

Demokrati

Potentialer og udfordringer i en social- og sundhedsuddannelse

Henriette Duch

DEMOCRACY – POTENTIALS AND CHALLENGES IN SOCIAL AND HEALTH-CARE EDUCATIONS. Danish law states that vocational education and training, VET, must contribute to developing pupils' interest in, and ability to participate actively in democratic society. Based on Dewey's theory, this paper focuses on managers' perspectives on implementing the intention of the law. This is done through interviews with managers from social and health care colleges (the school) and with managers from elder care institutions where training takes place (the employer). The results show an awareness and an interest in democracy but also that it can be interpreted in many ways. Hence, there is a potential for pupils' participation in democracy in different situations in VET. However, it is challenging to connect different pupils' knowledge of democracy, impressions from the college, experiences from the training, and to contribute to a reflection on democracy.

Keywords: democracy, Dewey, social and health care education, vocational education and training, dual training, pupils.

Indledning: demokrati i skole og oplæring

I Danmark er erhvervsuddannelser opbygget som vekseluddannelser, hvor elever efter et grundforløb på et halvt til et helt år starter på hovedforløbet. Her veksler de mellem at være på skole og i oplæringen. Oplæringen finder inden for social- og sundhedsuddannelser, SOSU, blandt andet sted i ældreplejen i de kommuner, hvor eleven ansættes som en forudsætning for at starte på hovedforløbet. Skolen og oplæringen er fælles som at leve op til uddannelsens formål om at ”bidrage til at udvikle de uddannelsessøgendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund” (Børne- og Undervisningsministeriet 2021). Formål med artiklen er at få viden om, hvorledes de to kontekster for

Henriette Duch är lektor, ph.d. i uddannelsesvidenskab vid VIA University College, Aarhus N, Danmark. E-post: hedu@via.dk

uddannelsen – skole og oplæring – bidrager til dette. Der er behov for en sådan forskning i demokrati på danske erhvervsuddannelser, da viden er sparsom, selvom demokrati siden år 2000 har været skrevet ind i loven (Duch & Skov 2023). Fokus på demokrati er kommet senere på erhvervsuddannelser end i andre uddannelser så som folkeskole og gymnasium.

Forståelse af formuleringerne om demokrati i loven debatteres sjældent, mens andre begreber og nye initiativer udfoldes gennem politiske drøftelser og ministerielt initierede opgaver og undersøgelser (Duch & Skov 2023). Tidligere forskning har vist, hvorledes elever på SOSU har forskellige erfaringer med og forståelser af demokrati og deltagelse heri, samt at nogle elever er meget aktive, mens andre elever har mindre gode erfaringer og holder sig tilbage med deltagelse (Skov & Duch 2023).

I denne artikel rettes opmærksomheden på de rammer og forståelser af demokrati, som oplæringen og skolen etablerer, da dette kan forstås som væsentlige forudsætninger for, hvorledes elever gennem erhvervsuddannelsen får interesse for og evner at deltage aktivt i det demokratiske samfund. Som jeg vender tilbage til, forstås elevers skoleerfaringer således som centrale for fremtidig deltagelse i demokrati. Forskningsspørgsmålet er derfor: hvilke viden om og erfaringer med demokrati kan elever få gennem skole og oplæring? Spørgsmålet besvares på baggrund af empiri fra social- og sundhedsskoler og i oplæringen i kommuner. SOSU dækker både over en uddannelse til social og sundhedshjælper og social og sundhedsassistent. Uddannelserne er to af mere end 100 danske erhvervsuddannelser, som har forskellige faglige traditioner og vilkår på arbejdsmarkedet. For SOSU tales om problemer med at rekruttere og fastholde både elever og uddannet personale, om et område med lav status og udfordringer med løn-niveauet samt et stort behov for at sikre den fremtidige arbejdskraft (Lehn-Christiansen 2013; VIVE 2022). SOSU er et arbejdsområde, hvor der ofte fokuseres på elevgrupper, som har det svært, men der fokuseres mindre på elever, som har overskud. De to elevgrupper med varierende grader af overskud har forskellige muligheder for at indgå i demokratiske aktiviteter også inden for deres arbejdsopgaver, da borgeres sundhed er en direkte del af uddannelsen inden for nogle fag, hvilket kan stille elever i dilemmaer mellem borgeres ønske og faglig viden (Lehn-Christiansen 2011, 2013; Thueresson & Quennerstedt 2020; Riese & Harlap 2021). Arbejdsopgaver inden for SOSU fordrer medarbejdere, som kan håndtere sådanne udfordringer i relation til såvel borgere som pårørende, og hvor de erhvervsrettede og almene fag på skolen giver forskellige muligheder for at arbejde pædagogisk

med demokrati (Rönnlund, Ledman, Nylund & Rosvall 2019; Nylund, Ledman, Rosvall & Rönnlund 2020).

