



Ikke bare "endnu en mursten i muren": Pædagogiske perspektiver fra en praksis omkring Skills

Not 'just another brick in the wall':
Educational perspectives from a practice around Skills

Henriette Duch

VIA University College, Aarhus, Danmark

(hedu@via.dk)

Abstract

Skills are competitions in local, national, and international events such as WorldSkills and EuroSkills, and schools have developed a pedagogical approach in cooperation with the Skills organisations. However, not only schools and Skills activities are important arenas; apprenticeships are also crucial. This article aims to learn from Skill-pedagogy and find potential for further development. The research question is: What pedagogical practices are established around Skills? Based on Wenger's learning theory and Kerschensteiner's theoretical approach to work pedagogy, focus group interviews with teachers and interviews with students from masonry and carpentry education are analysed. The main findings are that teachers play important roles in the recruitment process, and the training of students supports them in reaching their goals. For students, both school, Skills activities, and apprenticeships are important arenas for the development of their learning and sense of quality. It is concluded that there can be potential in this pedagogical approach for all students, not only for those who attend Skills. Thus, it seems that all students are winners in some way, even if they do not receive a medal winning at competitions at Skills.

Keywords: Skills, work pedagogy, talent, differentiation, vocational education and training, masonry education, carpentry education



Introduktion

I vekseluddannelser er samspillet mellem oplæringen på lærepladsen og forløb på skolen central (Aarkrog, 2003; Jørgensen, 2012; Pylväs & Nokelainen, 2017). Skole og oplæring er dog to forskellige arenaer, hvis forhold ofte betegnes som udfordrende, som et gab og med manglende eller begrænsninger i forhold til sammenhæng (Aakernes, 2018; Eiríksdóttir, 2020; Souto-Otero & Ure, 2011). I Danmark er elever i den indledende del af erhvervsuddannelser alene i skolen, men på hovedforløbet veksles mellem skoleforløb og oplæring, hvorfor didaktikken også udfordres på sammenhæng (Duch, 2025). Imidlertid er der endnu flere arenaer for elever, så som fritidsaktiviteter (Louw et al., 2025; Thing et al., 2015), men det at deltager i Skills, altså konkurrencer i forskellige kontekster (lokalt, regionalt, nationalt eller internationalt), etablerer også endnu en arena (Tsagalidis, 2019), der ikke nødvendigvis træner det samme, som skole og virksomhed (Pylväs & Nokelainen, 2017). Selvom Skills og træningen hertil finder sted i en anden arena, der kan være koblet til samarbejde mellem skole og oplæring (Pylväs & Nokelainen, 2017), ved vi forskningsmæssigt meget lidt om, hvordan denne træning finder sted, og hvorledes sammenhængen mellem denne arena, skole og oplæring er. Skoler kan prioritere Skills forskelligt (Herningsholm, u.å.), men uafhængig heraf spiller undervisere en rolle i processerne omkring spotting af elever (Swanson et al., 2022) og dermed at se deres talent (Gagné, 2004, 2010). Ligeledes er læreprocessen i udvikling af talenterne (Renzulli, 2005) og vurderingskriterier (Tsagalidis, 2019) centralt, fordi deltagelse i Skills også handler om at skabe vindere (Wilson, 2000).

De store events er nationale konkurrencer i Skills (i Danmark Danmarks-mesterskab, DM), europæiske konkurrencer (EuroSkills) og internationale konkurrencer (WorldSkills). I Danmark kan man se bannere på erhvervsskolars bygninger, opslag på sociale medier og mestres promovning af deres elevers deltagelse, ligesom organisationer som Byggeriets Uddannelser (u.å.) promoverer Skills, hvilket indikerer, hvor betydningsfuldt det er, når elever deltager og klarer sig godt i disse konkurrencer. Både det offentlige i Danmark – såsom kommuner, regioner og styrelser – og repræsentanter for arbejdsmarkedets parter og private virksomheder er involverede, såvel som prominente (tidligere eller aktive) politikere (EuroSkills Herning 2025, u.å.; Nyrup Rasmussen, u.å.; SkillsDanmark, 2022). Skills skaber national og international opmærksomhed omkring erhvervsuddannelser i en tid, hvor arbejdsmarkedet efterspørger flere faglærte (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2021), men aktiviteterne frem til eventet med konkurrencerne, har afsæt i dagligdagen på skoler, og de får begrænset opmærksomhed. Artiklens formål er at bidrage til videre udvikling til gavn for alle de involverede – elever, undervisere og erhvervsskoler – ud fra den antagelse, at der i Skills-pædagogikken findes et potentiale for pædagogisk

udvikling. Derfor lyder artiklens forskningsspørgsmål: Hvilken pædagogisk praksis er etableret omkring Skills?

Spørgsmålet besvares på baggrund af fokusgruppeinterviews med undervisere og interviews med Skills-elever på murer- og tømreruddannelser, og dette leder frem til en diskussion af potentialer for udvikling af pædagogikken. Artiklen fokuserer på disse uddannelser, fordi det er store og historisk veletablerede uddannelser også inden for Skills, og samtidig har uddannelserne forskellig historie og faglig tradition (Cuendet et al., 2014; Jessa, 2022; Kozolanka, 1991; Mohr & Cory, 2008; Parkinson & Mackay, 2015; Yarrow & Jones, 2014), og opgaverne samt bedømmelserne ved Skills er specifikke for den enkelte uddannelse (SkillsDenmark, u.å. c, d, e, f). Undervisere og elever i studiet går på samme skole, som strategisk har stor opmærksomhed på Skills og dermed er optaget af forudsætningerne blandt undervisere og elever samt rammerne for træning til Skills. Skolen har foreslået fokus på disse uddannelser i denne forskning, hvilket uddybes senere i artiklen. Underviseres og elevers arenaer er imidlertid forskellige (Duch & Nielsen, 2022). Underviserne er primært på skolen og i forskellig grad direkte eller indirekte involveret i Skills og aktiviteter uden for skolen, mens eleverne deltager i undervisning på skolen, i oplæringen og i Skills-aktiviteter. Det giver dem forskellige perspektiver og erfaringer, hvilket derfor skrives frem i præsentationen af resultater. Forståelsen af begrebet arena tager afsæt i en praksisteoretisk tilgang til oplevelser, erfaringer og handlinger, og hvor fokus er individer i organisatoriske rammer, altså i dette tilfælde en erhvervsskole (Elkjær & Huysman, 2006; Wenger, 2010).

Artiklen indledes med en redegørelse for traditionen omkring Skills, for at etablere en kontekst for studiet, efterfulgt af afsnit om rekruttering af elever og talentforståelsen, læreprocessen gennem deltagelse i Skills samt de professionelle vurdering af elevers performance. Resultaterne er analyseret på baggrund af Kerschensteiners teori om arbejds-pædagogik samt Wengers sociokulturelle læringsteori. På baggrund heraf diskuteres potentialer i pædagogikken.

Traditionen omkring skills: Konteksten for studiet

Der er en længere historisk tradition for, at elever dyster til konkurrencer lokalt på skoler, nationalt til DM i Skills og internationalt til EuroSkills og WorldSkills inden for de håndværksmæssige fag. Derfor tilføjes det olympiske motto *Citus. Altius. Fortius.* (hurtigere, højere og stærkere) *Peritus (More Skilful)* (Wilson, 2000, s. 201). Skills omtales som "arbejdernes olympiade" og blev startet i Prag i 1921, hvor begivenheden fik begrænset opmærksomhed. 13 lande deltog, og man var optaget af "involvement rather than achievement" og positionerede sig i opposition til racisme og social eksklusion (Wilson, 2000, s. 203). Senere blev *Skill Olympics*, det som i dag kaldes World Skills, afholdt første gang i 1950 i Portugal og derefter regelmæssigt. I 1999 blev det afholdt i Montreal med 600

konkurrencedeltagere i en alder op til 22 år fra 40 erhverv. Deltagerne havde otte timer til at gøre sig bekendte med materialer og udstyr, og 22 timer til selve opgaven fordelt over fire dage. Deres præstationer blev vurderet af dommere, og der blev uddelt medaljer samt diplomer til dem, som opnåede et givent antal point. I United Kingdom (UK) erfarede man på baggrund af denne olympiade, at deres opmærksomhed på "work management skills" gav bedre resultater end tidligere fokus på "CVs, personal achievement and status, and employer recognition" (Wilson, 2000, s. 203). Således bredtes opmærksomheden ud i forhold til, hvordan elever spottes og trænes. WorldSkills fik senere som mission at fremme status inden for erhvervsuddannelser og et formål om at udveksle ideer og fremme udveksling, opfordre til videre uddannelse samt styrke internationale relationer (Wilson, 2000, s. 204).

