

Apl för alla

My Olofsson, Linköpings universitet

Introduktion

Denna text handlar om alla yrkeselevers rätt till att genomföra arbetsplatsförlagt lärande. Texten belyser yrkeselevers och arbetsplatsers förväntningar, yrkeslärares roll som är avgörande för att skapa trygghet under det arbetsplatsförlagda lärandet och slutligen beskrivs KASAM och hur begreppet kan användas som ett hjälpmedel och något att sträva efter för att stödja elevernas välbefinnande och inläring under det arbetsplatsförlagda lärandet.

Under det arbetsplatsförlagda lärandet kan elever uppleva att de måste förhålla sig till två olika världar med olika syften och mål. Den ena världen består av det skolförlagda lärandet och den andra världen av det arbetsplatsförlagda lärandet. Detta kan göra att elever upplever att skolan och arbetsplatsen är två olika lärmiljöer som konkurrerar eller krockar med varandra (Choy m.fl, 2018). Det är därför viktigt att förbereda eleverna på vad de kommer möta ute på en arbetsplats, och som yrkeslärare är det också viktigt att finnas tillgänglig som en trygg punkt under hela deras tid på ute på apl.

Eftersom elever kommer möta en helt ny lärmiljö under det arbetsplatsförlagda lärandet kan också stödbehoven skilja sig åt. Stödbehovet är till viss del är bundet till lärmiljön, vilket innebär att det kan skilja sig mycket åt vilket typ av stöd eleven behöver eller inte behöver på en arbetsplats jämfört med i skolan. Detta stödbehov kan vara svårt att förutse och det kan också vara svårt för handledare att bedöma vad för typ av stöd som eleven behöver på arbetsplatsen. Det mest gynnsamma för elever är en tydlig kommunikation mellan skola och handledare (Sappa & Aprea, 2014) och enligt Skolverket (2018) är ett bra samarbete mellan skola och handledare grunden för att elever ska ha en utvecklande apl under sin utbildning.

Yrkeselever

Elever som väljer en yrkesutbildning gör det av olika skäl. Det kan handla om intresse, vänner val eller att någon i familjen har ett liknande eller samma yrke (Lund, 2006). Det innebär att det är en väldigt heterogen elevsammansättning där alla ska få samma tillgång till det arbetsplatsförlagda lärandet. Rintala och Nokelainen (2019) visar att de flesta elever inom yrkesutbildning upplever skolan som en förberedelse för arbetslivet. I skolan har eleverna möjlighet att träna på de grundläggande yrkeskunskaper som behövs

för kommande arbetsliv. En viktig del i den förberedelsen är det arbetsplatsförlagda lärandet.

Det finns förväntningar på det arbetsplatsförlagda lärandet från eleverna, men även från arbetsplatserna. En dansk studie visar att det är problematiskt när elever och personal på arbetsplatser har olika förväntningar. Elever förväntar sig att bli behandlade som elever, medan arbetsplatser har en förväntan på elever som motsvarar en framtida anställd och att de ska vara professionella medarbetare (Nielsen m.fl, 2021). För att skapa rättvisande förväntningar kan yrkesläraren fungera som en form av medlare mellan elev och arbetsplats.

Eftersom yrkeselever tenderar att vara en heterogen grupp så kommer det också att finnas en del elever som är i behov av stöd i form av extra anpassningar och/eller särskilt stöd. Det finns inga formella krav på att särskilt stöd ska ges på komvux på samma sätt som det finns på gymnasiet. Däremot finns det ingenting som hindrar att särskilt stöd ändå kan ges till elever som är i behov av det på komvux. Vukman m.fl. (2017) har studerat social ångest hos elever inom yrkesutbildning och resultaten visar att elever i behov av stöd upplever en högre nivå av social ångest jämfört med sina kamrater. Detta kan vara bra att ha i åtanke som yrkeslärare. Forskning visar också att elever i behov av stöd inte alltid får tillträde till arbetsplatsförlagt lärande, eftersom yrkeslärare är rädda att förlora apl-platser om elever ”inte sköter sig” (Berglund, 2020; Berglund m.fl, 2017). I Enni Pauls artikel från 2022 skriver hon att en tredjedel eller till och med hälften av eleverna i en lärlingsgrupp behövde någon form av stöd.

