

EuroSkills som rum for læring og dialog - overvejelser over muligheder for at åbne 'festen'

Henriette Duch, VIA University College 

Karen E. Andreasen, Aalborg Universitet 

Abstract

Skills er begivenheder, hvor dygtige elever inden for håndværk og erhverv konkurrerer i specifikke discipliner og er rettet mod blandt andet elever i folkeskolen og unge på erhvervsuddannelserne. De besøgende har mulighed for at opleve flere aktiviteter af relevans for erhvervsfaglige uddannelser. På baggrund af et feltstudie i forbindelse med afholdelsen af EuroSkills2025 i Herning analyseres eventet som læringsrum med særligt fokus på det dialogiske rum. I artiklen belyses og italesættes det læringspotentiale, som er repræsenteret ved Skills, og mulighederne for at styrke besøgende elevers faglige og udviklingsmæssige udbytte. Skills kan på den måde blive en mere 'åben fest' for også de, som ikke kender disciplinerne. Analysen tager udgangspunkt i teori om materialitet, dialog og læring. Det dialogiske rum træder frem i analysen med potentialer, der har yderligere mulighed for udfoldelse. Dette adresseres afslutningsvist inspireret af scenariedidaktik og en mere dialogisk og spørgende tilgang.

Engelsk abstract

Skills are events where skilled students in crafts and professions compete in specific disciplines. It is aimed at, among others, pupils in primary school and young people in vocational education. Visitors can experience several activities of relevance to vocational education. Based on a field study in connection with EuroSkills2025 in Herning, the event is analysed as a learning space with a special focus on the dialogical space. The article highlights and articulates learning potential represented by Skills, and the possibilities of improving this. In this way, Skills can become a more 'open party' for even those who do not know the disciplines. The analysis is based on theory of materiality, dialogue and learning. Dialogical space emerges in the analysis with potential that has further opportunities for development. Finally, this is addressed inspired by scenario didactics and a more dialogic approach.

Indledning

Der er gennem årene iværksat en vifte af initiativer med henblik på at styrke unges interesse for erhvervsuddannelserne. Optaget til disse har længe været udfordret og på den politiske dagsorden (EVA, 2026). Blandt initiativerne er de muligheder, som etableres gennem afholdelse af Skills, et event der har en lang tradition og afholdes i forskellige former (Eriksen et al., 2021, s. 21). WorldSkills blev til efter Anden Verdenskrig, EuroSkills kom til 2008, organisationen Skills-Danmark blev etableret 2011 og står bag en række Skills-aktiviteter i Danmark samt Skills-Landsholdet (SkillsDanmark, 2016). EuroSkills2025, der besøgte såvel af elever fra folkeskolens ældste klassetrin som af elever fra erhvervsuddannelserne, var et stort event afholdt i Messecenter Herning (MCH), hvor dygtige elever inden for mange håndværk og erhverv konkurrerede i specifikke erhvervsfaglige discipliner. Desuden var der tilbud om andre aktiviteter af relevans for erhvervsuddannelserne. EuroSkills er i kraft af sådanne rammer karakteriseret ved en materialitet, der bidrager til at skabe et særligt rum for unges erfaringer og oplevelser relateret til erhvervsfaglige beskæftigelser, redskaber, produkter og praksisser. Denne materialitet skaber således et særligt læringsrum for de gæstendes ageren og interaktion, herunder også et dialogisk rum (Dam-Christensen, 2012; Illum, 2024), hvis potentialer dog forudsætter mulighed for udfoldelse.

Skills i dets forskellige former gæstes af mange unge, men forskningen om Skills og dets mulige betydning er sparsom (Duch, 2025). Undersøgelser peger dog i retning af, at udbyttet blandt de besøgende ikke er omfattende (EVA, 2015, s. 18), og forskning anbefaler en dialogisk tilgang i forbindelse med sådanne erhvervsrettede aktiviteter for at fremme udbyttet (Thomsen et al., 2024, s. 5). Betydningen af en dialogisk tilgang påpeges også i sociokulturelle læringsteorier (Wegerif & Major, 2024; Alexander, 2020; Dysthe et al., 2020), der pointerer sprogets betydning (Dysthe et al., 2020, s. 19). Disse teorier vender blikket mod sammenhængene, læreprocesser udspiller sig i, mod mulighederne de, som læringsrum, skaber for dialog og sproglig interaktion, herunder også samspil med teknologier (Wegerif, 2020, s. 93 ff).

I artiklen belyser vi Skills som læringsrum og muligheden for at udnytte det læringspotentiale, som er repræsenteret ved Skills. Vi beskæftiger os især med den ramme, der skabes for læreprocesser gennem dialoger. Følgende undersøgelsesspørgsmål danner omdrejningspunktet: Hvad karakteriserer Skills som rum for læring, herunder det dialogbaserede rum?

Spørgsmålet belyses på baggrund af empiri fra et feltstudie gennemført i forbindelse med EuroSkills2025 i MCH. Med udgangspunkt i sociokulturel forståelse af materialitet, læring og læreprocesser samt teoriudviklinger, der fokuserer på det dialogiske rum (Wegerif, 2020; Alexander, 2020), rettes blikket mod de kontekster, læreprocesser udspiller sig i (Dysthe, 2020, s. 149

ff). Disse teoriudviklinger, der tager udgangspunkt i den forståelse, at menneske og omverden ikke kan forstås og udforskes som adskilte og uafhængige størrelser, stiller sig derved i modsætning til andre, der hævder det modsatte, f.eks. behaviorismen (Dysthe, 2003).

Metodisk anlægges en eksplorativ tilgang med inspiration af teoretiske begreber og tilgange, som de nævnte. Dette suppleres med en udviklingsorienteret tilgang, der udfoldes sidst i artiklen. Med udgangspunkt i det nævnte feltstudie ved EuroSkills2025 i MCH er det således artiklens formål at belyse Skills som læringsrum for de unge besøgende og at udfolde fremadrettede refleksioner over mulige måder at styrke det dialogiske rum. Artiklens forskningsbidrag retter sig derved i et overordnet perspektiv mod pædagogik og undervisningspraksis for unge, og artiklen har i tilknytning hertil relevans for uddannelsesvejledningen, hvis praksis og forskningsfelt dog ikke behandles (Skovhus, 2018).

Artiklen er bygget op således, at vi i det følgende uddyber det valgte teoretiske udgangspunkt efterfulgt af forskningsmetodiske overvejelser. Herefter følger præsentation af udvalgte analytiske fund, opsamling og diskussion, konklusion samt udviklingsorienterede overvejelser.