Demokrati på uddannelser

Demokrati har i nordisk kontekst en fælles reference til velfærdsstaterne om end med forskellige perspektiver i landene (Hjort 2013; Stray & Sætre 2016). På uddannelser handler det ikke nødvendigvis alene om at definere forskellige forståelser af begrebet for eksempel som konkurrencedemokrati eller deltagelsesdemokrati (Svensson 2015), eller demokrati som en styringsform for uddannelser (Jørgensen 2016), men også om at se på den strukturelle og pædagogiske kontekst (Børhaug 2008; Wistrøm & Madsen 2018). For erhvervsuddannelser vil det sige forhold, som handler om oplæringen på arbejdspladsen – som elev og i fremtiden som arbejdstager – forhold, der både vedrører et demokratisk samfund som borger generelt, og forhold der er tættere på undervisningen i skolen. I forhold til skolen tales i nogle fremstillinger om undervisning *i* demokrati som en faglig viden i et fag som samfundsfag, og så den pædagogiske praksis, hvor demokratiske tilgange og forståelser fremstår som en del af pædagogikken i alle fag, og som socialiserer elever til demokrati (Solhaug 2008; Misfeldt, 2014; Wistrøm & Madsen, 2018). Det vil sige undervisning *med* demokrati. I andre fremstillinger tales om demokrati i undervisning på tre måder: *om*, *for* og *gennem* deltagelse. *Om* relaterer sig til viden om det politiske system, *for* til nødvendige færdigheder for deltagelse så som at kunne udtrykke sig, mens *gennem* relaterer sig til demokratiske processer (Breivega, Rangnes & Werler 2019, s. 22). Begreberne *i* og *om* dækker således over det samme, ligesom *gennem* og *med*. For kan ses om et fagligt område, især i grundfag i de danske erhvervsuddannelser. Uanset begrebsvalg kan processerne både være individuelle og kollektive: ”Oplæring om, for og gennem demokratisk deltagelse kan i et slikt perspektiv forstås som en læringsproces som er tosidig; det er både individuell og kollektiv læring, som gjensidig bygger på hverandre” (Stray & Sætre 2018, s. 105). Stray og Sætre (2018 s. 106) kalder skolens funktion for medierede mellem elev, samfund og politisk liv med henblik på også arbejdsmarkedet. En opgave, som kan være vanskelig i praksis (Stray & Sætre 2016), og som Iversen foreslår kan tilgås med begrebet uenighedsfællesskab, hvor elever tør sige deres mening velvidende, at andre holdninger også kan være repræsenteret i klasserummet (Iversen 2016). Dette ”uenighedsfællesskab” forudsætter fællesskab, fordi det gør det muligt at udvise uenighed, og for Iversen

er det en pointe, at en fælles forståelse af demokrati som værdi kan være forudsætningen herfor (Iversen 2016, s. 4).

Den ovennævnte forskning viser således nogle af de udfordringer, som er i at få viden om, hvordan demokrati kan forstås på erhvervsuddannelser som SOSU, fordi uddannelserne både består af skolegang og oplæring, og demokrati kan i disse kontekster komme til udtryk på forskellige måder, ligesom mulighederne for deltagelse kan være mange. Afhængig af holdninger og aktiviteter i konteksterne kan eleverne få forskellige erfaringer med demokrati, og artiklen vil ud fra en empirisk tilgang undersøge, hvilke muligheder skole og oplæring tilstræber at skabe for eleverne. Artiklens antagelse er, at erfaringer er centrale for elevers evne til og interesse for deltagelse, således som det kommer til udtryk i Deweys (1916) forståelse af uddannelsesopgaven og betydningen af erfaring.

Dette uddybes i det følgende, hvor teorien præsenteres, og derefter redegøres for det empiriske grundlag, som bygger på interviews. Resultaterne præsenteres i fire afsnit: 1) forståelsen af demokrati 2) hvorledes der undervises i demokrati 3) hvorledes der undervises med demokrati og 4) elevernes forskellighed og denne mangfoldigheds betydning.

I diskussionen samles op på, hvilke konsekvenser den brede forståelse af demokrati kan have for elevers erfaringsmuligheder både i oplæring og skole, og at udfordringer i elevgruppen samt variationer i undervisning i og med demokrati kan have et stort potentiale for elevers interesse og aktive deltagelse.

Teoretisk tilgang

Når Deweys teori er valgt, er det fordi, at han i bogen *Democracy and Education* har et normativt afsæt for sammenhængen mellem uddannelse og demokrati. Dewey ser demokrati som mere end en styreform: ”a democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, a conjoin communicated experience” (Dewey 1916, s. 87). Skolens opgave er at sikre alle elevers muligheder og mindske betydningen af økonomisk ulighed, samt ”modification of traditional ideals of culture, traditional subjects of study and traditional methods of teaching and discipline as will retain all the youth under educational influences until they are equipped to be masters of their own economic and social careers” (Dewey 1916, s. 98).

Teorien kan bidrage både med en forståelse af demokrati i en uddannelseskontekst og med et forslag til en konkretisering af

forholdet mellem de to kontekster i en vekselluddannelse. Her skal særlig fremhæves fire pointer.

Den første pointe handler om, hvorledes erfaringer indgår i en udviklingsproces. Dewey ser aktivitet, erfaring og rekonstruktion som læringens centrale komponenter. Dette indgår i en cirkulær proces, der indledes med en erfaring, som ikke er i overensstemmelse med den foreliggende viden (Dewey 1916; Elkjær 2012; Miettinen 2000). På baggrund heraf opbygges en hypotese, som testes på baggrund af nye handlinger. Det bidrager til en forståelse gennem nye ideer og yderligere handlinger.

Den anden pointe omhandler, hvorledes uddannelse kan tænkes med hensyn til fremtidig varetagelse af erhverv. Uddannelse skal ikke være identisk med erhvervet og dets produktion, men se erhvervet som en måde at knytte an til andre erfaringer og skabe mening. Elever må lære ikke blot at anvende erhvervets tænkning, men "utilizes its scientific and social factors to develop a courageous intelligence, and to make intelligence practical and executive" (Dewey 1916, s. 319).

Den tredje pointe er, hvilke opgaver og perspektiver samspil med erhverv kan bidrage til. I uddannelser kan indgå erhvervsmæssige aspekter, idet det at være til social nytte kan bidrage til lykke: "An occupation is the only thing which balances the capacity of an individual with his social service. To find out what one is fitted to do and secure an opportunity to do it is the key to happiness" (Dewey 1916, s. 308). Et erhverv skal imidlertid ses som mere end blot produktion, så individet kan udvikle sig gennem sit arbejde, når deltagelse i uddannelse og erhvervet kan betragtes som forhold, der supplerer hinanden, men med en opmærksomhed på det særlige i oplæring: "The only adequate training for occupations is training *through* occupations" (Dewey 1916, s. 310).