EuroSkills blev startet i 1998, hvor "10000 children visited and learned about possible careers, and unemployed people also attended" (Wilson, 2000, s. 2004). I UK er der også en national konkurrence og skolekonkurrencer, som samlet set ikke alene bidrager til at kunne deltage i internationale konkurrencer, men også ses som havende fordele for arbejdsgivere og den enkelte konkurrencedeltager. Wilson pointerer imidlertid også nogle opmærksomhedspunkter såsom: "The majority of events involve individuals not teams", at 40 erhverv er repræsenteret – og dermed er der mange, som ikke er – samt at "Competitions with winners also implies that there will be losers" (Wilson, 2000, s. 207). Ifølge ham er der behov for forskning i dette felt. Uafhængig af, om en skole, mester og eleven står som vindere eller tabere fra sådanne konkurrencer, står underviserne centralt i træning frem mod, under og efter Skills. Selvom der er forskellige forståelser af god undervisning og den gode lærer, så er undervisning central (Kuusisto et al., 2021).

Organisationen omkring Skills blev i Danmark etableret i 1997, efter at fem faglige udvalg havde besøgt WorldSkills i Schweiz (SkillsDenmark, u.å.a). Murerfaget og træfagene indgik her, men allerede i 1963 fik en dansk tømrer en medalje (SkillsDenmark, u.å.c). Der blev etableret et sekretariat hos Arbejdsmarkedets Center for Internationale Uddannelser (ACIU, nu kaldet Styrelsen for International Uddannelse), og Skills blev knyttet til de øvrige internationale aktiviteter på erhvervsuddannelser. I SkillsDenmark deltager nu "28 faglige udvalg og mere end 50 erhvervs-, SOSU- og landbrugsskoler" (SOSU er forkortelsen for social- og sundhedsuddannelser) (SkillsDenmark, u.å.a) og mange erhvervsuddannelser (SkillsDenmark, u.å.e). Fra starten af var man optaget af, at elever skulle "udfolde deres talent" (SkillsDanmark, 2022). I 1998 blev Danmark optaget som medlemsland, og efterhånden blev man opmærksom på behovet for også at træne elever inden for det, man kalder "mentaltræning", som en tilknyttet konsulent bidrager med (SkillsDanmark, 2022). Der arbejdes med indsatser med tre punkter: 1) find talenterne, 2) træn deltagerne og 3) træn

trænerne samt oprettelse af nørdeklubber (SkillsDenmark, u.å.b). Skills beskrives som et "udstillingsvindue" for erhvervsuddannelser (SkillsDenmark, 2022), og både det offentlige og arbejdsmarkedets parter bidrager med finansiering, hvorfor Skills beskrives som "et barn af den danske arbejdsmarkedsmodel" (SkillsDenmark, 2022).

Tidligere forskning i skills

Hvor der ovenfor er redegjort for et historisk perspektiv fra forskning i Skills og den historiske etablering af organisationer omkring Skills, så kan den mere indholdsmæssige forskning struktureres ud fra tre temaer: 1) at rekruttere elever ud fra forståelse af talent, 2) læreprocessen og 3) vurderingskriterier. I det følgende redegøres for disse temaer.

Rekruttering af elever og forståelse af talent

At rekruttere til, fastholde i og motivere elever til at indgå i konkurrencerne er en forudsætning for Skills, men medaljevindere er ikke motiverede af konkurrence, men af at fremstå som kompetente og de bedste (Nokelainen et al., 2013). Udvælgelsen af eleverne kan ses i lyset af begrebet at spotte talenter, hvor der både kan indgå medfødte og sociokulturelle faktorer (Pylvä & Nokelainen, 2017). Pylväs og Nokelainens (2017) talentforståelse bygger på Gagné (2004, 2010), så hvorvidt medfødte "gifts" udvikles til talents i Skills afhænger af "how varying levels of different intelligences interacts within a particular situation or job" (Pylväs & Nokelainen, 2017, s. 109). I denne proces har deltagelse og vejledning på arbejdspladsen og skolen en positiv indvirkning (Pylväs et al., 2018).

Generelt er der mange forståelser af talent (Wiblen & McDonnell, 2019). I Danmark kobles talentudvikling i uddannelser med at begå sig i den globale konkurrence (Duch, 2020; Gould & Wilhemsen, 2005; Kyed, 2005; Undervisningsministeriet, 2008b), hvilket Skills er en af flere mulige rammesætninger for (Behrndtz, 2005). Politisk er det besluttet, at erhvervsuddannelser som andre ungdomsuddannelser skal forholde sig til begrebet talent og understøtte elevers udvikling, hvorfor underviseres didaktik kommer i fokus (EVA, 2011; Hermann et al. 2011; Nistrup & Larsen, 2015) og i en periode er der flere projekter inden for erhvervsuddannelser (Christensen, 2015, 2016; Rambøll, 2018a, 2018b; Undervisningsministeriet, 2008a).

Læreprocessen

Renzulli (2005) argumenterer for, at et fokus på læring er afgørende i udvikling af talenter – det gælder på skolen generelt og blandt lærerne. For Skills handler det også om oplæringen og de særlige Skills-aktiviteter, der rammesætter træning (Pylväs & Nokelainen, 2017; Pylväs et al., 2018). Uafhængig af, om der

trækkes på tilgange fra sportsverden og coaching (Clements & Morgan, 2015) eller pædagogik (Nistrup & Larsen, 2015; SkillsDanmark, 2022, u.å.b), er der en opmærksomhed på rammesætning, elevers trivsel, motivation og samspil mellem arenaer, hvilket jeg tolker som en sociokulturel læringstilgang (Wenger, 2010).

Vurderingskriterier

Hvor ovenstående viser en sociokulturelle forståelse for læring, så er der i Skills-opgaven stort fokus på vurderingskriterier, hvor det givne erhverv står centralt (Dudyrev et al., 2021). Vurderingskriterierne udarbejdes for eksempel af WorldSkills, som løbende fornyr disse. I kriterierne indgår også mere generelle kompetencer. Der kan i alt indgå 63 kompetencer, men antallet varierer inden for det enkelte erhverv. Vurderingerne er på den måde lagt i klare rammer, og anses som relevante i forhold til, hvorledes man generelt, national og international vurderer elever på erhvervsuddannelser (Dudyrev et al., 2021). Der er begrænset forskning i vurderingen af selve arbejdsprocessen, slutprodukter og kvalitetskriterier inden for de forskellige erhverv (Tsagalidis, 2019), om end de kommer til udtryk i svendepróven og dermed den styring, som erhverv og staten i fællesskab udøver i Danmark (Koudahl, 2005). Så hvor evaluering fremstår i mange former og udtrykker en variation af normer og logikker i danske erhvervsuddannelser (Friche, 2010), så kan elever møde andre i oplæringen. Branche og forskere beskriver betydningen af formativ evaluering i oplæringen, at elever kan lære af både positiv og negativ feedback, samt foreslår at oplæringen understøtter talenter foruden at arbejde med læringsmiljøet både ud fra tekniske, organisatoriske og sociale perspektiver (LO, 2016). På den måde kan siges, at elever kan møde forskellige vurderingskriterier i Skills, i skolen og i oplæringen, så det kan anses for en pædagogisk opgave for undervisere at være opmærksom herpå i undervisning.

Som ovenstående viser, så handler tidligere forskning om den historiske udvikling af Skills, at spotte elever til deltagelse i Skills samt i det hele taget at forstå og understøtte talenter læreproces. Desuden handler forskningen om vurderingskriterier. Artiklen anlægger en anden vinkel, den pædagogiske praksis omkring træning til Skills, hvilket der hidtil ikke har været forsket i.