Alla elever har rätt till det stöd de behöver för att utvecklas så långt som möjligt, även under det arbetsplatsförlagda lärandet. Det finns forskning som visar hur skolans lärmiljöer skapar behov av stöd för elever. Däremot finns det betydligt mindre forskning om den lärmiljö som elever möter under det arbetsplatsförlagda lärandet. Eftersom elevernas stödbehov till viss del är kopplat till lärmiljön kan behovet av stöd skilja sig åt mellan skolan och arbetsplatsen. Det arbetsplatsförlagda lärandet kan ställa helt andra krav på eleverna än skolan, då förutsättningarna är annorlunda. Skolinspektionen (2016) skriver dock att det finns svårigheter att anpassa de olika lärandemiljöerna på arbetsplatserna.

Arbetsplatsförlagt lärande kan förstås som ett elevcentrerat autentiskt lärande (jfr. Herrington m.fl, 2003). Detta är något som kan försvåra inläringen för många elever, då det ställer högre krav på självständighet samt en förmåga att koppla kunskap till ett större sammanhang (Nicaise m.fl, 2000). Det ställer alltså krav på eleverna att ha vissa förmågor, vilket kan leda till att en del elever har svårigheter att genomföra det arbetsplatsförlagda lärandet utan rätt stöd.

Yrkeslärares roll för en trygg apl

Yrkeslärare spelar en central och viktig roll för ett väl fungerande samarbete mellan skola och arbetsliv, vilket har stor påverkan på kvaliteten på utbildning (Cedefop, 2016). Trots yrkeslärares centrala och viktiga roll inom svensk yrkesutbildning är forskningen om yrkeslärare begränsad (Fejes m.fl, 2017). Både ur ett svenskt och internationellt perspektiv konstateras att yrkeslärare inte får den uppmärksamhet de borde få (Grollman, 2008). Många yrkeslärare uttrycker att de behöver mer stöd i arbetet med det arbetsplatsförlagda lärandet och att anskaffning av arbetsplatser ofta faller på den enskilde yrkesläraren, även om det finns apl-samordnare (Skolverket, 2016). Stödet till yrkeslärare skulle kunna bestå av mer tid till att genomföra arbetet med apl, tydligare rutiner kring arbetet och ökat stöd från rektor (jfr. Köpsén & Andersson, 2018).

Mårtensson m.fl. (2019) använder metaforer som *rekryterare*, *matchmaker* och *brandmän* för att beskriva yrkeslärares roller i samband med det arbetsplatsförlagda lärandet. Dessa roller fångar upp de mångsidiga och ibland oväntade uppgifter som yrkeslärare utför inför och under det arbetsplatsförlagda lärandet. Yrkeslärarna fungerar som *rekryterare* genom att de söker och upprätthåller kontakt med företag och organisationer där elever kan genomföra sin apl. Yrkeslärarna måste identifiera lämpliga arbetsplatser som matchar elevernas utbildning. I detta arbete måste yrkeslärarna säkerställa att arbetsplatserna erbjuder adekvat lärande och handledning. Som en *matchmaker* matchar yrkeslärarna rätt elev med rätt arbetsplats. Det innebär att yrkeslärarna tar hänsyn till både elevens intressen och styrkor samt arbetsplatsens behov och förutsättningar. Yrkeslärarna behöver ofta balansera elevernas förväntningar med de krav och realiteter som arbetsgivare ställer för att skapa en så bra upplevelse som möjligt av det arbetsplatsförlagda lärandet. Yrkeslärarna måste också tänka på den personliga kemin och relationen mellan eleven och arbetsplatsens handledare, så att båda parter får en givande upplevelse. Som *brandmän* agerar yrkeslärarna när problem eller konflikter uppstår under apl-perioden. Det kan handla om att lösa konflikter mellan elever och handledare, hantera missförstånd kring arbetsuppgifter eller ingripa när arbetsmiljön eller handledningen inte lever upp till förväntningarna. Yrkeslärarna måste ofta snabbt och effektivt "släcka bränder", vilket kan innebära allt från medling och förhandling till att hitta en ny apl-plats om situationen på arbetsplatsen är ohållbar för eleven.