Den sidste pointe relaterer sig til Deweys syn på uddannelsers samfundsmæssige opgave i et demokratisk samfund, som rummer opdelinger i klasser. En opdeling, som uddannelse skal bidrage til at mindske. Dewey mener derfor, at på grund af behovet for løbende samfundsmæssige ændringer, så må elever blive "educated to personal initiatives and adaptability" (Dewey 2016, s. 88).

Teorien operationaliseres i artiklen på følgende måde i forhold til ovennævnte pointer: 1) at den ses som et forslag til, hvorledes formålet om elevers interesse for og deltagelse i demokrati på SOSU kan forstås. Dette ses i planlagte og opståede situationer, som giver elever erfaringer med demokrati, og hvorledes skole og oplæring understøtter, at disse erfaringer bringes videre med henblik på nye forståelser og handlinger. Det kan både relatere sig til elevers tidligere erfaringer eller erfaringer gennem uddannelsen på SOSU. Det kan 2) være ved at

undervise elever i demokrati, eller 3) det kan være undervisning *med* demokrati på den måde, at der planlægges aktiviteter, som skaber erfaringer, der efterfølgende anvendes med henblik på nye forståelser eller handlinger. Endelig kan det 4) relatere sig til, hvorledes forskellige elevgrupper får mulighed for at deltage. Teorien er desuden til slut i artiklen anvendt til diskussion af forslag til, hvorledes der yderligere kan arbejdes i retning af SOSUs formål.

Udfordringen er, som også sagt i artiklens indledning, at det ikke er velbeskrevet og veldefineret, hvorledes demokrati forstås på erhvervsuddannelser. Derfor anvendes teorien til at rammesætte den forståelse, som findes i oplæring og på skolen. En udfordring ved at anvende teorien på SOSU er, at hvor teorien adskiller uddannelse og erhverv, så er uddannelsen både skole og oplæring på SOSU, da det er en vekseluddannelse. Analytisk vælges derfor at se skole som primært identisk med det, Dewey kalder uddannelse, og oplæring som identisk med erhverv, velvidende at dette er en væsentlig forenkling, da elever først efter endt uddannelse ansættes i en stilling i erhvervet.

Design og metoder

Artiklen indgår i et større studie om demokrati på SOSU, hvor der indledningsvis foretages dokumentanalyser ud fra et policy perspektiv og interviews med elever (Kvale & Brinkmann 2009; Prior 2000). Resultaterne herfra er publicerede og omtalt i artiklens indledning (Duch & Skov 2023; Skov & Duch 2023). Derefter er indsamlet den empiri, som artiklen bygger på, og som har fokus på skolen som organisation og oplæringen. Dette uddybes nedenfor. Studiet afsluttes med et udviklingsforløb med undervisere med henblik på didaktisk udvikling med dataindsamling i form af feltnoter fra observation af undervisning (Gold, 1958).

Artiklens empiri består af seks interviews, tre med medarbejdere på skoler og tre med ansatte i oplæringen. Skolerne er udvalgt på baggrund af forhåndskendskab og ud fra deres hjemmesider, som udtrykker forskellige forståelser af demokrati. De tre skoler har forskellige geografiske beliggenheder og har hver mindst to lokationer, som de udbyder SOSU på. Samlet dækker de tre skoler syv af i alt 47 udbudssteder af SOSU i Danmark. Med hver skole er afholdt et online interview med den person, som ud fra et forhåndskendskab skønnes at være optaget af det organisatoriske arbejde med demokrati. De tre personer er placeret lidt forskelligt i skolernes organisation med titler som direktør, chef og konsulent. De bidrager med forskellige perspektiver relateret til deres forskellige opgaver,

ressourcer, beslutningskompetence samt interesser. Der er således ikke tilstræbt en enshed, men en variation mellem de tre skoler som cases (Neergaard 2010). Der er i interviews spurgt til prioritering af demokrati, relevante aktiviteter i lyset af demokrati, konkrete og aktuelle eksempler samt sammenhæng med undervisning og elevinvolvering i øvrigt i organisationen. Skoleperspektivets informanter kaldes Lise, Rhina og Jane.

I hvert af disse interviews er spurgt til en uddannelsesansvarlig eller –koordinator fra oplæringen inden for de kommuner, som skolerne samarbejder med og dermed bidrager med elever til – primært ældrepleje i kommuner - som kunne give et indblik i oplæringens handlinger og udfordringer. To af disse informanter er således anbefalet af tidligere informanter, den ene blev omtalt som et typisk eksempel, den anden som en med stor indsigt og erfaring. Den tredje informant er, fordi skolen ikke vendte tilbage med et forslag, valgt ud fra en tidligere arbejdsrelateret kontakt, men således at informanten repræsenterer den sidste af skolernes geografi. Der er i interviews med disse repræsentanter fra oplæringen spurgt til forståelse af oplæringens opgave i forhold til demokrati, kendskab og holdning til skolens opgave samt udfordringer i forhold til borgere, pårørende og arbejdspladsens beslutningsstruktur samt elevtyper i lyset heraf har mulighed for at bidrage til uddannelsens samlede mål omkring demokrati. Oplæringsperspektivets informanter kaldes i artiklen Kamilla, Mette og Charlotte.

Lise og Kamilla er fra samme geografisk område, Rhina og Mette fra samme samt Jane og Kamilla fra samme, men da der ud over få referencer til den geografisk relevante skole eller kommune ikke kan identificeres nogen sammenhæng mellem udsagn og geografi for de to 'par' af informanter, så er den analytiske tilgang som sagt at tale om cases. Tabel 1 viser en oversigt over informanter. Dette valg af fremstilling bidrager også til anonymiteten.