Arbejdspædagogik som teoretisk tilgang

Som sagt ovenfor kan Skills betragtes ud fra Wengers (2010) sociokulturelle praksisteori, så Skills anses som en arena med grænser til både skole og oplæring. Teorien beskriver, hvorledes de fleste er medlemmer af flere praksisser, hvorfor de kan fungere som mæglere ved at "overføre et eller andet element fra en praksis til en anden" (Wenger, 2010, s. 130). Mæglerne har en særlig rolle, de "er

i stand til at skabe nye forbindelser mellem praksisfællesskaber, muliggøre koordination og – hvis de er gode mæglere – åbne nye muligheder for mening" (Wenger, 2010, s. 131).

Wengers (2010) teori operationaliseres i artiklen på den måde, at både elever og undervisere anses for at indgå i praksisfællesskab på skolen, nogle undervisere også i Skills, men alle elever, som er udvalgt til informanter, deltager i praksisfællesskaber i Skills samt i oplæring. Derved er både elever og undervisere medlemmer af flere praksisfællesskaber og kan fungere som mæglere i deres grænsekrydsning. Wengers teori kan således anvendes til at forklare forholdet mellem de forskellige arenaer, som er nævnt i artiklens indledning, men teorien kan ikke bidrage med et pædagogisk perspektiv. Det kan derimod arbejds-pædagogikken, hvis relevans og indhold nu præsenteres.

Skills er konkurrencer om løsning af en håndværksmæssig opgave inden for givne vurderingskriterier, og træning hertil kan være en del af pædagogikken på erhvervsuddannelser, en pædagogik som ikke har én særlig teori (Gonon & Bonoli, 2023). I dansk kontekst er pædagogikken tæt knyttet til fordringer fra arbejdsmarkedets parter i de erhvervsrettede fag samt almene mål med erhvervsuddannelser generelt (Duch, 2023; Duch, 2025). Selvom arbejds-pædagogikken ikke står stærkt i den danske tradition, sådan som den i en periode har gjort i Tyskland (Gonon, 2022; Sloane, 2022), så har arbejds-pædagogik i den form, Kerschensteiner repræsenterer – som har afsæt i et liberalt ståsted og mål om demokratisk uddannelse – de senere år fået en vis interesse i Danmark (Holm, 2023). Kerschensteiner arbejds-pædagogik kombinerer almen dannelse og produktivt arbejde (Husen, 1980).

Kerschensteiner er optaget af "Lærerarbejde", som ikke er "Erhvervsarbejde eller et produktivt Arbejde" (Kerschensteiner, 1925, s. 17). Pædagogikken skal tage afsæt i at give eleven en "saglig Indstilling" (Kerschensteiner, 1925, s. 17). Saglighed betyder, at "gøre – ikke hvad jeg fordrer, men hvad Sagen fordrer" (Kerschensteiner, 1925, s. 17). For at nå frem til det pædagogiske arbejde hermed, må eleven kunne analysere opgaven, tænke den igennem og fordybe sig både igennem tænkning og handling. Sagligheden har tre elementer, hvor den første er *moralsk saglighed*, hvorfor underviseres forståelse af eleven er vigtig: "Man må trænge ind i hans Sjæl, man maa nøje studere hans Handling, man må lære Motivet at kende, forstå hvorfor han er fræk eller doven" (Kerschensteiner, 1925, s. 17). Eleven skal også opnå *æstetisk saglighed*, som handler om at forstå det, der skal fremstilles netop med afsæt i sagen. Endelig fordres *teknisk saglighed*, som ikke alene handler om at løse opgaven, men at gøre det på en sådan måde, at eleven ikke "skyer nogen Møje" for at gøre det bedst muligt (Kerschensteiner, 1925, s. 23). For eleven leder opbygning af de tre sagligheder til en retning mod livslang udvikling af almen dannelse gennem "Saglighed, Evnen til at forstaa og til i Livet at handle i Overensstemmelse med denne Forstaaelse" (Kerschen-

steiner, 1925, s. 23). Den pædagogiske opgave består ikke alene i sproglige udsagn, men i at rammesætte handlinger: "Dette er Arbejdsskolens Ide: At tvinge mennesket til gennem Handlen at opleve disse Ting" (Kerschensteiner, 1925, s. 24). Det sker gennem en opmærksomhed på, hvad elever har "Lyst til" (Kerschensteiner, 1925, s. 25), og på de mål, som eleven kan have. Eleven kan ad den vej forstå, at nogle ting er nødvendige at lære som et middel, "og så er det, at Værdien i denne Interesse forplanter sig til Maalet, saa at han griber Midlet" (Kerschensteiner, 1925, s. 26). Denne forbindelse mellem mål og middel kalder Kerschensteiner "Forgreningsinteressen" (Kerschensteiner, 1925, s. 26). Det kan så godt være, at elevens mål ændres senere (hvilket er helt legitimt), men pointen er, at elevens forfølgelse af målet har givet interesser og forståelser, som ikke længere bare er et middel, men har bidraget til en saglig indstilling.

Teoriens begreber om saglighed, handling samt forgreningsinteresse læser jeg ind i artiklen som en pædagogik, der kan bidrage til, at elever kan deltage i forskellige aktiviteter, som potentielt kan lede frem mod at præstere ved Skills. *Saglighed* forstås i artiklen som den måde, elever går til og får mulighed for at arbejde med opgaven. *Handling* er håndtering af de opgaver, som eleverne stilles over for, mens *forgreningsinteresse* knytter sig til underviseres pædagogiske tilgang til midler og mål for eleven.

Samlet set bidrager den teoretiske tilgang med en forståelse af forholdet mellem arenaerne Skills, skole og oplæring ud fra Wengers teori (2010) og med en pædagogisk forståelse baseret på Kerschensteiners (1925) arbejds-pædagogik.

Metode

Artiklen har sit empiriske afsæt i drøftelser i juni 2024 på den deltagende erhvervsskole med en direktør og en repræsentant for Byggeriet Uddannelser, altså et fagligt udvalg, som i Danmark har stor indflydelse på erhvervsuddannelser. Der er på den måde etableret en adgang til felten (Walford, 2008), aftalt et fokus på murerfaget og tømrerfaget og en forståelse for, hvorledes man taler om Skills, etablerer og formidler konkrete aktiviteter samt relationer mellem erhvervsskoler og faglige udvalg. Denne forståelse af konteksten er fortsat gennem søgninger på hjemmesider, altså offentlig tilgængelige dokumenter, for de organisationer, som er etableret omkring Skills herunder Folketingets hjemmeside (Lynggaard, 2020).

Der er efterfølgende afholdt to fokusgruppeinterviews på 60 minutter i november 2024 med undervisere på de to uddannelser. Der er valgt fokusgruppeinterviews for at få viden om både forskelle og den samlede forståelse på skolen (Halkier, 2018). For at gøre dette, har jeg bedt skolen om at udvælge en gruppe af medarbejdere, som ud fra forskellige perspektiver arbejder med Skills, hvilket er en begrænset gruppe, så derfor har jeg foreslået op til fem deltagere

med en spredning i forhold til erfaring som underviser og involvering i Skills. Skolen har efterfølgende udvalgt de konkrete deltagere. Alle informanterne er mænd – sådan som de fleste er på disse uddannelser – der er fra begge uddannelser én med meget lang erfaring med Skills og yngre, som forventes at blive mere centrale i dette arbejde fremadrettet. Disse har dog en årelang undervisningserfaring, mere praktiske funktioner eller er leder af faggruppen. Der er således tilstræbt forskellige perspektiver på ikke alene Skills, men også betydningen heraf bredt set i lyset af undervisning. Fra både murer- og tømreruddannelsen deltog fire undervisere, og interviewguiden har haft fire temaer: 1) deres erfaring og opgaver på skolen, 2) deres forståelse af skills, 3) deres syn på erhvervsuddannelser og 4) forestillinger om den ideelle erhvervsuddannelse. Da der er tale om meget små fagmiljøer, hvorfor det vil være meget let at identificere informanternes udsagn, så omtales de alle ofte som undervisere og oftest uden reference til den konkrete uddannelse. Denne grad af anonymisering er foretaget af etiske grunde.