Teoretisk udgangspunkt

Skills som læringsrum

Aktiviteterne ved Skills er bygget op omkring konkurrencer inden for forskellige erhvervsfaglige discipliner. Ved EuroSkills2025 i MCH var desuden yderligere en række aktiviteter rettet mod at skabe kendskab til erhvervsuddannelser. Eventet omfattede 38 erhvervsfaglige discipliner med i alt 600 konkurrencedeltagere fra 33 lande (EuroSkills Herning 2025, n.d). Af de over 100.000 besøgende var ca. 60.000 elever. Som nævnt, er der undersøgelser, der peger i retning af at udbytte af sådant besøg kan styrkes, og at opfølgning er central (EVA, 2026). Der peges desuden på behov for *”Hjælp til at reflektere over de indtryk og aktiviteter, eleverne har været igennem, så de bliver hjulpet til at koble deres oplevelser med deres egne behov og virkelighed, så aktiviteterne ikke blot fremstår som isolerede oplevelser”* (EVA, 2026, s. 9).

Skills udfolder sig gennem og indenfor en materialitet i form af fysiske rum, aktiviteter, materialer og værktøjer, samt tidsstrukturer. Dette rammesætter et særligt læringsrum (Wegerif, 2020; Kirkeby, 2004; Foug et al., 2022) og muligheder for dialoger for de besøgende elever. Dialoger, der vil kunne spille en rolle i de læreprocesser, eventet har som sin målsætning at bidrage til.

Læringsrum, dialog og læring

Samlet set udgør de fysiske og de sociale rammer for læringsaktiviteter det, man kan betegne som læringens rum. Dets materialitet omfatter såvel objekter (f.eks. materialer bøger og pjecer, skilte, vægge, døre, møbler, værktøjer), som dufte, lyde, lys, smage og sprog (Bille & Sørensen, 2019; Major & Warwick, 2019; Hetmar, 2019). Denne materialitet åbner for muligheder, men sætter også begrænsninger. Den påvirker oplevelser af, tilgang til og forståelse af situationer og spiller derved en rolle for, hvordan vi vil være tilbøjelige til at agere og forholde os i dem (Bille & Sørensen, 2019, s. 17, 93; Major & Warwick 2019; Kirkeby et al., 2004). Det er dermed et væsentligt tema i forbindelse med læring og læreprocesser, der også er behandlet i en sociokulturel teoretisk ramme (Vygotskij, 2004; Dysthe, 2003; Kirkeby, 2004).

For at de erfaringer, sådanne rum danner ramme for, kan bidrage til læring, er dialog helt centralt. Dette tema behandles også i sociokulturelle teorier. L. S. Vygotskys (1896 – 1934) og M. Bakhtins (1895 – 1975) teorier bidrog således med forståelser, som nyere teoriudviklinger bygger videre på, f.eks. Wegerif (2024) og Alexander (2018; 2020; Illum, 2024). Denne teoretiske position afspejles også i scenariedidaktikken (Fougat, 2015), som inddrages i artiklens sidste del. Kulturelle artefakter (f.eks. fysiske som forskellige former for redskaber) vil udgøre vigtige omdrejningspunkter for sådan dialog og læreproces (Vygotskij, 2004, s. 126 ff; Dysthe, 2020), og afspejler kulturel viden såvel som værdier, der også bliver del af læreprocessen, hvor kommunikation kan udfolde sig på mange måder (Andersson m.fl., 2018).

Man kan sige, at Skills repræsenterer et erfaringsrum, der på ene side vil omhandle det at få muligheder for at gøre sig erfaringer (Major & Warwick, 2019). På den anden side omhandler det også bearbejdning af disse erhvervede erfaringer, hvis de skal give anledning til læring (Dysthe, 2020). I tilknytning til dette er dialog og mulighed for refleksion vigtig (Wegerif 2024; Alexander, 2018; Illum, 2024). Wegerif beskriver et sådant rum som kendetegnet ved at være:

”a space of new possibilities for learning that opens up in the surface of things when there is a tension between different perspectives (...). In this sense, as a reality of our experience, dialogic space is not the sort of thing that you can discover or invent, but you can point to it and find ways to use it more fruitfully within education” (Wegerif, 2024, s. 239).

Wegerif gør opmærksom på betydningen af at anvende værktøjer eller teknikker med henblik på at ’åbne rummet’ som erfaringsrum for den lærende blandt andet gennem spørgsmål. Han henviser til Min-Young Kim, en forsker, der med det formål og indenfor samme teoretiske tradition har formuleret pædagogiske ’redskaber’ som *”opening the space by exploring an initial question or divergence of views, widening the space by adding more voices and deepening the*

space with guided reflection on framing assumptions” (Wegerif, 2024, s. 244). En differentieret og spørgende tilgang, som også genfindes hos andre (Alexander, 2018).

Fysiske rum og andre handlingsrum afspejler hver deres særlige forventningsstruktur (Major & Warwick, 2019; Alexander, 2020, s. 678; Kirkeby et al., 2004). Dette, da de via deres udformning, indretning, arkitektur og deres materialitet, rammesætter og lægger op til bestemte typer aktivitet, dialog og interaktion og understøtter disse (Kirkeby et al 2009, s. 10ff). De lægger op til bestemte måder at ’møde’ eller ’indtage’ rum, agere på og interagere (Hetmar, 2019). Sådanne forventningsstrukturer har dermed også væsentlige didaktiske perspektiver, som adresseres af Kirkeby. Kirkeby påpeger, at de har en ’instruktiv’ dimension, der konstitueres gennem forhold, der direkte eller indirekte påvirker de måder, vi vil være tilbøjelige til at handle (Kirkeby et al., 2009 s. 10 ff). De kan således også gennem såvel implicite forventninger (f.eks. udtryk i form af tilstedeværelsen eller fraværet af bestemte aktivitetsmuligheder) som gennem eksplícitte forventninger (f.eks. i form af anvisninger på skilte, i guides og lign.) lægge op til spørgende og undersøgende tilgang til vores møde med rummet og det, der finder sted. De kan imidlertid også modsat lægge op til passive, modtagende og reproducerende tilgange. Der kan i sidstnævnte tilfælde tales om, at rummet afspejler det, hvorom teoretikere bruger betegnelsen en ’skolsk’ praksis, en praksis som elever (gen)kender og er fortrolige med netop fra skolen (Hetmar, 2004; Hetmar, 2019; Bundsgaard et al., 2011, s. 136; Bundsgaard et al., 2022; Dam-Christensen, 2021, s. 201). Man kan sige, at rum gennem deres materialitet og eventuelle genkendelighed har en form for ’kodning’, der betyder, at vi møder dem med bestemte forventninger (Kirkeby et al, 2009, s. 8). Vores forståelse af begrebet forventningsstruktur har således et arkitektonisk afsæt i rummet og en socialisering til forståelse af, hvordan man begår sig i rummet, men vi anvender begrebet i forhold til situationer, hvori dialog kan finde sted. Forventningsstrukturens rammer for dialog er relevant i relation til Skills i lyset af, hvad eventet som læringsrum ’inviterer’ til, hvilke im- og eksplícitte forventninger det afspejler, og hvordan det dermed kan forstås af de gæstende elever, og derved potentielt kan påvirke deres måder at møde rummet, agere og interagere i det.