Tabel 1: Oversigt over informanter

Geografi	1	2	3
Skole	Lise	Rhina	Jane
Oplæring	Kamilla	Mette	Charlotte

De i alt seks interviews – fra skole og oplæring – er transskriberede, kodede og på den baggrund er det analytiske fokus valgt (Kvale & Brinkmann 2009). Analysen er foretaget som en hermeneutisk meningsfortolkning på baggrund af en kombination af en induktiv og deduktiv tilgang baseret på valg af Deweys teori. På den baggrund er valgt fire

tematikker, som præsenteres i det følgende under disse overskrifter: forståelse af demokrati, undervisning i demokrati, undervisning med demokrati samt mangfoldighedens muligheder. Denne sidste tematik har overskriften mangfoldighedens muligheder, fordi empirien viser informanternes forståelse af diversiteten blandt elever på SOSU og dennes betydning.

Resultater

Resultaterne præsenteres som sagt i form af fire tematikker struktureret under hver deres overskrift. Indledningsvis formidles, hvorledes alle informanter oversætter eller omformulerer demokrati til andre begreber.

Forståelsen af demokrati

Samtlige informanter anvender i løbet af interviews andre begreber til at forstå demokrati og forklare de former, som demokrati fremstår i - netop i deres kontekst. Demokrati synes ikke at fremstå som et entydigt begreb, men gennem interviews finder en form for udforskningsproces sted, som kan minde om Deweys forståelse af en proces, idet informanterne intellektualiserer over situationer - de undersøger og resonerer over demokrati for derefter at forklare det ud fra andre begreber.

Fra skolesiden anvender Rhina begrebet ”dannelse” ligesom Lise, som også taler om et ”forhandlingsrum”, der kan være ”konfliktfyldt”. Hun relaterer demokrati til noget overordnet, som den ”store fortælling” nationalt eller internationalt, og til de mere konkrete erfaringer som en ”lille fortælling” i klassen. Jane taler også om ”forhandlinger i klassen”, og både Jane og Lise referer til skolens dokumenter på forskellige niveauer så som strategier og interne arbejds-papirer, hvor der tales om ”fællesskaber” og ”bæredygtighed”, og Jane nævner desuden ”inklusion” og ”teamwork”. Forståelsen af demokrati kan således ses som havende en vis genklang med Deweys (1916, s. 87), hvor det nok er en styreform, som formuleret med forklaringen ”store fortælling”, men i lige så høj grad er en værdibaseret tilgang for et fællesskab og måder at være sammen på generelt, som en skole kan rammesætte gennem strategier og handleplaner.

De tre fra oplæringen anvender begrebet ”refleksion”, som kunne ses som et element, der ligger i forlængelse af Deweys foreslåede udforskningsproces. Lignende kan også ses, når Kamilla taler om at ”undresig”, Mette om at demokrati starter i det små, som et ”mikrobegreb”, mens Charlotte anvender begreberne ”værdi”, ”respekt” og ”visdom”.

Også oplæringen ser således demokrati som en norm og forhold, der kan relatere sig til omgangen med borgere, som det fremgår af de citerede ord som ”værdi”, ”respekt” og ”visdom”.

Alle informanter ser det som centralt at arbejde med og kvalificere eleverne til bekendtgørelsens krav, og tages deres forskellige oversættelser og begrebsanvendelser for pålydende, så kommer demokrati til udtryk på mange forskellige måder, hvor Deweys teori kan løfte forståelsen og forklare de mange måder som sammenhængende og ikke så tilfældige, som de umiddelbart kan fremstå. Udfordringen bliver dog, at når elever på SOSU møder så mange forskellige forståelser, så kan det bidrage til mange, mange forskellige erfaringer, og det bliver vanskeligt at udsige noget om betydningen heraf i relation til demokratisk deltagelse og interesse. Derfor kan variationsmuligheder konkretiseres på baggrund af, hvorledes informanternes udsagn kan ses i lyset af opdelingen af undervisning i og med demokrati. Denne pointe præsenteres i de følgende to afsnit.

Undervisning i demokrati

Informanterne fra skolerne taler om demokrati som et indhold i uddannelsen, altså undervisning i demokrati på to måder. Dels næver Rhina, som direkte kan påvirke undervisningsplaner på skolen, planerne som en rammesætning af undervisning i demokrati, men hun siger også, at der er mange andre faglige krav – hvilket skaber en ”svær balance”. Lise har samme mulighed for at tænke demokrati ind i temaer i undervisningen, men hun er i højere grad optaget af underviseres kompetencer til undervisning med demokrati, som hun klart fremhæver, og som uddybes nedenfor.

Oplæringens tænkning handler både om skolen og oplæringen. Om skolens opgave siger Charlotte, at skolen ikke har elevrepræsentation i bestyrelsen – hvilket er et formelt krav – men hun ser fagene have en central rolle: ”fag kan lægge op imod demokratiske discipliner og demokratiske tanker”. Mette ser det som en skoleopgave at undervise i samspillet mellem stat, region og kommune – herunder opdelingen af sundhedsområdet og opgaveløsningen som i Danmark er delt mellem kommune og region, og at nogle elever med særlige ressourcer indgår i elevråd på skolen. Kamilla nævner, at skolen lader fagforeninger komme og informere elever om medarbejderindflydelse og arbejdsmiljø.

I den forbindelse er Kamilla inde på elevers forskellige opfatter af det centrale for fremtidens prioriteringer på arbejdsmarked – og dermed hvad der er vigtigt for at rekruttere arbejdskraft til SOSU:

løn, arbejdstider eller færre krav til dokumentation. Det er nogle af de forhold, som politisk diskuteres med henblik på rekruttering og fastholdelse af SOSU'er, og hvor demokrati som en styreform direkte indvirker på elevers hverdag. I forlængelse af at se demokrati på denne måde, fortæller både Mette og Charlotte om eksempler på, hvorpå de underviser elever direkte i den kommunale struktur og dens beslutningsprocesser herunder krav til kvalitet, regler for rygning og den danske tilgang til at forhandle forhold mellem arbejdsgiver og arbejdstager. De siger også begge, at det er svært stof for eleverne. Man kan se det, at oplæringen tilstræber at undervise elever i disse sammenhæng og vise elever, at de har mulighed for at påvirke og ikke alene indrette sig efter erhvervet, som i overensstemmelse med den måde, Dewey ser uddannelsesopgaven på - nævnt som den anden pointe i teoriafsnittet - og dermed skabe en ramme for elever.