Underviserne har efterfølgende rekrutteret elever, som er deltagere i aktiviteter omkring Skills, både træning og konkurrencer. Det er på begge uddannelser en lille elevgruppe, så to murer-elever og tre tømrer-elever er udvalgt af underviserne, og de elever har accepteret at deltage i et interview. Deres køn er anonymiseret af hensyn til genkendelighed, men fordelingen afspejler den mandlige overvægt på de to uddannelser. Nogle af eleverne er på interviewtidspunktet på skolen, og de kan deltage på det aftalte tidspunkt, en kommer dog senere grundet opgaver i oplæringen, og derfor gennemføres det som to gruppeinterviews og et enkeltinterview i februar 2025. Der er således valgt en pragmatisk tilgang for at imødegå, at denne elevgruppe er på en vekseluddannelse med typisk transporttid mellem oplæring og skole. De etiske overvejelser har derfor handlet om at vise hensyn til eleverne ved ikke at belaste dem unødigt i forhold til at deltage i interviews og samtidig sikre en høj grad af anonymitet ikke alene, hvad angår køn, men også deres oplæringsted, hvor langt de er i uddannelsen samt deres uddannelse. Der er spurgt til disse baggrundsoplysninger for at etablere en kontekst, men de fremgår ikke i artiklen, hvorfor de ofte i artiklen omtales som elever uden reference til uddannelsen. Interviewguiden har fire temaer: 1) elevers involvering i Skills, 2) begrundelser for deltagelse i Skills, 3) træningen til Skills i og uden for skolen og 4) andre syn på deres deltagelse. Derved er der spurgt ind til hver af de ovennævnte arenaer skole, oplæring og Skills. Eleverne er ansatte i virksomheder af forskellige størrelser, nogle har bevidst søgt oplæring med særlig profil og er flyttet efter det. Nogle har flyttet skole, fordi de mener, at denne skole har bedre tilbud inden for Skills.

Tilgangen til gruppe- og fokusgruppeinterviews er at få deltagerne til at agere og respondere på hinandens udsagn, så forskelligheder i erfaringer og forståelser ekspliciteres (Halkier, 2018). Efterfølgende er materialet transskriberet ordret, og

det formidles i anonymiseret form, hvor alle ansatte informanter omtales som undervisere og uden referencer til deres forskellige funktioner på skolen eller ved Skills. Ligeledes anonymiseres elevers uddannelse, deres erfaring med og position inden for Skills, men der indgår tidligere vindere og nyere deltagere. Materialet er gennemlæst flere gange med henblik på meningsfortolkning, som er inspireret af grounded theory (Kvale & Brinkmann, 2009), hvorefter de teoretiske tilgange er valg. Kerschensteiners teori, fordi hans borger- og arbejdslivsperspektiver knytter sig til pædagogik i erhvervsuddannelser, mens Wengers forståelse af grænser og mæglere er relevant for læringen i samspillet mellem de tre arenaer. Dermed kommer analysen til at give konkrete eksempler på, hvorledes arbejds-pædagogik kan se ud i lyset af Skills, og hvilket lærings-potentiale grænsekrydsningerne kan etablere for elever.

Resultater præsenteres først med nogle overordnede informationer om skolen og elever – under hensyn til den valgt anonymisering som omtalt ovenfor i relation til etiske overvejelser – i tre afsnit: 1) karakteristisk ved Skills-elever, 2) læringen i samspil mellem de tre arenaer og 3) vurderinger og forståelser af kvalitet.

Resultater

På erhvervsskolen er en prioritering af Skills, hvilket kan ses ud fra opslag på vægge om elevers resultater, og ved at produkter fra Skills er udstillet på værksteder. Der er aftenaktiviteter og weekendaktiviteter med mulighed for træning, og fra underviserne er der en opmærksomhed på det sociale og relationelle omkring disse aktiviteter så som tid til small-talk, fælles spisning og helt andre aktiviteter end de faglige. Fra alle undervisere, også de som ikke direkte er involveret i Skills-træning, er der en opmærksomhed på og samarbejde omkring elevgruppen og deres behov for differentiering fra andre elever.

Eleverne har ikke alle været sikre på deres uddannelsesvalg fra starten, nogle har også først takket nej til deltagelse i Skills på grund af andre prioriteringer, andre er i løbet af uddannelsen flyttet til denne skole grundet dens tilgang til Skills, nogle er gået målrettet efter bestemte typer oplæringssteder. Eleverne har ret forskellige refleksioner over fremtidsmuligheder for eksempel som mester, at rejse med faget eller videreuddanne sig. Det er imidlertid en næsten identisk holdning og tilgang til udførelsen af håndværket. Det uddyber næste afsnit.

Karakteristika ved skills-eleverne

Underviserne er optaget af at spotte elever, at udvælge og opfordre dem til deltagelse i træning til Skills. I denne rekrutteringsproces er de opmærksomme på kontakt til og dialog med mester og forældre samt nogle særlige træk hos elever så som "at ville", "udholdenhed", et særligt "mindset", at kunne holde

"snuden i sporet" og have "koncentration". Skills-elever anses for at kunne fordybe sig og kontinuerlig forbedre deres arbejde:

Den type elever, vi har, det er også typisk nogen, der godt kan lide at fordybe sig. De kan jo sidde i 1-2 timer, ikke sige noget som helst, bare kigge på den tegning og strege og tænke, og laver de en fejl, så er det sådan lidt, nå jamen så visker jeg det ud igen [...]. Så det er den type elever, "nå, men så gør jeg det igen og lærer det". Så de er gode til at fordybe sig.

Sådanne karakteristika ser underviserne ikke alene af betydning for at kunne klare sig godt i Skills, men også for elevers fremtidige muligheder så som at blive mester.

Eleverne taler også om egenskaber, som er iboende, så som "det ligger til os", at være "en nørd", "engageret", "går op i detaljen", "det skal være ordentligt", at have "arbejdsmoral og -mentalitet", og andre potentialer, som kan udvikles ved at ville bruge tid på opgaverne, dyrke det som "en hobby" og "gøre sit bedste". Det er en pointe, at eleverne udtrykker, at de hygger sig undervejs, og at nogle er refleksive omkring de særlige underviserkompetencer blandt de, som arbejder med Skills. En gruppe undervisere omtales som "tre vise mænd", og det siges, at disse undervisere går op i håndværket på samme måde som eleverne: "de er jo lidt sære eller særlige på grund af, at de går jo også op i det samme, som vi går op i". Generelt siger eleverne om sig selv, at de er hurtige til opgaverne, og på den måde skiller sig ud fra andre elever. For nogle er for eksempel faget matematik det helt centrale, som når en "er tomrer fordi jeg elsker matematik", og andre fortæller om emotionelle følelser ved at løse komplekse opgaver, så der opleves "sug i kroppen" og at blive "glad".

Sådanne karakteristika kan forstås som moralske saglighed (Kerschensteiner, 1925), og ser således ud til at være grundet i nogle særlige iboende træk, som kan udvikles gennem den videre træning baseret på kendskab og relation til elever. Saglighed har også et æstetisk element, som følgende udsagn fra en underviser kan forstås i lyset af, idet denne form for saglighed knytter sig til at gennemføre de særlige Skills-opgaver:

Det er fordi, at den opgave man har til skills, den er faktisk noget ulig den, man normalt har. Fordi en Skills-opgave er ikke nødvendigvis sådan, som vi opfatter en mur med muremål. Altså der er nogle bestemte mål, når vi bygger huse herude, så det er sådan lidt mere kunstnerisk, når vi laver Skills-ting. Så der er nogle ting, man skal se, nogle runde ting og nogle skæve ting. Så det er egentlig det, det meget går ud på. Så man skal have flair for at se de der ting, i stedet for at det er, som det altid har været. En gammel murer kan ikke gå ud og lave sådan en Skills-opgave, fordi det passer ikke, der er nogle mål, som ikke passer. Det er sådan et murerværk med noget twist.

En anden underviser understreger også det specielle ved Skills-opgaver, og at det fordrer noget særligt af eleverne så som tålmodighed og forståelse af finish:

Og så meget tålmodig, altså meget tømrerarbejde skal bare lige skrues sammen og det ene og det andet, ikke også. Men det her, det er jo ikke at skrue sammen. Så det er kvaliteten af det, og den finish der er, og at man skal være tålmodig, i hvert fald hvis man vil vinde, eller også bare være færdig.

Æstetisk saglighed fremstår således i forbindelse med Skills ikke bare som normal opgaveløsning inden for håndværket, men løsning af opgaver, som ovenstående murerunderviser siger, har "et twist", og som tømrerunderviser siger forudsætter tålmodighed og forståelse af "kvalitet" og "finish".