Disse perspektiver danner udgangspunkt for den videre analyse, hvis struktur og tilgange behandles i sidste del af afsnittet om design og metode.

Design og metode

Forskningsdesignet er antropologisk inspireret (Wilken, 2020) og omfatter et indledende besøg juni 2024 på en erhvervsskole og samtale med dennes ledelse samt en repræsentant for Byggeriets Uddannelser, som strategisk arbejder med Skills. I efteråret 2024 er gennemført to fokusgruppeinterviews med hver fire deltagere, som var undervisere og trænere inden for murer-

og tømreruddannelsen samt interviews med fem elever, der deltager i Skills-aktiviteter som såkaldte 'atleter'. Skills-aktiviteter vil sige forskellige former for trænings- og konkurrencedeltagelse, og der deltog tre elever fra tømreruddannelsen og to fra mureruddannelsen (Duch, 2025). Dette er suppleret med dokumentstudier (Walford, 2008; Halkier, 2018; Lynggaard, 2020).

Derefter er foretaget observationer i den offentlige åbningstid på EuroSkills2025. Som forberedelse hertil er etableret en indsigt i Skills-aktiviteter gennem to underviseres logbøger samt yderligere interview med undervisere. Dette arbejde med logbøger, interviews og observationer uddybes i det følgende.

De to logbøger er skrevet af undervisere, som hver repræsenterer en uddannelse og dermed forskellig praksis for træning omkring Skills. Logbogen er udarbejdet ud fra en skabelon (lavet af forsker), hvor undervisere i dagbogsform beretter om aktiviteter i relation til Skills. Bøgerne er efterfølgende inddraget i to interviews. På mureruddannelsen er foretaget interview med en informant på 40 min, på tømreruddannelsen et fokusgruppeinterview med to informanter varende en time og fem minutter. Antal informanter afspejler det antal undervisere på uddannelsen, som på det pågældende tidspunkt var involveret i at træne eleverne til Skills.

Fokus på murer- og tømreruddannelsen er fastholdt i observationer på Euroskills2025, da det er håndværk med en lang tradition bag sig, og hvor arbejdsprocessen undervejs i konkurrencen ses tydeligt. Særlig i forhold til adgang til viden om de konkrete aktiviteter, forløbet på dagene og muligheder for at etablere kontakter og spørge, har de indledende relationer nævnt ovenfor været af betydning. På Euroskills2025 er desuden foretaget flere interviews, som har fundet sted lidt afslået, og som er optaget. I et interview med værtskommunen (Herning) indgår to informanter med en central rolle for den lokale planlægning herunder planlægning af folkeskolelevers besøg, materiale til undervisere, aktiviteter på byens torv samt forberedelse af ungeguides, som kunne vise elever rundt på Euroskills2025. Dette semistrukturerende interview har temaer som: kommunens planlagte aktiviteter, målgruppe og deres formål, karakteristik af erhvervsuddannelser samt deres udviklingsmuligheder.

To interviews er geninterviews med tømrerelever fra erhvervsskolen, hvor den ene deltog på Euroskills2025 alle dage, den anden to dage. Interviewene à 15-20 minutter havde fokus på deres valg om og deltagelse i at være på EuroSkills, syn på Skills og betydning af heraf samt deres formidling af, hvad der på det konkrete tidspunkt finder sted i konkurrencen, hvor en dansk tømrerelev indgår.

Endelig er foretaget to interviews (på hhv. 20 minutter og en time) med tidligere vindere ved Skills inden for murerfaget. Denne ene informant er nu mester og frivillig på Euroskills2025, den

anden er selvstændig på anden vis og stærkt involveret i Skills. Der er spurgt til deltagelse og opgaver, egne erfaringer med Skills, anvendelse heraf i arbejdet som murer samt betydningen af Skills. Også her er der spurgt ind til status og aktivitet hos den danske murer, som deltog i konkurrencen.

Der er under EuroSkills2025 i MCH observeret tre dage á ca. syv timer i den offentlige åbnings-tid. Herunder er observeret på vejen til lokaliteten – med offentlig transport - og rundt i de store haller i MCH, som danner rammen. Der har især været fokus på de to danske konkurrencedel-tagere inden for murer- og tømrerfaget, fordi der som nævnt ovenfor omkring dem har været centrale aktører, som bekendtskaber fra forskningsprojektet har hjulpet med adgang til at tale med. Disse samtaler har været kortere dialoger, hvor observatør mundtlig har givet sig til kende som forsker. Dialogerne er med nuværende og tidligere landstrænere, tidligere Skills-vindere, eksperter, der indgår i bedømmelser, samt familie til konkurrencedeltagerne.

Ud over det har der været korte dialoger med andre elevgrupper fra erhvervsuddannelser og folkeskoler, undervisere i folkeskolen og på erhvervsuddannelser samt repræsentanter fra en anden kommune for hvem planlægning af et kommende Skills-event er i gang. I de fleste til-fælde har observatøren præsenteret sig som forsker, men mange af observationerne kan ka-rakteriseres som skjulte (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Dialogerne har været inspireret af spørgsmål i udarbejdede interviewguides, så som hvorfor deltagerne er på EuroSkills, og hvor-for Skills er vigtigt.

Fysisk har observatøren bevæget sig gennem hallerne, stoppet ved nogle konkurrencer og ak-tiviteter for besøgende, opholdt sig på det såkaldte lærerværelse (med gratis kaffe og sidde-pladser samt et lokale med korte oplæg og et andet med mulighed for planlagte dialoger), og siddet hvor elever, lærere og andre besøgende har været så som spisesteder, bænke og bus-holdeplads ved MCH. På den måde har observatør fysisk erfaret rum og aktiviteter, hvorfor ob-servatørpositionen fordrer refleksivitet også omkring tilstedevær i denne praksis (Bourdieu & Wacquant, 2009).