Hvordan en sådanne rammesætning kan have et potentiale for en proces og modighed fremadrettet for udvikling af erhvervet, som Dewey anser for central, er Kamilla også inde på, når hun taler om den faglige udvikling fremadrettet, så ”de [oplæringen] kan være på forkant” i forhold til elevers forståelse, ”så de forhåbentlig er klar til den virkelighed, som er ude hos os lige om lidt”. For hende handler det ikke alene om aktuelle forhold, men også at forberede eleverne på kommende forandringer.

Undervisning *med* demokrati

Skolerne skaber mange muligheder for, at elever kan få erfaringer med demokrati. De nævner en række former for elevdeltagelse i det repræsentative demokrati: bestyrelse, uddannelsesudvalg, elevråd, valgdebatter, arbejdsgrupper og konkrete elevrettede aktiviteter så som fællessamlinger, foredrag og deltagelse i workshops. På en skole har man også haft flere projekter med demokrati som tema, mens en anden informant fortæller om morgensang, aktiviteter på tværs af hold og elevinitierede initiativer, som involverer lokalsamfund. Der synes således at være en vifte af situationer, hvorigennem elever kan udvikle kompetencer gennem konkrete deltagelsesformer.

Informanterne med ledelseskompetence fra skolerne er inde på, hvordan de gennem deres syn på medarbejdernes kompetencer til undervisning søger at fremme demokrati. Lise nævner også det centrale i underviseres kompetencer i forhold til didaktik ved arbejde med gruppearbejde som træning i demokratiske processer: ”og der skal vi være gode som ledelse og som organisation til at sætte den ramme”. Undervisere skal kunne ”gribe situationerne”, vægte processer og ikke

alene produkter. Hun betragter det som en vigtig ledelsesopgave at skrive demokrati tydeligt ind i planer i vægtningen af medarbejderes kompetencer: ”jeg kan ikke som chef stå ude i klasserummet, men jeg kan lede gennem det skriftlige, som ligger (..) og de kompetencer [valget af medarbejdere], jeg sætter til det.” Lise er bekymret for demokratiet nationalt og internationalt grundet tidspres og strukturer, som kan lede til, at ”man vælger de stærke kvinder og stærke mænd, som måske ser lidt unuancerede på tingene, og kommer med nogle nemme løsninger.” Jane ser også sin ledelsesopgave i forhold til lærernes syn på opgaven: ”det handler ikke om at gå ind og levere et fag, men det handler om de der mikroting, der må få tingene til at glide”. Og videre taler hun om involvering og indflydelse: ”at ved involvering og indflydelse, så får man også noget (..). Noget større og noget anderledes.” I disse formuleringer kan læses et potentiale for og en opmærksomhed for demokrati som en skoleopgave, men det fremgår ikke, hvorvidt disse holdninger og initiativer ses i relation til oplæringen i erhvervet. Det er forståeligt, at informanterne i kraft af deres funktion i organisationen ikke kan konkretisere i højere grad, og derfor bliver det også interessant at se forskellen til udsagn fra informanter fra oplæringen, hvilket præsenteres i det følgende.

Fra oplæringen som i skolen er der eksempler på generelle og principielle formuleringer om demokrati, som når Charlotte fremhæver ledere – som Kamilla også pointerer - og medarbejdere på plejehjem i kommuner som centrale, fordi en leder er ”foregangsmand” for diskussioner og beslutninger. Der nævnes også situationer som i skolen, hvor elever kan få erfaringer. Eleverne skal i oplæringen indgå i personalemøder, ”for de skal dannes i det der system”, de skal kunne ”mærke, hvad der er relevant hvor”, indgå i dialoger, ”tænke sammen” når noget undrer dem, hvorfor de også er ”nødt til at fortælle” om oplevelser. Mette beretter, at der er forskel på elevens mulighed for at deltage i alle personalemøder, nogle elever udelukkes fra nogle møder grundet deres interne indhold. Der, hvor oplæringen adskiller sig fra skolen er, at drøftelser om elevens erfaringer rammesættes. Mette fortæller om, hvordan hun - på baggrund af negativ medieomtale af behandling af ældre på et plejehjem - taler med elever om lignende erfaringer: ”Så der måtte vi høre, hvad det handlede om”. Oplevelser skal ”håndteres” både i forhold til borgere og elevens arbejdsmiljø, så ”der gør vi meget ud af at sige, kom og sig det, så må vi handle på det – se hvad vi kan gøre, finde ud af hvad det handler om.” Erfaringer fra erhvervet forbindes således med en mulighed for handling. Det kunne derved se ud til, at oplæringen åbner for perspektiver, som ikke alene er en reproduktion af erhvervets udfordringer.

Imidlertid er der nogle forhold og procedurer, som allerede er demokratisk besluttet, men som eleverne alligevel over tid kan få medindflydelse på ændringer af, og sådanne eksempler nævner informanter fra oplæringen. Mette siger, at selv konkrete forhold kan give anledning til at procedurer drøftes og ”løftet op” til det kommunale niveau. Kamilla nævner, at ”eleverne får en fornemmelse for, at de indgår på en demokratisk arbejdsplads (..), men der er flere ting, som man er blevet enige om, at det er den her måde, vi gør tingene på” – også selvom man ikke er enige. Eleven skal ”blive en god medarbejder, som gør, hvad man får at vide, men samtidig også på den lange bane kan være med til at påvirke beslutninger.” Denne dobbelthed mellem til tider at skulle indrette sig, men også øve indflydelse kan forstås i lyset af Deweys forslag om, at uddannelse bidrager til, som citeret i afsnittet om teorien, en ”courageous intelligence, and to make intelligence practical and executive” (Dewey 1916, s. 319).