Samtidig har saglighed ifølge Kerschensteiner (1925) et teknisk element, hvor interessen herfor og kompetencerne hertil i empirien fremstår som noget iboende i elever, og dermed afgørende for rekrutteringen. Det formuleres af en murerunderviser således: "Man kan se, hvordan han lægger stenene simpelthen, og hvordan han arbejder med materialer."

Samme underviser begrundet konkurrence som et væsentligt forhold i dygtiggørelse:

Og det her konkurrenceelement det er også en del, nogle af dem ser som en af de ting til at dygtiggøre sig. De kan godt lide at konkurrere mod hinanden, det synes jeg rigtig mange af de elever, vi har, kan, der er nogle enkelte nørd, men der er også mange af dem, der synes det her med at komme til lokale mesterskaber, hvor de skal konkurrere mod de andre om at være dygtige til at bruge værktøjer og være dygtige til at gennemskue en tegning, det er altså også lidt sjovt. Så det er også noget, der vækker lidt i dem og vil gøre, at de gerne vil blive dygtigere til det.

Set i lyset af Kerschensteiners (1925) begreber, så indikerer citatet, at den tekniske saglighed fremmes gennem konkurrencer, der motiverer elever til dygtighed både i forhold til brug af værktøj og læsning af tegninger. Samlet set fremstår underviseres opgave som både at spotte det iboende hos elever, at rekruttere til Skills og fortsat understøtte elevers udvikling af dygtighed gennem de tre elementer i saglighed. De tre elementer i saglighed kan alle tre identificeres i datamaterialet, og min fortolkning er, at netop samspillet mellem dem fremstår som central og uden forrang for nogle af dem. Eleverne beskriver ikke sig selv som målrettede i deres holdning til uddannelse, fremtiden og Skills-deltagelse, men over tid tilvælger de Skills, de differentierer sig fra andre elever og etablerer makkerskaber med andre Skills-elever i den almindelige undervisning og de sociale aktiviteter omkring Skills. Det finder sted i det, man med Wenger (2010) kunne kalde en mægling mellem arenaen for Skills og skole. Oplæringen spiller dog en centrale rolle for læringen, hvilket næste afsnit tematiserer.

Hvor ovenstående tema handler om det, der karakteriserer Skills-eleverne, er et andet tema den læring, som finder sted mellem de tre arenaer Skills, skole og oplæring. Komplexiteten i dette er omtalt i indledningen, men i det følgende tales ud fra empirien.

Læringen i samspillet med Skills, skole og oplæring

Især murerelever eksemplificerer, hvorledes de får mulighed for at lære af svende i oplæringen:

Så blev jeg sat tæt op af en svend i stedet for, og så måtte jeg lægge fem sten mindre, end jeg ellers gjorde, og så måtte det jo bare sidde 110% i skabet. Fordi i starten er man nødt til at have sin lodstok til at se, men har man lagt måske 1000 sten eller 10.000 sten, så kan man så småt se fejlene bare med øjnene eller bare ved at lægge skeen på.

En svend fokuserer især på denne elevs læring, mens eleven siger, at mester i højere grad fokuserer på hastighed i opgaveløsningen. Elever fortæller, at deltagelse i Skills lærer dem ting som at "få et godt øjemål", "ikke hoppe over hvor gærdet er lavest", og at kunne udøve skøn for, "hvornår det skal være mere nøjagtigt".

Selvom det siges af elever, at skolen er mere "stillestående" end oplæringen, og Skills bidrager til at "holde sig i gang" i skolen, udvise "vedholdenhed" og yde en "ekstra indsats", så taler flere elever om muligheden for at få ekstra opgaver i skolen, mens andre er "selv-opsøgende", fordi de "vil gerne fortsætte med at lave noget". Der tales dog også om at kunne magte at skille sig ud, at være i "et pres", hvilket samtid fremstilles som mulighed for en positiv udvikling gennem en metafor: "diamanter bliver skabt under pres."

Underviserne forklarer, hvordan de kan træne nogle elever til Skills samtidig med undervisning af andre elever:

Så vi kombinerer det bare, altså Skills-træning med de andre fag, så de stadigvæk rammer målpinde [for uddannelsen], men de laver en opgave, der passer specifikt til dem. Så derfor kan vi træne dem, når de er herinde [på skolen], og det gør også, at eleven er her alligevel og får penge af mester, og underviserne er her alligevel. Så vi tænker kreativt, for at få det til at lykkes.

Det, som lykkes, er at skabe en interesse for at arbejde med Skills og samtidig sikre, at uddannelsens mål nås af elever, der parallelt træner til Skills. Det gøres i nogle situationer med en fysisk markering med en snor, at tage tid på opgaveløsningen og afholde de andre elever fra at forstyrre:

Nogle gange har vi sat en snor op [...], så har vi stopur, så har de så og så lang tid til opgaven. Og så dur det ikke, at der kommer nogen og snakker med dem, når de arbejder. Det er simpelthen strengt forbudt.

Samtidig kan denne praktiske organisering give anledning til dialog med og forklaringer til de andre elever: "Og så kan man fortælle dem, det er sådan her, man gør det."

Sammenfattende kan siges, at i lyset af Kerschensteiners (1925) begreber, skabes der handlemuligheder for Skills-elever, opnåelse af læringsmål for alle elever på uddannelserne samt en differentiering. Det fremstår som

uproblematisk for underviserne at balance disse behov for differentieringer, som er forskellige på tømrer- og mureruddannelsen, men fælles er en form for konsensus om denne pædagogiske praksis. Pædagogikken kan forstås ud fra begrebet forgreningsinteresse, som for Kerschensteiner (1925) handler om forholdet mellem elevens mål og de midler, som er forudsætninger for at nå målet. Den pædagogiske opgave er, med afsæt i målene, at motivere elever til læring, velvidende, at målene kan ændre sig. En måde at gøre dette på er gennem vurderinger, som bidrager til kvaliteten af det faglige arbejde.

Derfor tematiseres vurderinger og forståelse af kvalitet i det følgende, hvor der afslutningsvis igen knyttes en forbindelse til forholdet mellem de tre arenaer.

Vurderinger og forståelser af kvalitet

En underviser forklarer, hvordan han opmuntrer Skills-eleven, som når i mål med en opgave:

Der fik jeg lige besked fra [elevnavn] sidst på eftermiddagen: "Jeg er færdig med min opgave, jeg er lykkedes med den", og så skriver du selvfølgelig tilbage med det samme, fordi den begejstring skal da lige have et klap på skulderen, som man ikke ville gøre med de almindelige elever [...], det er vigtigt, at han får den nu, han har lige stået og kæmpet i flere timer eller måske dage på en opgave, og så når han i mål med den.

Ros og anerkendelse af indsatsen, altså midlet til målet, tales således frem i citatet. Samtidig formuleres det klart, at Skills ikke er for alle, men alle får muligheden for en uddannelse: "Men de får deres uddannelse alligevel her. Altså, hvis det er tømrer, de vil være, så bliver de jo tømrer." Undervisernes pædagogik udtrykker forgrening (Kerschensteiner, 1925) på den måde, at elevers forskellige mål identificeres og understøttes med forskellige midler. Det anses som i orden, men også som nødvendigt grundet forskellige forudsætninger, selvom underviserne ikke klart ved, hvem der kan klare sig godt i Skills. Forskellige opgaver, samarbejde og tilbagemeldinger fra undervisere indgår i pædagogikken med henblik på fortsat at rekruttere og motivere til de faglige opgaver. Forgreningsinteressen fremstår med variationer, som på den ene side er rettet mod at nå skolens og elevers mål om at vinde i Skills, og på den anden side en bevidsthed om, at volumen af elever er nødvendig i lyset af rekruttering af nok elever til Skills, og den enkelte elev må understøttes i sine mål. Midlerne til målet har derfor en variation i forhold samarbejde, opgavevalg og besvarelse af spørgsmål og en form for synergi mellem aktiviteter for alle og for nogle.