Observationerne er fastholdt ved feltnoter samt billeder, men med en etisk opmærksomhed på problemstillinger ved skjulte observationer (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Samtidig er obser-vationernes karakter rammesat af et meget stort areal og mange menneskers bevægelser gen-nem dette. Interessen har således været rettet mod et overordnet blik på rum, dets aktører og muligheder (Wilken, 2020). Netop derfor er feltnoterne suppleret med visuel etnografi i form af fotografier (Pink, 2013), der kan fastholde og dokumentere situationer samt understøtte san-seindtryk (Rasmussen, 2018 s. 251). Fotografierne betragtes som snapshot af en større kon-tekst, og de er på den vis et udtryk for forskerens valg og konstruktion på baggrund af mange

sanseindtryk (Rasmussen, 2018). Selvom konkurrencedeltagerne generelt har accepteret at blive fotograferet uafhængig af denne forskning, og selvom hele eventet kan ses som en offentlig sammenhæng, gengives fotos ikke af etiske hensyn, men også de – som andre rådata - forudsætter en analyse inden formidling (Rasmussen, 2018).

Analysen er teoriinspireret, men eksplorativ og induktiv snarere end deduktiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Intensionen er, ud fra design- og metodevalg, at forstå materialitet, dialog og læring, hvorfra to nedslag er udvalgt:

- 1) Området for EuroSkills2025 i MCH som læringsrum
- 2) Konkurrencestandene.

Området for Euroskills i MCH er valgt som det første nedslag, fordi det repræsenterer starten og det videre forløb af besøget, som rammesætter dette, og det anslår en bestemt tilgang til eventet oplevet som læringsrum. Konkurrencestandene er valgt, da de udgør hovedaktiviteten på eventet. Observationerne er særlig centreret omkring konkurrencestande indenfor håndværkene murer og tømrer, men alle konkurrencestande er organiseret efter samme principper og repræsenterer samme type læringsrum. I arbejdet med at fortolke empirien tegner sig - baseret på den teoretiske baggrund - to tematikker som særlig væsentlige for at kunne indfange, hvad der kendetegner det dialogiske rum: *materialitet* og *forventningsstrukturer*.

Præsentation af to nedslag

Præsentationen af de to nedslag retter først blikket mod deres materialitet som et overordnet tema, da denne sætter rammerne for deltagernes ageren og (eventuelle) dialog. Dernæst ses på de forventningsstrukturer, der sætter rammerne for, hvordan rummet 'åbnes' for deltagere og hvilke muligheder for dialog, der 'inviteres' til. De to temaer - materialitet og forventningsstruktur - er forbundne, og hvert af de to nedslag afrundes med opsamling af pointer, som diskuteres efterfølgende.

Området for EuroSkills2025 i MCH som læringsrum

"Ankommer til MCH med bussen fra banegården i Herning som andre besøgende. Selvom der først gives adgang til hallerne kl. 9, er der tidligere et mylder af mennesker. Busser med elever fra folkeskoler, gymnasiet og erhvervsskole holder ved forskellige indgange, hvorfra de følges ad i store grupper. De fleste klassevis og sammen med deres lærere. Ved hovedindgangen får man kort over området, og derefter træder man ind til de mange haller, der er forbundet med gange og stier både udendørs og indendørs. Man mødes af sansemæssige påvirkninger i form af

synsindtryk, lyde, dufte, muligheder for at kunne smage, berøre, se og afprøve. Kortet over området findes både digitalt, på papir og på skilte over hele MCH, beregnet til at kunne orientere sig i det fysiske rum, og det illustrerer, hvad vi besøgende kan se, og hvordan man finder vej. På en stand er opslået et program over, hvornår forskellige aktiviteter finder sted for de enkelte konkurrencer.” (feltnote)

Som det fremgår af citatet, har eventet karakter af en ’messe’ og er overvældende stort. Skills konkurrencerne dominerer pladsmæssigt, men der er også andre aktiviteter herunder mulighed for at kunne besøge de mere end 160 udstillinger, der repræsenterer erhvervsfaglige områder, hvor elever kan få et indtryk af, hvilke typer beskæftigelse en erhvervsuddannelse kan føre til. MCH er kendetegnet ved en materialitet, der ud over dens lys, lyde, dufte, genstande der kan afprøves og røres ved og de mange visuelle indtryk, også giver mulighed for dialoger mellem forskellige typer deltagere, dialoger som i visse situationer kan involvere forskellige former for værktøj. De unge - både fra folkeskoler og ungdomsuddannelser - kan frit bevæge sig rundt i området, mens de er i indbyrdes interaktion, men det sker primært indenfor gruppen. Nogle undervisere vælger at booke rundvisninger til eleverne. På disse guidede ture er der nedslag ved nogle af konkurrencestandene, hvor atleterne konkurrerer. Disse nedslag er koordineret centralt fra, så de besøgende spredes i MCH.

Ud over dette kan de besøgende selv gå rundt. Medieret af mylderet, de mange lyde, dufte mv. - der måske kan bidrage til, at nogle drages i bestemte retninger i rummet og andre i de modsatte - er stemningen som på et marked. Men i MCH er en relativt klar forventningsstruktur synliggjort i form af blandt andet kortet. Det kommunikerer til den besøgende nødvendighed af og forventning om, at man som gæst må træffe sine valg for at kunne nå, hvad man vil. Man må tage stilling til, hvad man måtte finde mest interessant, men måske også bevæge sig gennem så meget af området, at man vil kunne nå, ’se’ og blive præsenteret for mest muligt. Mulighederne for at kunne sidde ned på bænke og ved et bord er generelt begrænsede til bestemte områder med cafeer, hvilket bidrager til at iscenesætte mulighedsrummet i hallerne, og hvad det inviterer til. Det skaber oplevelsen af forventning om, at man holder sig i bevægelse frem for at sætte sig sammen med andre og indgå i en reflekterende samtale.

Fra de unges dialoger og henvendelser til dem får man som observatør indtryk af deres bevægelse grunde for at være til stede samt overvejelser over udbyttet. Flere udtrykker, at de besøger EuroSkills2025, fordi de skal og ellers får fravær fra deres uddannelsesinstitution. Det høres tidligt en af dagene i en drøftelse: *”to elever diskuterer fravær, hvorvidt den ene kan få fravær, fordi han skal noget andet og ikke kan være med hele dagen”* (Feltnote) og sidst en af dagene på observatørens vej hjem ved bussen:

”En gruppe erhvervsskoleelever venter ved bussen. De fortæller, at de skulle komme både i dag og i morgen, men de føler sig ikke forberedte og fik først information om besøget i sidste uge. Hvis de ikke kommer, får de fravær og mister løn [fordi de er erhvervsskoleelever med en oplæringskontrakt og derfor ansatte]. Der var gennem dagen for mange mennesker til, at de kunne se noget” fortæller de (feltnote).