Eftersom skola och arbetsplats är två helt skilda lärmiljöer är det viktigt som yrkeslärare att förbereda eleverna på vad de kommer att möta på en arbetsplats. Det kan vara en svår uppgift och Mårtensson (2021) anser att det är en utmaning för yrkeslärare att överbrygga de skillnader som finns mellan skola och arbetsplats när det kommer till lärande. Akkerman och Bakker (2011) konstaterar att en skillnad mellan skola och arbetsplats är att kunskap är tydlig och explicit i skolan, medan kunskap på en arbetsplats ofta är rutiner och handlingar. Om vi utgår från att arbetsplatsen och skolan

skiljer sig åt och är utformad på olika sätt är det också svårt att koppla ihop elevernas lärande i de två olika miljöerna (Akkerman & Bakker, 2011; Gåfvels, 2016). Akkerman och Bakker (2011) skriver att yrkeslärare kan utsättas för kritik både från skolan och arbetsplatser eftersom det är två olika sammanhang. Med det i åtanke skulle det finnas en hypotetisk risk att även eleverna upplever det så.

Yrkeslärare i Sverige tycker att fostransprocessen är en viktig del av utbildningen, då de vill att eleverna ska utvecklas och mogna (Köpsén, 2014). Paul (2022) skriver om lärlingselever och hur en del av arbetet med det arbetsplatsförlagda lärandet kan beaktas som ett arbetsfostransprojekt. Det handlar om att få elever att bete sig enligt arbetslivets normer. En stor utmaning är om en elev riskerar att bli av med sin apl-plats. Att eleverna inte fick behålla sina apl-platser berodde på att eleverna inte uppträdde som arbetsplatserna förväntade sig gällande tidspassning, närvaro, intresse, social förmåga, genomförande av arbetsuppgifter och telefonanvändning. Skolorna i sin tur genomförde förebyggande insatser för att arbeta med elevernas beteende, som enligt arbetsplatserna ansågs vara felaktiga. Dessa förebyggande insatser var bland annat överlämning mellan skola och apl-plats och matchning av elev och apl-plats/handledare. Utöver de förebyggande insatserna genomfördes också korrigerande åtgärder i form av att låta elever vara utan apl-plats ett tag, byte av apl-plats, samt samtal med eleven och vårdnadshavaren. Yrkesläraren var den som stod för den största delen av detta arbete. Endast i de mer utmanande fallen kopplades personer i elevhälsoteamet in.

Stödåtgärder och förväntningar

Något som kan vara förekommande ute på skolor är att man bedömer att elever inte kommer att klara en yrkesexamen med godkända betyg. Det kan bero på till exempel kognitiva och/eller psykosociala svårigheter. När det kommer till arbetsplatsförlagt lärande benämner Paul (2022) detta som socialpedagogiska projekt. Då handlar det om att få elever att stanna kvar på utbildningen och också genomföra det arbetsplatsförlagda lärandet som en social träning. I dessa fall var stödet mer riktat som ett skydd mot att elever skulle exkluderas från samhället. Några av eleverna i studien hade elevassistenter som följde med ut på apl-platserna, medan några andra elever hade en särskild person som hämtade eleverna på morgonen och lämnade av dem vid apl-platsen. Här var det inte främst yrkeslärarna som arbetade utan specialpedagog och speciallärare samt andra personer som ingick i elevhälsoteamet.