For elever hænger vurderinger tæt sammen med udvikling af en forståelse af kvalitet, hvor vurderinger af deres arbejdet i oplæringen spiller ind. En elev siger:

Altså hvis man nu har lagt nogle sten, som måske tipper lidt i bagkanten. Det behøver jo ikke at være ret meget, men så gør han [svenden] bare det, at han sætter mureskeen på, og så kan jeg se, om der er luft i top eller bund, eller så peger han på fugerne og siger "kan du ikke se, at det bliver snævert?" Altså han udpeger bare

visse ting, og så forklarer han det, og så er det jo, at jeg får lov at køre videre, og så tjekker han jo op på mig igen om fem skift, om jeg har lyttet efter. Altså, han udpeger de der små detaljer. Han overdriver det overhovedet ikke, det er ikke ret tit, han gør det. For det meste, så er det, jeg laver, jo acceptabelt, men skulle der lige være en lille ting, så nævner han det gerne.

Det lyder som om, der er en progression og stor omtanke bag denne svends vurderinger af elevens arbejde. En anden elev beretter om, hvordan vurderingskriterier indgår i refleksioner over dagens arbejde: "så kan man tænke om sig selv, jeg har lavet det ordentligt, det passer, det jeg har lavet" og en anden taler om "tilfredsstillelsen der er i at fuldføre en opgave". En elev skelner dog mellem at blive bedømt på opgaven og som person, hvor det første er i orden, men ikke det andet.

Arenaen for Skills indvirker på vurderinger af arbejdet i skolen og oplæringen, som det fremgår af følgende citat: "Tjah, men når man også har været inde og træne Skills i et par uger, så føler man også, at alt skal være helt perfekt, og det kan jo aldrig blive helt perfekt. Altså især ikke når man går ude ved en kunde." Citatet viser, hvordan eleven udvikler kriterier for at kunne skønne, hvilke kvalitetskriterier er nødvendige i den enkelte opgave og kontekst. Elever fortæller også, hvordan de sparrer med hinanden og vurderer deres eget arbejde, hvor de tilstræber kvalitet ved at gøre ting "om igen, om igen", og at "små marginaler" i Skills-aktiviteter indvirker på deres indsats og forståelse. I skolen opleves ikke en anden vurdering end andre elever, men Skills-elever "får lidt ekstra kritik", "langt nede i millimeter", som andre elever ikke får. Der, hvor det ind i mellem bliver vanskeligt for eleverne, er når undervisere gør dem til "hjælpelærere" eller andre elever spørger dem meget, fordi det kan tage tid, og Skills-elever er opmærksomme på, at de kan lave fejl i deres forklaringer til andre elever.

Opsamlende kan altså siges, at vurderinger kan indgå som middel i undervisernes pædagogik, og det bidrager til elevers forståelse af kvalitet, samtidig med at ros også fremstår som et middel. I et elevperspektiv tales frem, hvorledes de forskellige arenaer spiller sammen, og eleven på den måde bliver en mægler i grænserne mellem arenaer, her skal de kunne skønne, hvordan forskellige kvalitetskriterier balanceres. Begrebet forgreningsinteresse fremstår således som centralt i en pædagogik for Skills-elever, herunder hvilke roller og opgaver de får i forhold til de øvrige elever.

Diskussion

På baggrund af resultaterne ovenfor er det relevant at diskutere, hvorvidt Skills er elitært, fordi det er konkurrencer mellem udvalgte elever med henblik på mulighed for at vinde, hvilket også giver tabere (Wilson, 2000), når vindere og deres produkter fremhæves i skolens fysiske rum. I empirien fremstår vinder-

taber ikke som en dikotomi, fordi de elever, som ikke når til deltagelse i de store konkurrencer, forventes at have fået et udbytte gennem træningen, de trives i det etablerede fællesskab og ser det som en særlig interesse og mulighed for at udvikle sig. Eleverne bliver en slags forbilleder for andre elever, hvilket ikke altid er enkelt, men de adskiller sig i forvejen fra de øvrige elever i forhold til opgaveløsningens kvalitet og hastigheden i deres arbejde. Det siger dog ikke noget om, hvorvidt det for andre elever er i orden at måtte "nøjes" med at få deres uddannelse som faglært. I et underviserperspektiv er træning til Skills bag "snoren", der adskiller til de andre elever, anledning til faglige drøftelser med de øvrige elever. I et underviserperspektiv får de, som ikke når til at vinde, men i en periode deltager i Skills-aktiviteter, også gode oplevelser. Denne nuancering af kulturen omkring Skills, altså at konkurrencerne kan inspirere andre elever (SkillsDanmark, 2022), er i tråd med tiltroen til, at Skills kan bidrage til rekruttering af elever og i det hele taget skabe opmærksomhed på erhvervsuddannelser i en periode, hvor der er mangel på faglært arbejdskraft (Nyrup Rasmussen, u.å.).

Et andet diskussionspunkt er forholdet mellem gifts, det medfødte, og talent, som kan udvikles (Pylväs & Nokelainen, 2017). I den ældre litteratur tales om intelligens som noget målbart, mens der i nyere fremstilling er en optagethed af grundlaget for videre udvikling også af pædagogikken (Renzulli, 2005). I fundene ses en forståelse af, at nogle forhold er givne og disponerende for, hvad en elev kan og vil, hvilket er centrale forudsætninger for Skills. Samtidig er der, som i litteraturen, en forståelse af, at talent kan trænes, og der er på den pågældende erhvervsskole udviklet en pædagogik for dette, som ligger i forlængelse af den forståelse, som faglige udvalg og organisationer omkring Skills udtrykker (SkillsDanmark, 2022). Det særlige skoleperspektiv er, samtidig at kunne undervise andre elever, som også skal have opfyldt deres mål så som at få en erhvervsuddannelse. Skolen balancerer mellem målkrav i undervisningen, forældres opbakning, oplæringssteders velvillighed samt de økonomiske og fysiske rammer for at træne elever til Skills. Resultaterne tyder på, at undervisere ser denne balance som ret uproblematisk og et vilkår, som ikke diskuteres. På den måde fremstår undervisere som en central faktor (Pylväs & Nokelainen, 2017), der har etableret en pædagogisk praksis, som forholder sig til den særlige gruppe af elever – særlige i både lærer- og elevperspektiv. I elevernes perspektiv bidrager hver af de tre arenaer med noget forskelligt, og eleverne formår som mæglere (Wenger, 2010) at krydse grænser og udvikler sig på baggrund af evaluering, som bidrager til forståelser af kvalitet (Tsagalidis, 2019), om end disse varierer i skole, oplæring og Skills.

Endelig kan teorivalget af Kershensteiners (1925) arbejds-pædagogik diskuteres. Teorien har vist sig med begreberne saglighed, handling og forgrening at kunne bidrage til at skrive en pædagogik frem, som hidtil har været

tavs eller primært anvendt forståelser fra sportens verden (Wilson, 2000; SkillsDanmark, 2022). Sammen med Wengers teori bidrager det til også at få skoleperspektivet frem og ikke alene branchens og organisationer omkring Skills (SkillsDanmark, 2022; SkillsDenmark, u.å. a, b, c, d). De potentielt konfliktende interesser mellem et fokus på det menneskelige og almen dannelse eller kvalificering af arbejdskraft, kunne imidlertid forfølges og tydeliggøres ud fra modstilling af andre teoretiske perspektiver (Husen, 1980). Nogle elever antyder vanskeligheden ved at adskille sig fra de andre elever i skolen, men de får opbakning hjemmefra og i oplæringen – både af svende og mestre – så det kan overvejes, om deltagelse i Skills-aktiviteter giver dem et fællesskab i en praksis, som de ellers ikke ville få. Interviewerens (begrænsede) forudsætninger kan spille en rolle i forhold til, at de mere faglige forhold, altså det tekniske element i saglighed, ikke tales mere frem i datamaterialet (Bourdieu, 2003), hvor eleverne giver ret konkrete eksempler, mens lærerne taler mere almenpædagogisk – sikkert i en bevidsthed om en interesse og begrænsning hos interviewer.

Samlet set viser resultaterne nogle potentialer i en pædagogik, hvor sociokulturel læring og en vurderingspraksis med afsæt i elevers mål om at blive faglige dygtige både generelt og til Skills, for eleverne etablerer mening i og sammenhæng mellem arenaer, i modsætning til, hvad der ellers ofte problematiseres i erhvervspædagogik (Aarkrog, 2003; Eiríksdóttir, 2020). Skills-pædagogikken fremstår som en mulighed for at fremme saglighed, men det kan også være naivt at tro, at den for en elevgruppe, som er så dedikeret for at blive dygtig og yde en indsats uden for undervisningen og oplæringen, umiddelbart kan overføres til pædagogikken generelt.