Mylderet i kombination med nødvendigheden af den stadige bevægelse mange steder betyder, at selv om dialog er muligt, har den tilsyneladende trange vilkår.

Samme gruppe taler senere i bussen om, at: *”det var svært at få noget ud af Skills, når man ikke var målrettet i forhold til at se noget specielt”* (feltnote). Elever udtrykker således et ønske om at få et læringsudbytte, hvilket ikke klart indfries. Selvom der her er tale om elever, der allerede er i gang med en erhvervsuddannelse, så fortolker vi det i lyset af de mange muligheder, som med EuroSkills2025 var intenderet, men ikke nødvendigvis indfries. Der er dialoger elever indbyrdes, men vi hører ikke, at elever oplever eller forventer en senere opfølgning, der didaktisk kan rammesætte disse oplevelser og stemninger og bidrage til læring gennem dialog og refleksion, sådan som teorierne om læring og dialog påpeger nødvendigheden af. Dette fremstår således som en mulighed, hvis eventuelle potentiale måske kan indfris på et andet tidspunkt og i en anden situation.

Denne fortolkning underbygges af, at muligheder for at få gadgets bliver betydningsbærende:

”Fra en gruppe piger lyder: ’har I set, hvor man kan få bøllehat?’” (Feltnote). I forlængelse af kommentarer som disse forstår vi bekymringen fra to undervisere i forhold til elevers udbytte, idet de mange aktivitetsmuligheder måske mest får en underholdende karakter: ”undviserne er kritiske overfor, om der er nok at gøre for folkeskoleelever, som helst vil prøve ting” (feltnote).

En lignende bekymring udtrykker en erhvervsskoleelev, der står ved en af aktiviteterne. Han fortæller: *”De unge er lidt svære at fange, når de kommer, men så har vi den bro, man lige kan bygge, og det synes de nogle gange er lidt sjovt, og så kan man lige stikke dem en flyer i hånden”*. Samtidig udtrykker informanten en forståelse af, at det materielles mulighed for en fysisk erfaring er centralt: *”Det er svært at forklare folk. De skal have noget imellem hænderne. Det er nemmere at give dem noget i hænderne og sige ’sådan, er det ikke fedt?’*. Også her kommer et af potentialerne i materialiteten ved EuroSkills til udtryk.

Skills fremstår således overordnet som et rum, igennem hvis materialitet skabes mange muligheder for oplevelser og erfaringer med erhvervsfaglige uddannelser og beskæftigelser. Men også et rum, hvor dialog mellem de gæstende nogle steder er vanskeliggjort. Den forventningsstruktur, der giver sig til kende, synes samtidig overvejende ikke at lægge op til, at de besøgende

elever indtager en spørgende og undersøgende tilgang i forhold til de mere indholdsbetonede og kvalitative sider af det erfaringsrum, de møder. Empirien giver anledning til en overvejelse over, hvorvidt der er potentialer i EuroSkills2025, som ikke udnyttes. Måske fordi forventningsstrukturen har træk, der kan genkendes som 'skolske', og aktiviteterne blandt elever afkodes som lærerstyrede og -strukturerede frem for dialogisk. Vi kan ikke sige, om der følger dialoger i skolen, men elever udtrykker ikke sådanne forventninger.

Konkurrencestandene

"Konkurrencestandene er fordelt rundt om i området, så de såkaldte atleter, der konkurrerer indenfor samme disciplin, er samlet i områder, der er afgrænset med bander, der klart markerer, hvortil de besøgende kan gå, og hvorfra man som besøgende kan iagttage konkurrencen. Banderne bidrager også til markering af, at gæster ikke vil kunne henvende sig til atleterne, at det, disse er beskæftigede med, kræver koncentration, og de skal have arbejdsro. Disse stande er også markerede med skilte, der angiver det erhvervsfaglige område, der konkurreres indenfor, så som "Tømrerarbejde". På samme skiltning står desuden angivet, hvilke færdigheder der lægges til grund ved vurdering, og hvordan de forskellige kriterier vægtes. Ved tømrer-standen fremgår det, at det drejer sig om: "Arbejdsorganisering og selvledelse (5%), Kommunikation og interpersonelle færdigheder (3%), Problemløsning, innovation og kreativitet (10%), Læsning og fortolkning af tegninger og skriftlige instruktioner (10%), Forberedelse, tegning, opsætning og måling (17%), Montagekonstruktion (20%), Efterbehandling, beskyttelseslag, beklædning og afdækning (18%)". Opgaven tager her udgangspunkt i model-tegninger, der illustrerer det, atleterne skal frembringe, og visualiserer for de gæstende et eksempel på en tømreropgave og mulig arbejdsgang inden for dette fagområde." (feltnote)

Besøgende elever står ofte langs banderne. Stemningen opleves intens i kraft af den konkurrence, der udspiller sig mellem atleterne, der arbejder dybt koncentreret. De omkringstående har forskellige aldre, men især de unge står der kortvarigt. De udviser tendens til at betragte i tavshed, måske i respekt for de konkurrerende. Der er således ikke megen dialog - men meget at betragte. Rummets forventningsstruktur lægger op til dette. De unge besøgende kan betragte, hvordan værktøjer håndteres, arbejdsplaner studeres, mørtel røres op og påføres i fuger, produkter frembringes osv. Med andre ord kan ses sider af håndværk og dets materialitet, herunder håndværkets særlige udstyr og beklædning. Atleterne kommer til at fremstå som en form for 'idealmodeller' for håndværkere, og dermed som rollemodeller, som også Skills beskriver det. Også ved banderne er der meget, dialog kunne udfolde sig omkring, men hvor mylderet, den 'summen' der er på stedet og den stadige bevægelse, giver dialog vanskelige vilkår. Dialog kræver også rum for lytning (Illum, 2024).

Atleternes arbejdsprocesser forløber over tre af eventets åbningsdage. I løbet af de tre dage arbejder de sig tættere og tættere på de(t) endelige produkt(er) i en proces, der er stramt reguleret i forhold til de håndværksmæssige traditioner og vurderingskriterier, som nævnt ovenfor. Hvis man som besøgende ikke kender disciplinen, kan det muligvis være svært at afkode, hvad der ligger i de kriterier og se det som andet end en aktivitet med materialer. Er man en del af Skills-aktiviteter, har man kendskab til, hvor meget træning der ligger bag, og hvori det svære består, hvilket en tidligere Skills-vinder, nu mester og frivillig ved Skills, udtrykker således:

”Altså jeg brugte jo al min skoletid [på erhvervsskolen] på det, og jeg brugte alle mine aftener på det, alle mine weekender i fire år på at træne (...). Det kræver også supermeget af din træner på skolen. Det kræver supermeget af din familie. Så kræver det i sidste ende også tilladelse og tilgivelse fra din virksomhed, fordi den ligesom mister dig (...), da du selvfølgelig ikke er ude og arbejde på det tidspunkt, du træner”.