En anden form for dobbelthed møder elever i relation til borgere, men her må elever indrette sig på nogle principper i erhvervet. Det kan være i situationer, som Kamilla taler om, hvor demokrati handler om respekt for borgeres ønsker, også når de ”spiser kage og ryger, men alligevel får de lov til at få hjælp” og tilskud til medicin trods uhenigtsmæssig adfærd fordi: ”når man lever i et demokratisk samfund, så får man det uagtet”. For Kamilla ligger demokrati ”implicit” i, at elever kan vælge en uddannelse, og de kan ønske praktiksteder, som kommunen så forsøger at tage hensyn til, herunder hensyn til elever, der har behov for særlige mødetider og geografisk placering. Her har elever således mulighed for – modsat i situationen nævnt med borgere – at få indflydelse. En sådan erfaring vil jeg dog mene, ikke alene kan forstås ud fra et syn på demokrati, men også i lyset af behovet for SOSU-elever som arbejdskraft, hvilket styrker deres position i forhold til arbejdsgivere.

Både oplæringen og skolerne rammesætte således muligheder for, at elever får erfaringer med deltagelse i demokratiske processer, men informanter fra oplæringen taler direkte om koblinger mellem erhvervets arbejdsmåder, elevs erfaringer og uddannelse. Dette fremstår som om, at oplæringen giver et særligt potentiale for, at undervisning med demokrati kan bidrage til den udvikling som menneske, som Dewey formulerer (Dewey 1916, s. 310). Informanterne konkretiserer sådanne muligheder - og behov herfor - i deres omtale af elevgruppen, som er meget mangfoldig. Det handler det følgende afsnit om.

Mangfoldighedens betydning

Hvor informanterne fra skolerne taler meget generelt og sparsomt om elever, så konkretiseres udfordringer med og for elevgruppen fra oplæringens informanter. Empirien understøtter således teoriens udsagn om, at erhvervet har mulighed for at spille en særlig rolle i et uddannelsesforløb, hvor elever kommer fra forskellige grupperinger i samfundet. Der er ikke nødvendigvis tale om klasser, som Dewey taler om, men om mødet i uddannelser mellem forskellige grupperinger, som fremadrettet må indgå i det fælles samfund (Dewey 2016, s. 88). Der nævnes især tre grupper af elever. Den ene er elever med andre baggrunde, hvilket beskrives med begreber så som ”kultur”, ”etnicitet”, ”sprog” og ”nydanskere”. Kamilla giver eksempler på sådanne elever, hvor man i oplæringen meget konkret må gå i dialog omkring forventninger, for som hun siger, ”det går ikke at være tavs”, forventninger må forklares, også selvom det kan være ”grænseoverskridende”. For at kunne indgå i dialog med borgere og samarbejde med kolleger kan der – afhængig af baggrund – være forskellige forudsætninger blandt elever, som nødvendiggør forhold, de skal lære, siges der. Denne læring kan også bidrage til, at de mere voksne elever forstår det danske uddannelsessystem, som deres børn er en del af. Udfordringerne knyttes således til enkelte elever, men det, som eleven har mulighed for at lære i relation til demokrati kan, som ovenstående viser, være på forskellige niveauer: den enkeltes adfærd, omgang med andre i udførelse af erhvervet og en generel forståelse af samfundets tænkning.

Informanterne nævner også elever, som kommer fra andre brancher – den anden gruppe af elever - da der inden for nogle håndværk er en væsentlig anden tradition fra fagbevægelse og dens rolle, som adskiller sig fra traditionen på en offentlig arbejdsplads med dialog mellem ledere og medarbejdere. Charlotte taler om mænd fra traditionelle mandejob, som skal lære en anden adfærd, men disse elever ender med at bidrage til udvikling på en typisk kvindearbejdsplads. Hun taler om andre elever, der efter længere tid uden for arbejdsmarkedet skal lære at indgå på arbejdsmarkedet. Andre faggrupper, siger Kamilla ”har noget demokratisk med sig” fra at have erfaring som lærere og politibetjente. Demokrati kommer således til at fremstå som en arbejdspraksis i erhvervet, og gennem deltagelse lærer eleverne at indgå i praksis i SOSU.

Den tredje gruppe af elever er især Mette optaget af. Disse elever har udfordringer omkring ensomhed, mistriivsel og sygefravær. Nogle unge retter udfordringer indad: ”at de måske tager det meget på sig selv, at det så er dem, der ikke kan det eller ikke magter det – eller

ikke kan finde ud af det”, hvor de ældre elever ”kan rette imod systemet, noget fagpolitisk eller på anden måde ligesom sige, jamen her er noget, der skal gøres noget ved”. Der ser således ud til at være andre udfordringer for de unge end de ældre, hvor de unge retter indad, retter de ældre udad og kobler i højere grad til handlinger. Derved ser de tre forskellige grupper af elever - i lyset af teorien - ud til at have behov for forskellige udviklingsprocesser, hvis de skal fortsætte i erhvervets forståelse af demokrati efter oplæringen.