Konklusion

Overordnet er svaret på forskningsspørgsmålet, at den pædagogiske praksis omkring Skills i lyset af Kersensteiners (1925) arbejds-pædagogik understøtter moralsk, æstetisk og teknisk saglighed. Moralsk, fordi en interesse for og forståelse af den enkelte elev er forudsætningen for tilrettelæggelse af handlinger og pædagogisk arbejde med forgrening med afsæt i mål. Æstetisk og teknisk, fordi Skills fordrer nogle særlige og vanskelige faglige løsninger, som eleverne er dybt optaget af og motiveret for at håndtere. Undervisernes udviklede pædagogik er gennemførlige i den daglige praksis parallelt med andre undervisningsopgaver, så de elever, som ikke indgår i Skills, har mulighed for at lade sig inspirere af, men ikke blive forstyrret, så deres mål om "bare" at fuldføre en mur eller tømmeruddannelse fortsat accepteres. Forgreningsinteressen kommer til udtryk i en pædagogik, som accepterer forskellige mål og differentierer i midler herunder vurderinger og kriterier for kvalitet i det gode håndværk.

På den måde bliver differentiering centralt, fordi pædagogikken er præget af balancer mellem at skulle rekruttere og understøtte læring for elever med særlige gifts samt muligheder for at udvikle talent, uden at underkende andre elever, fordi træning på skolen til Skills skal ske sideløbende med anden undervisning, i hvert fald delvist. For der er også aktiviteter uden for denne undervisning, som giver undervisere relationer til og kendskab til elever, hvilket får betydning for pædagogisk indsats omkring både moralsk og æstetisk saglighed samt kendskab til elevers mål. Differentiering er implicit hos Kersensteiner (1925) gennem begrebet forgreningsinteresse, og det fremstår som centralt i pædagogikken omkring Skills. Det er en forståelse af differentiering, som på den ene side niveaudeler ud fra potentialer og mål inden for Skills, men som på den anden side i forhold til fysiske rammer og læringsmål kan karakteriseres som undervisningsdifferentiering (Klafki, 2001). Det vil sige, at elever med forskellige forudsætninger undervises sammen med henblik på at etablere forståelser og fællesskaber på tværs.

Dygtighed – eller talent – fremstår som noget, nogle elever besidder i større grad end andre, men samtidig fremstår rekruttering og træning som afgørende for, hvorvidt talent udvikles. Den pædagogiske praksis italesættes som en harmonisk balance mellem dette, hvor også mestre og svende bliver centrale i oplæringen. På den baggrund giver artiklen et forslag til videre forskning i, om det også af alle elever opleves som så uproblematisk at deltage eller ikke deltage i aktiviteter omkring Skills, samt at blive vinder eller taber i Skills. Ud over yderligere forskning i elevperspektivet kunne det også være relevant at få mere viden om, hvorvidt og eventuelt hvorledes Skills indvirker på omverdens perspektiv på erhvervsuddannelser og dermed potentielt kan bidrage til en øget søgning. Ligeledes tyder resultatet på, at den særlige gruppe af elever, som deltager i Skills-aktiviteter, etablerer en sammenhæng mellem skole og oplæring i deres position som mæglere, men som ikke nødvendigvis kommer andre elevgrupper til gavn. Det kan dog være, at Skills-elevers faglige optagethed, dygtighed og med Kersensteiners (1925) begreb saglighed er et afsæt eller kan være en inspiration for udvikling af pædagogikken inden for erhvervsuddannelser. For disse elever skal en mursten ikke bare lægges i muren, men den skal udtrykke faglig kvalitet, og underviserne spiller – sammen med mestre og svende i oplæringen – en central rolle for en sådanne læring.

Om forfatteren

Henriette Duch er lektor, ph.d. ved VIA University College, Aarhus, Danmark. Hendes forskning og undervisning fokuserer på undervisere, deres competence-udvikling, pædagogik og dennes kontekst. Det gælder organisation og elever samt den historiske udvikling. Hun har publiceret om blandt andet uddannelse

Ikke bare "endnu en mursten i muren"

af undervisere, gruppearbejde, professionelle læringssamarbejder, demokrati, praksisfaglighed, den særlige didaktik og lærerrollen på erhvervsuddannelser.

Referencer

- Aarkrog, V. (2003). *Mellem skole og praktik: Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne*. Aarhus Universitetsforlag.
- Aakernes, N. (2018). From school to work: Coherence between learning in school and learning in workplaces for apprentices in the Media graphics programme in Norway. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 76–97. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188176>
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2021). *Danmark mangler 99.000 faglærte i 2030*. https://www.ae.dk/files/media/document/ae_temapublikation_danmark-mangler-99.000-fagl%C3%A6rte-i-2030_web_0.pdf
- Behrndtz, J. E. (2005). Talentspotting i erhvervsuddannelserne. *Uddannelse*, (8), 36–41.
- Bourdieu, P. (2003). Participant objectivation: The Huxley medal lecture. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, (9), 281–294.
- Byggeriets Uddannelser. (u.å.). *EuroSkills 2025 i Herning*. Hentet 25. juni 2025 på <https://bygud.dk/uddannelser/erhvervsuddannelser/dm-em-og-vm-i-skills/em-i-skills/>
- Christensen, S. (2015). Ud over skole-centrisme: Talent i erhvervsuddannelserne. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 42–52.
- Christensen, S. (2016). Nytænkning: Talent rejser diskussion om pædagogiske ståsteder. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 29–39.
- Clements, D. & Morgan, K. (2015). Coach development through collaborative action research: Enhancing the learning environment within a national talent development system. *Sports Coaching Review*, 4(2), 139–161. <https://doi.org/10.1080/21640629.2016.1159453>
- Cuendet, S., Dehler-Zufferey, J., Arn, C., Bumbacher, E. & Dillenbourg, P. (2014). A study of carpenter apprentices' spatial skills. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6, Artikel 3. <https://doi.org/10.1186/s40461-014-0003-3>
- Duch, H. (2020). Talents in vocational education. In C. Nägele, B. E. Stalder, & N. Kersh (Eds.), *Trends in vocational education and training research, Vol. III. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (s. 79–87). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4264971>
- Duch, H. (2023). Den mangfoldige lærerrolle. *Unge pædagoger*, (1), 3–14.
- Duch, H. (2025). Pædagogik og didaktik på erhvervsuddannelser med almene og erhvervsrelaterede perspektiver. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 10(1), 257–271. <https://doi.org/10.7577/sjvd.5734>

- Duch, H. S. & Nielsen, B. L. (2022). Stakeholder perspectives on vocational teacher education and teacher educators role in supporting coherence. I S. Loo (Red.), *Teacher educators in vocational and further education* (s. 63–75). Springer.
- Dudyrev, F., Maltseva, V., Romanova, O. & Petrov, E. (2021). Assessment of vocational skills and learning outcomes in VET: A review of international initiatives. *Journal of Supranational Policies of Education*, (13), 145–167.
<https://doi.org/10.15366/jospoe2021.13.007>
- Elkjær, B. & Huysman, M. (2006). *Organizations as arenas of social worlds: Towards an alternative perspective on organizational learning?* Afhandling præsenteret på Organizational Learning and Knowledge Capabilities Conference, Coventry, Storbritannien.
- EuroSkills Herning 2025. (u.å.). Hjemmesiden for Euroskills, 2025. Hentet 26. november 2024 på <https://euroskills2025.com/>
- Eiríksdóttir, E. (2020). Program coherence and integration of school- and work-based learning in the Icelandic dual vocational education and training (VET) system. *Education Sciences*, 10(11), 314.
<https://doi.org/10.3390/educsci10110314>
- EVA [Danmarks Evalueringsinstitut]. (2011). *Tilbud til stærke elever på erhvervsuddannelserne*. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Erhvervsuddannelsers%20tilbud%20til%20staerke%20elever%202011.pdf>
- Friche, N. (2010). *Tekniske skolars evalueringspraksis: Intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81–99.
- Gonon, P. (2022). The legitimization of school-based Bildung in the context of vocational education and training: The legacy of Eduard Spranger. *Journal of Philosophy of Education*, 56(3), 438–449.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12678>
- Gonon, P. & Bonoli, L. (2023). Vocational education and training needs a middle range theory – an exploration: History, difficulties and ways of developing a theoretical approach to VET. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (Spezial 19). <https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial19/gonon-bonoli>
- Gould, P. & Wilhemsen, M. F. (2005). Kvalitetsudvikling på arbejdspladsen. *Uddannelse*, (8), 16–20.
- Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper* (3. udgave). Samfundslitteratur.
- Hermann, S., Andersen, N. O., Birkving, K., Egebjerg, J., Kingo, L., Hindsholm, S. & Wilbek, U. (2011). *Talentudvikling: Evaluering og strategi*. Undervisningsministeriet og Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet.