Samtidig understreger informanten, at det er tiden værd:

”alle folk ved, hvor dygtig du er, og det kaster super meget arbejde af sig at være med [jf. at informanten nu er selvstændig mester inden for faget]. Og ja, så er det jo bare en kæmpestor oplevelse og en kæmpestor sejr i sig selv at være dygtig til sit arbejde.”

Vi læser citatet således, at konkurrencedeltagelse udtrykker dygtighed, og det ved de, som kender erhvervet og erhvervsuddannelsen, og derfor giver Skills-deltagelse endda potentielle kunner til den virksomhed, som konkurrencedeltageren er ansat i eller selv ejer. På den måde er der en nonverbal kommunikation ved at deltage, som finder sted inden for håndværkets kultur. En besøgende, som er elev på en anden håndværksmæssig uddannelse, betragter konkurrencedeltagerne og henviser med følgende formuleringer netop til det at blive og at fremstå dygtig: ”han vil gerne være den bedste og deltage i skills, når han har fået en læreplads, så han kan vise sin datter, han er bedst” (feltnote). Også i dette tilfælde bliver Skills-deltagelse til en nonverbal kommunikation om en håndværksmæssig kunnen, en form for dokumentation for niveauet af håndværket, at være ”bedst”.

At kunne vurdere niveauet blandt konkurrencedeltagerne kræver en forhåndsviden. Informanten, som er citeret ovenfor og nu er mester, giver sin vurdering af, hvordan det går konkurrencedeltagere på givne tidspunkter: *”han er lidt presset på tid.”* og i forhold til kvaliteten af arbejdet siges:

”Han har ikke fået trukket fugerne fra i går. Og det kan måske godt være et lille problem i forhold til, at mørtlerne er tørre, så han skal nok have kradset det ud for at rette det op igen. Det er svært at se, fordi alt det, du kan se med øjnene, det tæller kun 10%. Det er målene og dit lod, der skal passe. Det er det, der tæller mest.”

Citatet viser således, at alt ikke nødvendigvis kan vurderes af tilskuere uden for banden, hvorledes konkurrencedeltagere hele tiden må prioritere mellem at nå opgaven og sikre det visuelle udtryk i lyset af bedømmelseskriterier.

Opsummerende kan siges, at den særlige forventningsstruktur, der kendetegner det læringsrum, der etableres omkring konkurrencestandene, er karakteriseret ved at invitere til at iagttage de konkurrerende. En vis dialog mellem elever indbyrdes er mulig, men har vanskelige vilkår. Vi forholder os derfor nysgerrigt til, hvorvidt yderligere dialogbaseret i forhold til udenforstående besøgende gæster kan være en forudsætning for læring.

Opsamling og diskussion

Analysen viser, at materialiteten har flere funktioner ved at være relateret til erhvervsuddannelser og erhvervsmæssige beskæftigelsesområder samt til konkurrencens performative karakter og oplevelser for besøgende. Forventningsstrukturen etablerer en spænding mellem bevægelse og refleksion, hvor forholdet mellem oplevelse og læring etablerer uforløste muligheder for dialog, og hvor Skills synes at repræsentere et læringsrum, der er righoldigt i forhold til erfaringsmuligheder. Men man kan være i tvivl om, hvordan det åbnes for den besøgende.

Elever og undervisere inviteres ikke nødvendigvis ind til den ”fest”, der finder sted - et begreb anvendt af en informant om konkurrencerne - medmindre dette suppleres med dialog, hvilket ikke, så vidt det fremgår af empirien, synes at finde sted, og også har svære vilkår set i lyset af forventningsstrukturen. Vi er derfor i tvivl om, hvorvidt den ”lukkede fest” reelt åbnes, for selvom det materielle rum for de besøgende elever i princippet skaber rum for mange og relevante erfaringer, selv om det måske bidrager til en nysgerrighed overfor området, så tyder empirien på, at dette umiddelbart efterlades netop som en række indtryk. Indtryk, der ifølge læringsteorier har behov for bearbejdning.

Konklusion og udviklingsperspektiver

Baseret på EuroSkills2025 og ovenstående sammenfatning og diskussion bliver svaret på forskningsspørgsmålet, at materialiteten ved Skills på den ene side rummer potentialer, der adskiller sig fra, hvad der vil kunne forekomme i de fleste andre undervisningssituationer, og som har vigtig relevans i forhold til erhvervsuddannelser, men at de muligheder, det rummer som læringsrum, kan tænkes udfoldet yderligere. Dette kan ske dels ved at rette blikket mod det dialogiske rum, dels mod forventningsstrukturer. Det forudsætter, så vidt vi kan vurdere, at der indtænkes en mindre ’skolsk’ tilgang og initiativer, der i højere grad lægges op til, understøtter, tilskynder og inviterer til dialog. Trods potentialerne i det læringsrum, der etableres ved

EuroSkills2025, udnyttes dette ikke nødvendigvis optimalt i forhold til den læring, som er tilsigtet. Vi lægger dermed op til diskussioner af organisering af Skills med henblik på, hvorvidt en mere dialogbaseret tilgang med fordel kan etableres af hensyn til de besøgendes læring. Samtidig foreslår vi, at forskning i hele organiseringen af og træningen til Skills kan anvendes i formidlingsøjemed for at gøre den store indsats bag og den excellence, der kan ses på Skills, mere tilgængelig gennem en dialogisk tilgang integreret i undervisning.

Vi må tage forbehold ved en sådan konklusion, da vi kun har begrænset indblik i, hvordan der arbejdes med EuroSkills ude på skolerne - såvel inden besøget som når eleverne vender tilbage. Og vi ved ikke, hvordan de opgaver, der er at finde på EuroSkills hjemmeside, anvendes af underviserne. Vi så ikke sådanne opgaver under feltstudiet og hørte dem ikke omtalt, og vi har derfor ikke inddraget dem for en nærmere analyse. Måske er der efterfølgende læringsudviklende dialoger på skoler, men betragtes det materielle rum for Skills i sig selv med det valgte teoretiske udgangspunkt og fra en pædagogisk vinkel, så tyder empirien på et behov for en didaktisk tilgang, der mere målrettet indtænker dialog. Alternativt bliver den erfaring, elever får ved Skills, domineret af Skill-konkurrencen, baseret på langvarig træning for talenter inden for givne vurderingskriterier (Tsagalidis, 2019; Duch, 2025).