Sådanne behov sammenfattes i et citat af Kamilla udfordringer for nogle elever omkring engagement, lyst til at arbejde inden for SOSU og i det hele taget begå sig på arbejdspladsen således: ”Det er nok oftest der (..) – det er generelt manglende engagement til at være i selve uddannelsen, men også i det her felt, fordi man behøver jo ikke være typen som indgår, nu snakkede vi tidligere omkring TR [tillidsrepræsentationen på arbejdspladsen], det er jo ikke det, der ligger i det nødvendigvis, men det er mere ens måde også at arbejde med det på. Der kan man sige, nogle af dem som sætter sig med armene over kors og siger, jeg gør bare som det passer mig – det handler også generelt om et manglende engagement ind i uddannelsen – lysten til at lære, lysten til at indgå i de kompromisser, der er på en arbejdsplads. Lysten til at indgå i de forståelser om, at man ikke melder sig syg, hvis man ikke er syg”. Citat kan forstås i lyset af Deweys teori om, hvorledes elever kan – og er nødt til – at udvikle sig personligt, hvis de på sigt skal indgå på arbejdspladsen, altså både det som i teori afsnittet ovenfor er nævnt som *pointe tre* i forhold til erhvervet og *fire* i forhold til forskellige grupperingens fremadrettede deltagelse i samfundet (Dewey 2016 s. 88, 310). Uddannelsen til SOSU sætter dem i situationer, som for oplæringen tydeliggør et udviklingsbehov, og ifølge Kamilla, Mette og Charlotte tages der i oplæringen dialoger med elevgrupper og enkelte elever på baggrund af konkrete udfordringer og situationer. Empirien typer således på, at der i oplæringen – både i form af kontakt med den oplæringsansvarlige og på den enkelte arbejdsplads – er et stort potentiale for at lære om demokrati i form af beslutningsstrukturer, arbejdsgange, omgangsformer, fremmøde og i det hele taget holdning til at være ansat på en dansk, offentlig arbejdsplads. Informanterne beretter om mange tiltag for at få dette til at lykkes både i lyset af ønske om udvikling af den enkelte elev og om at fastholde og rekruttere til erhvervet. På den måde bliver oplæring ikke alene en mulighed for udvikling af elever, men der opstår et pres for udvikling i en bestemt retning. Mulighederne for og betydningen af at forandre og handle, som Dewey argumenterer for, kan derfor variere blandt elever. Det er en af de diskussioner, som tages op i det følgende afsnit.

Diskussion

Som vist ovenfor, så omformuleres eller oversættes demokrati til andre ideer og begreber, så det kan passe ind i konteksterne, hvad enten denne er skolen eller oplæringen. Dette kan siges at have en styrke, fordi demokrati derved synes håndterlig og relevant i konteksten, det kan imidlertid også være et udtryk for, at interesse for og deltagelse i demokrati, som formålet for erhvervsuddannelser formulerer det, bliver diffust, om end det kan forstås som en måde at være individ på i forening med andre, således som Dewey formulerer det – det er andet og mere end en styreform, men det får så mange udtryksformer, at det er vanskeligt at afgrænse. Samtidig bliver mangfoldigheden blandt elever ikke alene et udtryk for muligheder for den enkeltes udvikling, men også et pres for forandring i en bestemt retning defineret af det erhverv, som de møder i oplæringen. Tilpasser de sig ikke, så må man antage, det bliver vanskeligt for dem at blive i erhvervet efter oplæringen. Samtidig kan demokrati dermed også blive vanskeligt at tale om - at undervise i og med - fordi begrebet bliver så bredt, at rigtig mange forhold i skole og oplæring kan rummes heri. Det kan blive diffust at omsætte til handlinger herunder dialog mellem aktører, og dermed fremstår demokrati muligvis som vage intentioner (Stray & Sætre 2016).

Dette noget uklare billede forstærkes af, at empirien ikke siger meget om den faglige viden, undervisning *i* demokrati, hvori det repræsentative demokrati kommer til udtryk på mange måder på skolen, ligesom elever indgår i nogle beslutninger blandt personale og informeres om beslutningsstrukturer i det kommunale system i løbet af oplæringen. Her er dog et potentiale for, at elever tilbydes en viden. Større variation viser empirien inden for undervisning *med* demokrati, idet det har mange former i skole og oplæring. Især i oplæringen tyder analysen på muligheder for erfaringsopbygning hos elever, og at erfaringer kobles med viden om og muligheder for at handle. Der synes således at være et stort potentiale for, at elever får erfaringer og oplever mening, som de fremadrettet kan anvende til selv at agere inden for SOSU, således som Deweys teori tematiserer det. Oplæringen er opmærksom på at tage udfordringer op med elever, men det er også tydeligt i empirien, at det at være i erhvervet i lyset af elevgruppen fordrer en opmærksomhed på, at de forstår og lærer en dansk arbejdspladskultur at kende, ligesom elever med erfaringer fra andre erhverv ser ud til at skulle lære en offentlig og borgerrettet arbejdspladskultur at kende. Udfordringer, som er velkendte i forskningen (Lehn-Christiansen 2011, 2013; Vive 2022).

Empiriens begrænsninger er, også forbi den bygger på et begrænset antal interviews, at udfordringerne og potentialer for demokratisk deltagelse og forståelse ikke nødvendigvis kommer til udtryk som andet end overvejelser og refleksioner fra de udvalgte perspektiver – altså at den medierende mulighed ikke realiseres (Stray & Sætre 2018). I lyset af Deweys teori viser både skole og oplæring en intension og opmærksomhed på demokrati, men hvorvidt dette reelt realiserer formålet for erhvervsuddannelser, så elever faktisk får interesse ”for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund” forudsætter inddragelse af elevperspektiver (Børne- og Undervisningsministeriet 2021). Tidligere forskning viser, at der er stor variation her, i hvert fald for elever på grundforløbet som er det første år på SOSU, og nogle forsøger bevidst at undgå synlig medvirken eller holdningstilkendegivelse (Duch & Skov 2023). Der er således grund til en didaktisk opmærksomhed og udvikling både i skole og oplæring gennem tiltag så som arbejde med uenighedsfællesskaber, som er det af de forskningsbaserede forslag (Iversen 2016).

Konklusion

Ovenstående resultater viser, at på SOSU bidrager både skole og oplæring til, at elever potentielt får viden om og muligheder for erfaring med deltagelse i de demokratiske processer, som den danske velfærdsstat bygger på. Skoler oversætter demokrati til en række andre ideer og begreber, som i varierende grad direkte knytter sig til den didaktiske opgave i undervisning, ligesom de tre skoler på mange forskellige måder skaber mulighed for elevers deltagelse i former for repræsentativt demokrati og aktiviteter generelt, som giver dem mulighed for at få erfaringer med deltagelse i processer og beslutninger.

