skollagen – medan arbetsplatsens huvudsakliga projekt är produktionen och förpliktigande att följa skollagen saknas.

Vidare framkommer skillnader mellan olika skolaktörers syn på stöd och det egna uppdraget, som delvis kan förklaras utifrån deras skilda professioner och till dessa relaterade praktiker. Ett exempel är skillnader i elevsynen. Å ena sidan sågs elever som bärare av problem, och svårigheterna under apl framställdes bero på elevens inre egenskaper och dispositioner. En sådan syn kan bland annat spåras till politiska yttranden om yrkeselever som "praktisk lagda" eller "skoltrötta" i enlighet med en bristdiskurs (jfr Henning Loeb, 2019). Å andra sidan förklarades svårigheterna uppstå i elevens möte med arbetsplatsens verksamhet, eller ha sin grund i ett hårt samhällsklimat. Dessa konkurrerande diskursiva förklaringar påverkar hur stöd formas, liksom hur eleven relateras till. Det vill säga om det är eleverna som behöver åtgärdas och ändra sitt beteende samt mogna, om det är arbetsplatserna som behöver förmås ta större ansvar för elevers utveckling och lärande, eller om eleven behöver skyddas från konkurrenssamhällets krav.

Analysen av de materiella-ekonomiska arrangemangen visar också på skillnader mellan och inom skolor (jfr Henning Loeb, 2019). I dessa arrangemangen ingår sådant som tillgång till apl-platser, tillgång till utbildade handledare, statsbidrag för handledarutbildning, tjänstefördelning och de möjligheter/hinder det skapar för apl-besök, möjlighet att få bidrag från arbetsförmedlingen för ett fjärde år, samt skolornas utbud av lärlingsutbildning respektive skolförlagda program. På skola B användes exempelvis nedläggning av vissa skolförlagda yrkesprogram som ett sätt att förändra synen på yrkesutbildningar med dåligt rykte. Genom att enbart erbjuda dem som lärlingsutbildning minskades storleken på elevgruppen. Det medförde att det blev svårare att komma in på utbildningen, vilket hade som följd att de antagna elevernas meritpoäng var högre. Avsaknaden av skolförlagda program fick konsekvenser för elever som inte kunde byta till skolförlagt när apl inte fungerade för dem. På liknande sätt är det tydligt att materiella-ekonomiska arrangemang i form av ekonomiska bidrag, bidrog till att apl-platser kunde vara "mer toleranta" mot elever i behov av stöd. Detta pekar på hur materiella-ekonomiska arrangemang är sammanvävda både kulturella-diskursiva och sociala-politiska arrangemang.

De sociala-politiska arrangemangen som framträder handlar dels om samverkan mellan skolan och arbetsplatserna i förhållande till eleverna, dels om samverkan mellan skolans olika aktörer/professioner i förhållande till eleverna. Analysen visar att relationerna mellan skola och apl-platser är ojämlika, något som kommer till uttryck i rädslan att "bränna platser" samt i att agera som "spärrvakt" inför tillträde till apl för att inte riskera att bli av med apl-platser. Denna ojämlikhet formar sedan maktförhållanden i relation till eleven, som dels riskerar att inte få tillträde till apl, dels att få sparken från apl (jfr. Berglund, 2020). Motsättningar mellan olika yrkesprofessioner i skolan framträder också i analysen, till exempel ansåg speciallärare/specialpedagoger att yrkeslärare inte involverade dem i tid. Vidare hävdade rektor och speciallärare/specialpedagoger anpassningar i relation till dokumentation; medan yrkeslärare genomförde, men inte dokumenterade, anpassningar. Det ledde till att yrkeslärares stöd uppfattades som bristfälligt, eftersom det inte fanns nedtecknat i enlighet med den dokumentationspraktik som framträder som central

i rektorers och specialpedagogers/speciallärares professioner. Inom skolans stödpraktiker förekommer med andra ord motsättningar kopplade till respektive aktörs utbildning, profession och huvudsakliga projekt i utbildningspraktikernas sammanhang.

Avslutande diskussion

I likhet med tidigare forskning visar den här studien förekomsten av heterogena elevgrupper med många elever i behov av stöd (Lagström, 2011; Larsen & Persson Thunqvist, 2018). Resultaten pekar även på lärlingsutbildningens bristande likvärdighet med skillnader både mellan skolor och inom en och samma skola, och där stödpraktikerna tar form i ett spänningsfält mellan nationella styrdokument, olika branschnormer, lokala traditioner samt olika skolaktörers agendor kopplade till respektive aktörs professionspraktik (jfr. Berglund & Henning Loeb, 2013; Henning Loeb, 2019).