Så, trods det, at aktiviteterne kan bidrage med uddannelsesmæssigt relevante oplevelser, indtryk og erfaringer, så udnyttes dettes potentiale for læring ikke nødvendigvis. Derfor kan forudgående og efterfølgende didaktisk tilrettelagte aktiviteter med henblik på dialoger være centrale. Der kan således være behov for fokus på og yderligere udvikling af det dialogiske rum, så der i højere grad tages afsæt i undersøgende spørgsmål og dialog mellem eleverne med erfaringer og oplevelser ved Skills som udgangspunkt. Dette er artiklens anbefaling, som vi vil udbyde i det følgende.

Udviklingsperspektiver

Resultaterne giver som sagt anledning til overvejelser over muligheder for styrkelse af det dialogiske rum, og vi vil i det følgende bidrage med overvejelser på baggrund af analysens fund med inspiration i teorier om det dialogiske rum og i scenariedidaktikken, som er nævnt tidligere i artiklen. Sidstnævnte defineres af Hanghøj et al. (2017) ved at tage udgangspunkt i *"fælles forestillede eller reelle situationer (...), som elever og lærere kan leve sig ind i, agere indenfor og opleve som meningsfulde"* (Hanghøj et al., 2017, s. 23). Der skal i denne didaktik tages afsæt i situationer, som er kendetegnet ved at *"give mulighed for, at eleverne ved faglige metoder, begreber og redskaber kan undersøge og handle i forhold til konkrete udfordringer, som de enten selv identificerer, eller som er givne i scenariet"* (Hanghøj et al., 2017, s. 23).

Scenariedidaktikken ligger i forlængelse af den dialogiske tilgængs forståelse af læring og læreprocesser (Foug, 2015, s. 58 ff; Bundsgaard et al., 2022). I tilknytning til Skills ville elever selv kunne identificere udfordringer og beskæftiger sig med sådanne ud fra det, de har set atleter arbejde med, selv prøvet i stande eller i øvrigt oplevet ved besøget. De vil kunne arbejde med produktion af en podcast, en kort nyhedsudsendelse, en paneldebat eller et indlæg i en avis om erhvervsmæssige problemstillinger. Eleverne kunne arbejde inden besøget med udviklingen af undersøgende spørgsmål til brug på Skills, hvilket vil åbne deres blik for, hvad der kunne opleves som spændende, modsætningsfyldt eller give anledning til undren. Mulighed for dialog med nogle af dem, som er dybt forankrede i kulturen omkring Skills, vil derfor også være væsentligt. Dette og den efterfølgende behandling i skolen vil give mulighed for udfordring af samt spørgsmål til forståelser af bestemte erhvervs- og beskæftigelsesområder.

Principper for dialog og spørgsmålstilgange, der opridses af Dysthe og Wegerif, vil være oplagte og brugbare at lægge til grund. Dysthe et al. (2020) sammenfatter tre væsentlige principper for dialoger: symmetri mellem deltagere, vilje til at lytte og åbenhed overfor andres argumenter. Wegerif (2020) beskriver yderligere tre grundlæggende kendetegn ved det dialogiske rum og den dialogiske undervisningspraksis, som han forbinder med dets åbning, udvidelse og uddybning. Det dialogiske rum skal åbnes, hvilket kan finde sted ved at stille de typiske hv-spørgsmål, så som 'hvorfor?' og 'hvordan?'. Disse åbner for spørgende og undersøgende tilgange og tænkning. Udvidelsen finder sted ved at tage andres perspektiver ind i refleksionerne. Forståelsen er forbundet med en proces, hvor der kan opstå 'fælles resonans', som Wegerif udtrykker det (Wegerif, 2020, s. 101). Væsentligt i aktiviteterens design er således - ud over muliggørelse af dialog - etablering af en forventningsstruktur, der sætter rammer for en spørgende og undersøgende tilgang, der vil kunne initieres (åbnes) inden besøget på Skills, bringes i anvendelse aktivt under besøget, og følges op, udvides, uddybes og deles i elevfællesskaber på skolerne efter besøget (Illum, 2024).

Med inspiration i sådan praksis kunne skitseres et aktivitetsdesign, der kunne anvendes af såvel elever i grundskolen som fra erhvervsskolerne:

1. Forud for besøg at formulere og stille undersøgende spørgsmål til selvvalgte emner, der har at gøre med erhvervsuddannelse og erhvervsfaglige beskæftigelser, til undersøgelse under besøget.
2. Under besøget at notere oplevelser, som eleven undrede sig over eller blev nysgerrig på herunder sansemæssige indtryk (dufte, lyde, smage, syns- eller føleindtryk), som man bemærkede.

Efter besøget deling af overvejelser over spørgsmål og disses svar, sammen med øvrige noterede erfaringer og oplevelser, der bruges som udgangspunkt for dialog i grupper på forskellig vis.

For arrangører vil det dialogiske på enkel vis kunne inspireres fx ved opsætning af markeringer på banderne ved konkurrencestandene med forslag til, hvad besøgende kunne iagttage, samt spørgsmål, der prompter refleksion (Alexander, 2018; Hardman, 2019, s. 154). Derved bidrages til en forventningsstruktur, der lægger op til aktivitet gennem undren, refleksion og dialog. Selv om dialog måske ikke kan udfoldes på stedet, kan det initiere refleksioner, der kan følges op senere, men det forudsætter undervisere eller andre med kendskab til Skills eller erhverv, som kan være tilgængelige.

Da mange elever besøger Skills, finder vi god grund til videre udvikling af læringspotentialer i dette læringsrum.

Referencer

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Alexander, R. (2020). Dialogic Pedagogy in a Post-truth World. I N. Mercer, R., Wegerif & L., Major. *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, The Routledge International Handbook.
- Andersson, J. Brøns-Pedersen, L.; Hasselkog, P. & Illum, B. (2018). Kommunikative ressourcer i håndværksmæssig undervisning. *Techné Series A* 25(1), 59–78.
- Bille, M., & Sørensen, T. F. (2019). *Materialitet - en indføring i kultur, identitet og teknologi*. (2. udg.) Samfundslitteratur.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2009). *Refleksiv sociologi - mål og midler*. Hans Reitzels Forlag.
- Bundsgaard, J., Misfeldt, M., & Hetmar, V. (2011). Hvad skal der ske i skolen? Et bud på en prototypisk situationsorienteret curriculum-logik. *Cursiv* 8, 123-142
- Bundsgaard, J., Foug, S. S., Hanghøj, T. & Misfeldt, M. (2022). Scenariedidaktik - en introduktion. I S. S. Foug, J. Bundsgaard, T. Hanghøj, & M. Misfeldt (red.), *Håndbog i scenariedidaktik* (s. 16-42). Aarhus Universitetsforlag.
- Dam-Christensen, E. (2021). Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen: et didaktisk designeksperiment i udskolingselevers faglige gruppesamtaler i danskfaget. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Duch, H. (2025). 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]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 15(3), 115–139. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.25153115>

Dysthe, O. (2003). Dialog, samspil og læring. Klim.