- Herningsholm. (u.å.). *Talenttræning og skills*. Hentet 25. juni 2025 på <https://www.herningsholm.dk/erhvervsuddannelser/for-elever/talenttraening-og-skills/>
- Holm, C. (2023). Arbejdspædagogik. I L. Qvortrup, A. Rasch-Christensen (Red.), *Praksisfaglighed i skolen* (s. 215–231). Dafolo.
- Husen, M. (1980). Indledning. I G. Kerschensteiner, *Arbejdsskolen* (s. 11–26). Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Jessa, E. K. (2022). Evolution of masonry techniques. *Communication in Physical Sciences*, 8(4), 667–673. https://www.researchgate.net/profile/Efe-Jessa/publication/389060136_Evolution_of_Masonry_Techniques/links/67b373b2645ef274a485426b/Evolution-of-Masonry-Techniques.pdf
- Jørgensen, C. H. (2012). Har erhvervsuddannelserne en fremtid? Styrker og svagheder, udfordringer og potentialer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 7–13.
- Kerschensteiner, G. (1925). *Arbejdsskolen*. Einar Harcks Forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Forlaget Klim.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView*. Hans Reitzels Forlag.
- Koudahl, P. (2005). *Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse*. Roskilde Universitet. https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57417528/Den_gode_erhvervsuddannelse.pdf
- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), 455–485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Kuusisto, E., Toom, A. Kuusisto, E., Ubani, M. & Nokelainen, P. (2021). Introduction. I E. Kuusisto, M. Ubani, P. Nokelainen & A. Toom (Red.), *Good teachers for tomorrow's schools* (s. 1–16). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004465008>
- Kozolanka, K. (1991). Adventure carpentry: Bridging out of the mainstream. *Journal of Experiential Education*, 14(2), 26–30. <https://doi.org/10.1177/105382599101400205>
- Kyed, O. (2005). Talentspotning: Hvordan? *Uddannelse*, (8), 21–28.
- LO [Lønmodtagernes organisation]. (2016). *Det gode læringsmiljø i praktikken*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/erhvervsuddannelser/2010-den-gode-praktikplads.pdf>
- Louw, A., Thomsen, E. S. & Mahler, A. (2025). *Hvordan giver det mening at være ung på EUD? Hvordan unge under 25 år på erhvervsuddannelserne skaber mening i spændingsfeltet mellem skoledelen på grundforløbene og deres ungdomsliv*. Center for Ungdomsforskning.
- Lynggaard, K. (2020). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 185–202) (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.

- Mohr, C. (2008). Aligning classroom instruction with workplace skills: Equipping CTE students with the math skills necessary for entry-level carpentry. *Techniques: Connecting Education and Careers* (J1), 83(8), 34–38.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ829495.pdf>
- Nistrup, U. & Larsen, J. (2015). Talentudvikling: Hvorfor det, og hvad er talent? I J. Larsen, B. Day, H. Duch, U. Nistrup & E. E. Rasmussen (Red.), *Nye vinkler erhvervspædagogik* (s. 43–54). Systime Profession.
- Nokelainen, P. Stasz, C. & James, S. (2013). *What contributes to vocational excellence? A pilot study of the individual characteristics of the WorldSkills UK 2011 squad* (SKOPE Research Paper No. 118). SKOPE, University of Oxford.
- Nyrup Rasmussen, P. (u.å). Chairman of the Board, EuroSkills 2025, Former Prime Minister in Denmark. Hentet 6. juni 2025 på <https://euroskills2025.com/>
- Parkinson, J. & Mackay, J. (2015). The literacy practices of vocational training in carpentry and automotive technology. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1104714>
- Pylväs, L. & Nokelainen, P. (2017). Finnish WorldSkills achievers' vocational talent development and school-to-work pathways. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 95–116.
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.1>
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. (2018). Finnish apprenticeship training stakeholders' perceptions of vocational expertise and experiences of workplace learning and guidance. *Vocations and Learning*, 11(2), 223–243.
<https://doi.org/10.1007/s12186-017-9189-4>
- Rambøll. (2018a). *Evalueringsrapport: Bedømmelseskriterier og -kultur samt talent-sprog og fag på højere niveauer*.
- Rambøll. (2018b). *Talentspor og fag på højere niveau i EUD*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/2018/nov/181129-vidensnotattalentspor-og-fag-paa-hoejere-niveauer.pdf>
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory Into Practice*, 44(2), 80–89.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_2
- SkillsDenmark. (2019). *Hvem er SkillsDenmark?* Hentet 6. juni 2025 på <https://skillsdenmark.dk/>
- SkillsDenmark. (2022). *Historien om SkillsDenmark*.
- SkillsDenmark. (u.å.a). *Baggrund og historie*. Hentet 6. juni 2025 på <https://skillsdenmark.dk/baggrund-og-historie/>
- SkillsDenmark. (u.å.b). *Medaljer kræver systematisk indsats*. Hentet 6. juni 2025 på <https://skillsdenmark.dk/nyheder/medaljer-kræver-systematisk-indsats/>

- SkillsDenmark. (u.å.c). *Vores første VM-tømrer*. Hentet 6. juni 2025 på <https://skillsdenmark.dk/vores-forste-vm-tomrer/>
- SkillsDenmark. (u.å.d). *WSE2025Herning: 25. januar 2024*. Hentet 6. juni 2025 på <https://skillsdenmark.dk/wp-content/uploads/Kopi-af-WSE2025-fag-dansk-fag-fagligt-udvalg-sektormanager.pdf>
- SkillsDenmark. (u.å.e). *Murer*. Hentet 6. juni 2025 på <https://skillsdenmark.dk/fag/murer/>
- SkillsDenmark. (u.å.f). *Tømrer*. Hentet 6. juni 2025 på <https://dmiskills.dk/fag/toemrer/>
- Sloane, P. F. E. (2022). Re-reading Kerschensteiner today: Doing VET in German vocational schools – A search for traces. *Journal of Philosophy of Education*, 56(3), 408–424. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12674>
- Souto-Otero, M. & Ure, O. B. (2011). The coherence of vocational education and training in Norway and Spain: National traditions and the reshaping of VET governance in hybrid VET systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(1), 91–111. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.628836>
- Swanson, J. D., Brock, L., Van Sickle, M., Gutshall, C. A. & Curby, T. W. (2022). Teacher perceptions as an entry point for talent spotting and development. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(3), 238–270. <https://doi.org/10.1177/01623532221105311>
- Thing, L. F., Nielsen, S. F. & Ottesen, L. (2015). Are young people caught in the time bind? A sociological analysis of how young people in an upper secondary school view the issue of finding time to do sports or exercise in their spare time. *Annals of leisure research*, 18(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/11745398.2014.924075>
- Tsagalidis, H. (2019). Tävlingsdomarnas bäst praxis-bedömning av yrkeskunnande i en yrkestävling. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(2), 93–120. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188293>
- Undervisningsministeriet. (2008a). *Oversigt over projekter, der har modtaget støtte fra talentpuljen*.
- Undervisningsministeriet. (2008b). *Redegørelse om talentudvikling til Folketingets Uddannelsesudvalg*. <https://www.ft.dk/samling/20081/almdel/udu/bilag/104/625768.pdf>
- Walford, G. (2008). Selecting sites, and gaining ethical and practical access. I G. Walford (Red.), *How to do educational ethnography* (s. 16–38). The Tufnell Press.
- Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.
- Wiblen, S. & McDonnell, A. (2019). Connecting ‘talent’ meanings and multi-level context: A discursive approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(4), 474–510. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1629988>

- Wilson, J. P. (2000). Citus. Altius. Fortius. Peritus: The Skill Olympics and skill competitions. *Industrial and Commercial Training*, 32(6), 201–208.
- Yarrow, T. & Jones, S. (2014), 'Stone is stone'. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 20(2), 256–275. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12103>