Som nämnts ovan är en viktig del i arbetet med det arbetsplatsförlagda lärandet att synliggöra vilka förväntningar som finns. Både hos eleverna men även hos apl-platserna. Nielsen m.fl. (2021) föreslår att elever och personal på arbetsplatsen ska tala om vilka förväntningar de har. Tydlig kommunikation är av stor betydelse för en givande apl. För elever med social ångest kan detta emellertid vara en svårighet (jfr.

Vukman m.fl., 2017). Ett sätt att förtydliga vad som förväntas av eleverna under det arbetsplatsförlagda lärandet är att formulera skriftliga planer som anger vilka uppgifter eleven ska utföra och vilka färdigheter eleven förväntas utveckla (Virtanen m.fl, 2014).

Känsla av sammanhang

För att skapa en helhetsbild av en trygg tid för eleverna under det arbetsplatsförlagda lärandet är känsla av sammanhang (KASAM) ett begrepp att använda sig av och något att sträva efter. KASAM kan användas för att förstå hur elever upplever och hanterar de utmaningar som det arbetsplatsförlagda lärandet kan innebära. KASAM kan spela en avgörande roll för hur elever upplever och lyckas med sitt arbetsplatsförlagda lärande. Forskning har visat att en hög känsla av sammanhang har samband med bättre hantering av stress och högre grad av engagemang i lärandeprocesser (Eriksson & Lindström, 2006). Vid arbetsplatsförlagt lärande, där elever ofta ställs inför nya och ovana situationer, kan en stark känsla av sammanhang bidra till att minska stress och främja en positiv inlärningsmiljö.

KASAM är ett begrepp från Aaron Antonovskys salutogena teori om hälsans ursprung och vad som främjar hälsa (Antonovsky, 1987). Ett salutogent perspektiv handlar om vad som främjar hälsa och välbefinnande. KASAM beskriver hur människor upplever sin tillvaro som meningsfull och hanterbar trots utmaningar, svårigheter och problem. KASAM som begrepp har blivit viktigt för att förstå hur individer bibehåller hälsa trots stress och påfrestningar och används ofta inom hälsofrämjande arbete, psykologi och socialt arbete. Det salutogena perspektivet i KASAM berör i förstahand individer och i detta sammanhang kan hälsa ses som välbefinnande på arbetsplatsen under det arbetsplatsförlagda lärandet. Vid användning av KASAM är det tre komponenter som blir extra viktiga, dessa är *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet*. Dessa komponenter hjälper till att stå emot det kaos som kan uppstå i världen och hela tiden är närvarande.

Begriplighet avser i vilken grad en individ uppfattar sin omgivning som förutsägbar och begriplig. En hög grad av begriplighet innebär att människan ser världen som strukturerad och ordnad snarare än kaotisk och slumpmässig. Översatt till det arbetsplatsförlagda lärandet kan begriplighet relateras till hur väl eleverna förstår arbetsplatsens krav, arbetsuppgifter och de regler som styr arbetet.

Hanterbarhet handlar om individens upplevelse av att ha tillräckliga resurser för att möta de krav som ställs på dem. Dessa resurser kan vara både interna, såsom personliga färdigheter och förmågor, och externa, såsom socialt stöd från andra individer. Hanterbarhet vid arbetsplatsförlagt lärande är då starkt beroende av det stöd som eleverna får från arbetsplatsens personal och skolan. I en litteraturgenomgång av Ceelen m.fl. (2021) uppger författarna att det skulle vara av värde att specificera hur ”stödjande

reflektion” eller ”ge känslomässigt stöd” antas vid arbetet med arbetsplatsförlagt lärande.