Oplæringens perspektiver tydeliggør, at en mangfoldig elevgruppe har forskellige behov både i forhold til den demokratiske opgave og for i det hele taget at få elever til at trives og kunne fastholdes inden for SOSU som arbejdsområde. Både fra ansættelsesmyndigheden i kommunen og på den enkelte arbejdsplads arbejdes på baggrund af konkrete situationer med viden om, forståelse for og erfaring med demokrati, hvilket på den ene side bidrager med potentialer, men på den anden side også fremstår som en nødvendig forudsætning. Oplæringen bidrager således med en form for dobbelthed – meningsfulde sammenhænge og udviklingsmuligheder for elever samt et pres for tilpasning. Dette forhold kan inspireret af Deweys teori være centralt, fordi elevers muligheder for nye tæknings og mod til at forandre fremstår uklart.

Samlet set viser empirien altså en variation i forståelsen af formålet for erhvervsuddannelser for deltagelse og interesse i demokrati, ligesom skoler og oplæring praktiserer mulighederne på mange måder. Som en samlet uddannelse ser oplæringen i højere grad end skole ud til at koble erfaringer og refleksioner til handlemuligheder. Set i lyset af Deweys teori er der fortsat behov for at diskutere, udvikle og konkretisere, hvorledes skole og oplæring spiller sammen, samt muligheder for den enkelte elevs udvikling inden for disse kontekster.

Referencer

- Breivega, Kjersti Marie Rongen Rangnes; Toril Eskeland & Werler, Tobias Christoph (2019): Demokratisk danning i skole og undervisning: Tverrfaglige empiriske studier. I Kjersti Marie Rongen Rangnes Breivega, Toril Rangnes & Tobias Christoph Werler red: *Demokratisk danning i skolen*, s 15-33. Online: Universitetsforlaget.
- Børhaug, Kjertil (2008): Educating voters: political education in Norwegian upper-secondary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 579-600.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2021): *Erhvervsuddannelsesloven LBK*, nr 1868 af 28/09/2021.
- Dewey, John (1916): *Democracy and education*. New York: Macmillian Company.
- Duch, Henriette & Kidde Skov, Tobias (2023): Demokrati på erhvervsuddannelser med afsæt i social- og sundhedsuddannelser: *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 13(1), 1–27.
- Elkær, Bente (2012): Et indblik i pragmatisk læringsteori – med udsigt til fremtiden. I Knud Illeris red: *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Elkær, Bente & Wiberg, Merete (2013): Pragmatismens læringssyn og pragmatisk læringsteori. I Ane Qvortrup & Merete Wiberg red: *Læringsteori & didaktik*, s 124-143. København: Hans Reitzels forlag.
- Gold, Raymond (1958): Roles in sociological field observations. *Social Forces* 36(3), 217–223.

- Hjort, Katrin (2013): Ny nordisk skole – fællestræk, forskelle og fremtidige dilemmaer. *Dansk pædagogisk Tidsskrift* (1), 7-16.
- Iversen, Lars Laird (2016): Uenighetsfelleskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. I Claudia Lenz, Peder Nustad & Benjamin Geissert red: *Dembra Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Bygdøy: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Jørgensen, Simon Laumann (2016): Demokrati og rationalitet i skolen: Kritisk lys på folkeskolens dominante styringsparadigme. *Nordiske Udkast* 43(2), 20-41.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): *Interview: Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzel.
- Lehn-Christiansen, Sine (2011): *I sundhedens tjeneste? Om praktisering af sundhedsfremme i social- og sundhedshjælperuddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Forskerskolen i Livslang Læring. Roskilde Universitet.
- Lehn-Christiansen, Sine (2013): Sundhedsfremmende sosu'er – uddannelse mellem ansvarliggørelse og umyndiggørelse. *Dansk pædagogisk Tidsskrift* (1), 39-48.
- Miettinen, Reijo (2000): The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*. 19 (1), 54-72.
- Misfeldt, Morten (2014): Trekantsberegninger og teknologi – et eksempel på hvordan teknologi har (eller bør have) indflydelse på udvikling af Matematikcurriculum. *MONA - Matematik- Og Naturfagsdidaktik*, (1), 27-43.
- Neergaard, Helle (2010): *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nylund, Mathias, Ledman, Kristina, Rosvall Per:Åke & Rönnlund, Maria (2020): Socialisation and citizenship preparation in vocational education: Pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 1-17.
- Prior, Lindsay (2000): *Using Documents in Social Research*. London: SAGE Publications.
- Riese, Hanne & Harlap, Yael (2021): Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (7), 132-146.
- Rönnlund, Maria, Ledman, Kristina, Nylund, Mathias, & Rosvall, Per-Åke (2019): Life skills for 'real life': How critical thinking is contextualised across vocational programmes. *Educational research* 61(3), 302-318.

- Skov, Tobias Kidde & Duch, Henriette (2023): Grupperarbejde som en demokratisk aktivitet. I Henriette, Duch red: *Grupperarbejde på ungdoms- og videregående uddannelser – begrundelser og perspektiver*, s 41-50. Pozkal: Frydenlund.
- Solhaug, Trond (2008): Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 92(4), 255–261.
- Stray, Jannicke Heldal & Sætra, Emil (2018): Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati* 27(1), 99–113.
- Stray, Jannicke Heldal & Sætra, Emil (2016): Dialog og demokratisering. *Nordic Studies in Education* 36(4), 279–294.
- Svensson, Palle (2015): Demokrati og politisk deltagelse. *Tidsskriftet Politik* 18(2), 5-12.
- Thueresson, Hanna & Quennerstedt, Ann (2020): Barns och elevers inflytande i förskolan och skolan: En forskningsöversikt, *Educare - Vetenskapliga skrifter*, (2): 92-116
- VIVE (2022): *Analyse af social- og sundhedsfagenes image og imageudfordringer – Rekruttering til og fastholdelse i social- og sundhedsfagene*. København /Aarhus: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd
- Wistrøm, Øyvind & Madsen, Janne (2018): Democracy and science: two sides of the same coin? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4., 50-68.

Copyright Duch 2023. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