Dysthe, O., Ness, I. J., & Kirkegaard, P. O. (2020). Dialogisk pædagogik som deltagende læring. I O. Dysthe; I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (red.). Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring (s. 9 – 38). Klim.

Dysthe, O. (2020). Lærerens betydning og rolle i dialogisk pædagogik. I O. Dysthe; I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (red.). Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring (s.143 – 176). Klim.

Eriksen, J., Thomsen, R., & Reimer, D. (2021). Udsyn i Udskolingen – Kvantitativ evaluering af læringsorienteret uddannelsesvejledning. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Rapport_-_Udsyn_i_Udskolingen_-_Kvantitativ_evaluering_af_laeringsorienteret_uddannelsesvejledning.pdf

EuroSkills Herning 2025 (n.d.). Skilled for a greener future. Hentet 20. november 2025 på <https://da.euroskills2025.com/>

EVA [Danmarks Evalueringsinstitut] (2015). UU-centrenes vejledning. Brugerundersøgelse blandt elever i 9. klasse, 10. klasse og specialklasse. <https://eva.dk/Media/638366735313869280/UU%20brugerundersogelse%202015.pdf>

EVA [Danmarks Evalueringsinstitut] (2026). Elevers syn på valg af uddannelse i 8. klasse. <https://eva.dk/udgivelser/2026/apr/elevs-syn-paa-valg-af-uddannelse-i-8-klasse>

Fougat, S. S. (2015). Lærerens scenariekompetence: Et mixed methods-studie af lærerkompetenceudvikling i spændet mellem scenariedidaktik, faglighed og it. Phd-afhandling. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.

Fougat, S. S., Bundsgaard, J., Hanghøj, T., & Misfeldt, M. (2022). Scenariedidaktik på tværs af roller, ting, tid og rum. I S. S. Fougat, J. Bundsgaard, T. Hanghøj, & M. Misfeldt (red.), Håndbog i scenariedidaktik (s. 43-61). Aarhus Universitetsforlag.

Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Fougat, S. S., & Hetmar, V. (red.) (2017). Hvad er scenariedidaktik? Aarhus Universitetsforlag.

Halkier, B. (2018). Fokusgrupper (3. udgave). Samfundslitteratur.

Hardman, J. (2019). Analysing student talk moves in whole class teaching. I N. Mercer; R. Wegerif & L. Major (red.) The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education (s. 152-166). Routledge.

Hetmar, V. (2004). Kulturformer som didaktisk kategori: litteraturpædagogisk konkretiseret. Didaktik på kryds og tværs. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Hetmar, V. (2019). Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv. Aarhus Universitetsforlag. <https://doi.org/10.4324/9780203019078>

- Illum, L. (2024). "Jeg kan godt skimme høre": Multimodal lytning i et dialogisk perspektiv. En kvalitativ undersøgelse af hvordan elever gør lytning i danskundervisningen. Syddansk Universitet.
- Kirkeby, I. M. (2004). Skolen finder sted. Statens Byggeforskningsinstitut.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T. & Kampmann, J. (2004). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I K. Larsen (red.) Arkitektur, krop og læring (s. 43 – 68). Hans Reitzel.
- Kirkeby, I. M. & Iversen, O. S. & Martinussen, M. (2009). Fremtidens hybride læringsrum. På vej mod en forståelsesramme for hvordan skolens it-berigede rum kan støtte arbejdsprocesser og skift mellem forskellige arbejdsprocesser. SBI forlag.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). Deltagende observation. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). InterView (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Lynggaard, K. (2020). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.) Kvalitative metoder (s. 185-202) (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Major, L., & Warwick, P. (2019). 'Affordances for dialogue': The role of digital technology in supporting productive classroom talk. I N. Mercer, R. Wegerif, & L. Major (red.), The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education (s. 394-410). Routledge
- Pink, S. (2013). Doing visual ethnography. Sage.
- Rasmussen, K. (2018). Visuel etnografi. I M. H. Jacobsen & H. L. Jensen (red.). Etnografier (s. 233-262). Hans Reitzels Forlag.
- Skovhus, R. B. (2018). Vejledning - valg og læring: Unges deltagelse i vejledning. Trykværket. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107142479/Skovhus_Randi_2018_Vejledning_valg_og_l_ring.pdf
- SkillsDanmark (2016). Historie og baggrund. SkillsDanmarks hjemmeside, hentet 2. maj på 2026 <https://skillsdenmark.dk/baggrund-og-historie/>
- Thomsen, R., Skovhus, R. B., Poulsen, B. K. & Buhl, R. (2024). Uddannelse og job: karrierelæring i skolen. Aarhus Universitetsforlag.
- Tsagalidis, H. (2019). Tävlingsdomarnas bäst praxis-bedömning av yrkeskunnande i en yrkestävling: [Competition judges' best-practice assessment of vocational knowledge and skills in a skills competition]. Nordic Journal of Vocational Education and Training, 8(2), 93–120. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188293>
- Vygotskij, L. S. (2004). Tænkningen som en specielt kompleks adfærdsform. I: Lindquist, G. (2004). Vygotskij om læring som udviklingsvilkår (s. 113 – 137). Klim.

- Walford, G. (2008). Selecting sites and gaining ethical and practical access. I G. Walford (red.). How to do Educational Ethnography (s. 16-38). Ethnography and Education.
- Wegerif, R. (2020). Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum. I O. Dysthe, I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (red.). Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring (s. 93-112). Klim.
- Wegerif, R. & Major, L. (2024). A Dialogic Theory of Educational Technology. I O. Erstad, B. E. Hagtvet, & J. V. Wertsch (red), Education and Dialogue in Polarized Societies: Dialogic perspectives in times of change (s. 121-144). Oxford University Press
<https://doi.org/10.1093/oso/9780197605424.003.0007>
- Wegerif, R. (2024) Afterword: Dialogic space, Theory Into Practice, 63(2), 239-250
<https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2309840>
- Wilken, L. (2020). Pierre Bourdieu. På randen af antropologi. I K. Hastrup (red.) Klassiske og moderne antropologiske tænkere (s. 450-471). Hans Reitzels Forlag.

Forfattere

Henriette Duch

Lektor, phd.

VIA University College



Forfatter

Lektor Emerita, PhD

Aalborg Universitet