Meningsfullhet är den mest centrala komponenten och avser i vilken grad en människa känner att livet har en emotionell och existentiell betydelse. Det är genom meningsfullhet som de två andra komponenterna får sin verkliga betydelse och kraft. För elever som genomför arbetsplatsförlagt lärande kan meningsfullhet kopplas till hur de ser på sin framtida yrkesroll och hur väl arbetsplatsens aktiviteter stämmer överens med deras personliga och yrkesmässiga mål. Meningsfullhet är den komponent inom KASAM som har störst potential att motivera elever i deras lärande.

För att använda sig av KASAM ska man vara medveten om att de tre olika komponenterna *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet* samverkar dynamiskt. Begriplighet bidrar till att skapa förutsättningar för hanterbarhet, eftersom förståelse för en situation gör det möjligt att effektivt använda tillgängliga resurser. Hanterbarhet stärker i sin tur meningsfullhet genom att ge individen en känsla av kontroll och kompetens, vilket ökar upplevelsen av att deras ansträngningar är värdefulla och betydelsefulla. Meningsfullhet spelar en särskilt viktig roll genom att ge djup åt de andra två komponenterna. Utan meningsfullhet skulle både begriplighet och hanterbarhet riskera att förlora sin motiverande kraft, eftersom individen inte skulle se någon poäng i att försöka förstå eller hantera sin situation. Meningsfullhet fungerar därför som den limmande kraften som binder ihop begriplighet och hanterbarhet och skapar en stark och sammanhängande känsla av sammanhang. Denna holistiska syn på KASAM understryker vikten av att stödja och utveckla alla tre komponenterna för att främja en stark känsla av sammanhang. (Antonovsky, 1987)

Under det arbetsplatsförlagda lärandet, där elever ofta möter nya och utmanande situationer, kan KASAM användas för att främja en positiv inlärningsmiljö. Genom att förstå och tillämpa KASAMs tre centrala komponenter kan yrkeslärare och handledare arbeta systematiskt för att ge eleverna de bästa förutsättningarna för att lyckas. Det innebär i praktiken att stödja eleverna i att förstå de krav och förväntningar som ställs på dem, att erbjuda resurser och stöd för att hantera dessa krav och att visa på hur lärandet och arbetsuppgifterna bidrar till deras framtida mål och yrkesroll. Genom att integrera KASAM i det arbetsplatsförlagda lärandet kan skolan och arbetsplatsen skapa en miljö där eleverna inte bara hanterar utmaningar effektivt utan också känner att deras lärande har en djupare mening, vilket i sin tur stärker deras långsiktiga motivation och välbefinnande.

Figur 1.

Beskrivande bild av KASAM



Sammanhang och trygghet under apl

Avslutningsvis är det tydligt att det arbetsplatsförlagda lärandet utgör en central del i yrkeselevers utbildning och att yrkeslärarens roll är avgörande för att skapa en trygg och meningsfull apl. Yrkeslärare fungerar inte bara som kunskapsförmedlare utan också som brobyggare mellan skola och arbetsliv, vilket kräver en god förståelse för både elevernas behov och arbetsplatsens förväntningar. För att lyckas med detta är det viktigt att yrkesläraren aktivt arbetar med att synliggöra och kommunicera förväntningarna från både elever och arbetsplatser, samt att de ger det stöd som behövs till alla elever.

Vidare har KASAMs tre komponenter *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet* potential att spela en nyckelroll för att skapa en gynnsam lärmiljö under det arbetsplatsförlagda lärandet. Genom att ge eleverna de rätta verktygen och stödet för att förstå och hantera de utmaningar de möter, samtidigt som de ser meningsfullheten i sina erfarenheter kan skolor och arbetsplatser bidra till att eleverna inte bara klarar sina uppgifter utan också utvecklas på ett djupare plan och stärks i sin framtida yrkesroll.

Det är genom detta holistiska arbetssätt där yrkeslärare, skola och arbetsplatser samarbetar för att stödja elevernas personliga och yrkesmässiga utveckling som vi kan säkerställa att eleverna får den bästa möjliga upplevelsen och utbildningen under det arbetsplatsförlagda lärandet.