Lärlingsutbildningen formades med intentionen att den skulle erbjuda ett annat sätt att lära för så kallade ”praktiska elever” eller elever i riskzonen för avhopp (Berglund & Henning Loeb, 2013; Carlbaum, 2012; Terning & Tsagalidis, 2020). För *vissa* elever innebär lärlingsutbildningen möjligheter att visa sitt kunnande-i handling (Molander, 1996) under apl istället för genom skolans traditionella – ofta skriftliga – former. För dessa elever kan lärlingsutbildningen erbjuda ”ett annat sätt” att lära. Men resultaten visar också, likhet med Lagströms (2011) studie, att vissa elevgrupper blir till pedagogiska dilemman, då de varken klarar skolans kunskapskrav eller möter arbetsplatsens förväntningar. Dessutom är samverkan mellan skola och arbetsplats kring elevstöd ensidigt. Skolan försöker samverka, men förmår inte påverka apl-platserna i nämnvärd grad. Alltför ofta lämnas eleven utan stöd under apl. Stödet som erbjuds är skolbaserat så till vida att det är grundat i vad skolaktörerna kan göra för eleven i skolan. Det hänger samman med de traditioner som format yrkesutbildningen i Sverige, där elevernas utveckling ses som skolans ansvar (Olofsson, 2005). På arbetsplatserna förväntas eleverna vara självständiga och delta i produktionen/arbetet ”som vuxna” (Paul & Gåfväls, 2021). Arbetsplatserna ställer med andra ord krav som kan vara svåra för elever att nå upp till, när de inte ges stöd på arbetsplatsen. Ibland ges arbetsplatsernas krav större vikt än skolans styrdokument (Berglund, 2020). Det leder till att vissa yrkeslärare uppfattar att eleverna inte får gå ut på apl eller inte ska erbjudas anpassningar/stöd (jfr. Berglund et al., 2017). På detta sätt tränger normer inom vissa branscher ut skollagens skrivningar om elevers rätt till stöd i sitt lärande och för sin delaktighet. Därmed finns betydande hinder för *alla* elevers möjligheter att utveckla yrkeskunnande och vara socialt delaktiga i lärlingsutbildningen.

Även om studien är genomförd i en svensk kontext är den relevant i ett internationellt perspektiv, eftersom yrkesutbildning lyfts fram som en politisk lösning för elever i riskzonen för avhopp och exkludering från arbetsmarknaden i ett flertal länder (Cedefop 2016; Schmid, 2020). Likaså återkommer beskrivningar av

ökad heterogenitet och av många elever i behov av stöd i forskning om nordisk yrkesutbildning (Björk-Åman et al., 2021; Larsen & Persson Thunqvist, 2018). En slutsats som kan dras av denna studie i relation till ovan är att större vikt behöver läggas vid frågan om *hur* yrkesutbildningar kan utformas för att möta heterogena elevgrupper där ett stort antal elever i behov av stöd ingår. Resultaten synliggör att samverkan mellan skola och arbetsliv behöver utvecklas och arbetsplatserna behöver ta större ansvar för elevens lärande (Berglund et al., 2017; Panican & Olofsson, 2015), men också att föräldrar och elever som står i begrepp att välja gymnasieutbildning behöver få bättre information om vad lärlingsutbildning egentligen innebär.

Avslutningsvis kan det konstateras att denna fallstudie är baserad på intervjuer utifrån skolaktörers perspektiv; forskning som utgår från handledares och elevers perspektiv liksom studier som bygger på observationer i skolan och på apl-platserna skulle behövas för en mer heltäckande bild.

Referenser

- Avis, J., Orr, K., & Warmington, P. (2022). Beyond 'Migration' and 'Inclusion' in Work Life: Racialisation and VET. In L. Moreno Herrera, M., Teräs, P., Gougoulakis, & J. Kontio, (Eds.), *Migration and inclusion in work life-the role of VET: Emerging issues in research on vocational education & training Vol. 7* (s. 27–59). Atlas Akademi.
- Berglund, I. (2020). Yrkeslärares bedömningar i gränlandet mellan skola och arbetsliv: Utifrån studier av svensk gymnasial lärlingsutbildning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *10*(3), 83–98. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010383>
- Berglund, I., & Henning Loeb, I. (2013). Renaissance or a backward step? Disparities and tensions in two new Swedish pathways in VET. *International Journal of Training Research*, *11*(2), 135–149. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.135>
- Berglund, I., Höjlund, G., Kristmansson, P., & Paul, E. (2017). *Gymnasial lärlingsutbildning ur ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv – med utgångspunkt i försöksverksamheten 2008–2014*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 13. Göteborgs universitet.
- Berglund, I., Lumsden Wass, K., & Wärvik, G.-B. (2015). *Samverkan mellan skolan och det lokala arbetslivet inom gymnasial lärlingsutbildning – organisatoriska och didaktiska modeller*. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. https://cms.it.gu.se/infoglu/DeliverWorking/digitalAssets/1588/1588318_rapport-skolverkstudie-ht-2015---slutversion-160312.pdf
- Björk-Åman, C. (2014). Inkludering—mer än ett specialpedagogiskt spørsmål? *Paideia*, (8), 20–30.
- Björk-Åman, C., Holmgren, R., Pettersson, G., & Ström, K. (2021). Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: A review. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *11*(1), 97–123. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111197>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brennan Kemmis, R., & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, *11*(2), 101–121. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.101>
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän?: Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971-2011*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

- Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: Investigating causes and extent*. Cedefop Publications. https://www.cedefop.europa.eu/files/5557_en.pdf
- Fleckenstein, T., & Lee, S. C. (2018). Caught up in the past? Social inclusion, skills, and vocational education and training policy in England. *Journal of Education and Work*, 31(2), 109–124. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1433820>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407–426. <https://doi.org/10.1080/1363908032000093012>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Choy, S. (2017). Practice theory and education: Diversity and contestation. I P. Grootenboer, C. Edwards-Groves, & S. Choy (red.), *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation* (s. 2–21). Springer Nature.
- Harvey, M.W. (2001). Vocational-technical education: A logical approach to dropout prevention for secondary special education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45(3), 108–113. <https://doi.org/10.1080/10459880109603324>
- Henning Loeb, I. (2019). Lärandepraktikens olika förutsättningar för elever som lär på ett andraspråk i yrkesutbildning. I I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (red.) *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. (s. 241–260). Studentlitteratur.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I P. Salo & S. Kemmis (red.) *Enabling praxis* (s. 37–62). Brill Sense.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Lagström, A. (2012). *Lärlingslärares – en studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Langelotz, L. Rönnerman, K., & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (red.) *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. (s.27–44). Studentlitteratur.
- Larsen, L., & Persson Thunqvist, D. (2018). Balancing the esteem of vocational education and social inclusion in four Nordic countries. In C. H. Jørgensen, O. J. Olsen, & D. Persson Thunqvist (Eds.), *Vocational education in the Nordic countries. Learning from diversity* (s.74-94). Routledge.
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S. & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. In K. Mahon, S. Francisco, & S. Kemmis (Eds.), *Exploring Education and Professional Practice through the Lens of Practice Architectures* (pp. 1–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-7_1
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Daidalos.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Olofsson, J. (2005). *Svensk yrkesutbildning. Vägval i internationell belysning*. SNS Förlag & Arbetslivsinstitutet.
- Panican, A., & Olofsson, J. (2015). *Lärlingsutbildning i skärningspunkten mellan kompetensförsörjning och socialpolitik*. Socialhögskolan, Lunds universitet.
- Paul, E., & Gåfväls, C. (2021). Apprenticeship Education and School-Based Vocational Programs in Swedish Upper Secondary Schools – different tracks towards the same goal? I M. J. Chisvert Tarazona, M. Mosos Diez & F. Marhuenda (red.) *Apprenticeship in dual and non-dual systems: between tradition and innovation*. (s. 402–408). Peter Lang: Studies in Vocational Education and Continuing Education.

- Rainbird, H. (2000). Skilling the unskilled: access to work-based learning and the lifelong learning agenda. *Journal of Education and Work* 13(2). 183–197. <https://doi.org/10.1080/713676988>
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning och Lärande*, 12(1), 41–54.
- Schmid, E. (2020). Upper secondary education for youth at risk: A comparative analysis of education and training programmes in Austria, Norway, Sweden and Switzerland. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 21–44. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.1.2>.
- SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket (2021a). *Lärlingsutbildningen i gymnasieskolan. Kartläggning och undersökning*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=8200>
- Skolverket (2021b). *Bättre kvalitet. Uppdrag om att utbilda handledare och stärka kvaliteten i arbetsplatsförlagt lärande (apl)*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=8203>
- Skolverket (2022). *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram>
- Terning, M. & Tsagalidis, H. (2020). Yrkeselev – en attraktiv identitet?: Ideologiska konstruktioner av yrkes eleven. I A. Panican (red.). *Yrkesutbildning på undantag? Att bryta den låga attraktionskraften*. (s.159–190). Studentlitteratur.
- Yngve, M., Lidström, H., Ekbladh, E., & Hemmingsson, H. (2019). Which students need accommodations the most, and to what extent are their needs met by regular upper secondary school? A cross-sectional study among students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 327–341. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501966>