Referenser

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Antonovsky, A. (1987). *Hälsans mysterium*. Natur och kultur.
- Berglund, I. (2020). Yrkeslärares bedömningar i gränslandet 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., 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, 13. Göteborgs universitet.
- Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & De Bruijn, E. (2021). Pedagogic practices in the context of students' workplace learning: A literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, 1–33. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1973544>
- Cedefop. (2016). Professional development for VET teachers and trainers. *Briefing Note, Publication 9112*. <http://www.cedefop.europa.eu>
- Choy, S., Wärvik, G.-B., & Lindberg, V. (2018). Integration between school and work: Developments, conceptions and applications. In S. Choy, G. Wärvik, & V. Lindberg (Eds.), *Integration of vocational education and training experiences: Purposes, practices and principles* (pp. 3–18). Springer.
- Eriksson, M., & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(5), 376-381. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.041616>
- Fejes, A., Lindberg, V., & Wärvik, G.-B. (2017). *Yrkesdidaktikens mångfald*. Lärarförlaget.
- Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535–547. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.4.535>
- Gåfväls, C. (2016). *Skolad blick på blommor: Formandet av yrkeskunnande i floristutbildning* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:953521/FULLTEXT01.pdf>

- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59–71. <https://doi.org/10.14742/ajet.1701>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554>
- Köpsén, S., & Andersson, P. (2018). Boundary processes in connection with students' workplace learning: Potentials for VET teachers' continuing professional development. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 58–75. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458x.188158>
- Lund, S. (2006). *Marknad och medborgare: Elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser* [Doktorsavhandling, Växjö universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:206731/FULLTEXT01.pdf>
- Mårtensson, Å. (2021). *Yrkesutbildning på gränsen mellan skola och arbetsliv – en intervjustudie om yrkeslärares arbete med elevernas arbetsplatsförlagda lärande*. [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet]. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1611386/FULLTEXT01.pdf>
- Mårtensson, Å., Andersson, P., & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 89-110. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199189>
- Nicaise, M., Gibney, T., & Crane, M. (2000). Toward an understanding of authentic learning: Student perceptions of an authentic classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 9(1), 79-94. <https://doi.org/10.1023/A:1009477008671>
- Nielsen, K. T. P., Louw, A., & Katznelson, N. (2021). *Plads til at lære – på lærepladsen: Dannelse i mødet mellem unge og arbejdsmarkedet* (1st ed.). Aalborg Universitetsforlag.
- Paul, E. (2022). Stödpraktiker i relation till arbetsplatsförlagt lärande i svensk gymnasial lärlingsutbildning. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 6(3–4). <https://doi.org/10.7577/njcie.4842>
- Sappa, V., & Aprea, C. (2014). Conceptions of connectivity: How Swiss teachers, trainers, and apprentices perceive vocational learning and teaching across different

learning sites. *Vocations and Learning*, 7(3), 263–287. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9113-0>

Skolinspektionen. (2016). Samverkan för bättre arbetslivsanknytning: En kvalitetsgranskningsrapport om restaurang- och livsmedelsprogrammet och hantverksprogrammet. *Skolinspektionen*.

Skolverket. (2016). Det arbetsplatsförlagda lärandet på gymnasieskolans yrkesprogram. *Skolverket*.

Skolverket. (2018). Planera, genomför och följ upp arbetsplatsförlagt lärande: En lathund som stöd för att skaffa nya apl-glasögon. *Skolverket*.

Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: Study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43–70. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718748>

Vukman, K. B., Lorgier, T., & Schmidt, M. (2017). Perceived self-efficacy and social anxiety changes in high school students with learning disabilities (LD) during first year of secondary vocational education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 584–594. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410320>

Rintala, H., & Nokelainen, P. (2019). Vocational education and learners' experienced workplace curriculum. *Vocations and Learning*, 13(1), 113–130. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w>