

Pædagogik og didaktik på erhvervsuddannelser med almene og erhvervsrelaterede perspektiver

Henriette Duch 

VIA University College, Danmark

Kontakt: hedu@via.dk

Abstrakt

Danske erhvervsuddannelser har en dobbelthed indbygget i erhvervspædagogik, da uddannelserne både har et alment uddannelsessigte og et erhvervsrettet sigte. Derfor er formålet med artiklen at bidrage til en indsigt i denne dobbelthed på baggrund af den måde, demokrati er skrevet ind i loven. Der står i Erhvervsuddannelsesloven, at uddannelsen skal "*bidrage til at udvikle de uddannelsessøgendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund*". Da der ikke er formelle retningslinjer for, hvorledes demokrati kan didaktiseres, anlægger artiklen en induktiv tilgang på baggrund af aktionsforskning på en social- og sundhedsskole. Gennem et år mødes en gruppe undervisere, en leder samt en forsker, og det empiriske materiale er dialoger, logbøger, observationer fra undervisning samt interviews.

Artiklen spørger til, hvorledes undervisere didaktiserer formålets formulering om demokrati, og dette analyseres på baggrund af tre tilgange: 1) Bernsteins begreb om rekontekstualisering, 2) Illeris' model for læring og arbejdsmønstre samt 3) forståelsen af demokratibegrebet. Resultaterne viser, at formålet ikke er velkendt, men at alle finder måder at didaktisere demokrati på. Deltagerdemokrati er den mest dominerende forståelse af demokrati. Variationen er stor i forhold til dobbeltheden og balancen mellem det almene og det erhvervsrettede. Didaktiseringen varierer i forhold til fordeling mellem deltagerstyring og lærerstyring samt i forhold til erkendelsesformer. På baggrund af disse forskellige rekontekstualiseringer i erhvervspædagogik argumenteres for, at den kontekstnære didaktiseringen har fordele, og at skoler og læreruddannelse har centrale opgaver for at understøtte dette.

Emneord: demokrati, erhvervspædagogik, social- og sundhedsuddannelser, aktionsforskning

Indledning – det dobbelte perspektiv på erhvervspædagogik

På erhvervsuddannelser i Danmark anvendes ofte termen erhvervspædagogik, hvilket kan ses som en understregning af, at konteksten og rettetheden for pædagogikken er erhvervet. Målgruppe for pædagogikken er bred, fordi eleverne har en stor aldersspredning: unge, der kommer direkte fra grundskolen, unge-voksne, som har forskellige erfaringer fra uddannelse og arbejde, samt voksne, som kan være i den sene del af deres arbejdsliv. I strukturen på danske erhvervsuddannelser indeholder pædagogikken og didaktikken almene og erhvervs-specifikke perspektiver grundet fagrækken og vekselluddannelsesprincippet. Imidlertid diskuteres forholdet og balancen mellem disse perspektiver ikke så ofte i danske kontekster. Derfor tager artiklen denne problemstilling op i lyset af demokrati. Netop fordi forholdet mellem det almene og det erhvervs-specifikke får en betydning for didaktisering af demokrati, og demokrati hidtil har fået så lidt opmærksomhed i sektoren og forskningsmæssigt, så overlades en stor opgave til den enkelte underviser. Artiklen ser det almene og det erhvervsrettede som en dobbelthed. Formålet med artiklen er at bidrage til en indsigt i denne dobbelthed ved at fokusere på demokrati, hvor den didaktiske praksis hidtil ikke har stået centralt som forskningsfelt i Danmark, så ny viden på dette felt vil kunne understøtte udvikling af didaktikken på erhvervsuddannelser.

Dobeltheden får en betydning i lyset af, at elevers demokratiske interesse og deltagelse er specifikt formuleret som et formål i Erhvervsskoleloven. Dette har ikke tidligere fyldt i dansk forskning i modsætning til Sverige (Nylund mfl., 2020) og Norge (Stray & Sætra, 2017). Som Stray & Sætra (2017) viser, så er der i norsk sammenhæng en formaliseret konkretisering af, hvorledes demokrati forstås, og en ramme for oversættelse af policy til praksis. Det ses i en opdeling af undervisning *om* demokrati, *for* demokrati og *gennem* demokrati. Artiklens forskningsspørgsmål lyder: Hvorledes didaktiserer undervisere formålets formulering om demokrati med henblik på det erhvervspædagogiske dobbeltperspektiv? Dobbeltperspektivet uddybes i det følgende afsnit.

Forståelser af dobbeltperspektivet

Danske erhvervsuddannelser er vekselluddannelser, så et didaktisk fokus på demokrati kan både være i oplæring og på skole. Samtidig kan demokrati være et undervisningsindhold og teorier om demokrati – altså undervisning *i* demokrati, ligesom det kan være en praksis både i undervisning og oplæring – altså undervisning *med* demokrati, hvorfor forståelsen af forholdet mellem det teoretiske begreb og praksis er central. Positioneringer i teori-praksisforholdet får en betydning for det didaktiske valg af indhold og organisering, samt hvorledes lærere og elever reflekterer over og undersøger egen praksis (Smeby & Mausethagen, 2017).

Samtidig skaber strukturen på erhvervsuddannelser en ramme for didaktisering af demokrati. Strukturen har i Danmark ændret sig over tid baseret på blandt andet den politiske forståelse af sammenhæng med almen uddannelse og rettethed mod erhverv. Uddannelsesreformen fra 2000 ændrede fokus fra mesterlære i retning af elevers individuelle behov med en ny kombination af et alment uddannelsesfokus og et erhvervsrelateret fokus (Juul, 2006). Det almene perspektiv tydeliggøres dog allerede fra 1975, hvor der indføres et indledende skoleår - et basisår - for alle elever, inden de kommer i praktik, og almene fag bliver i den forbindelse en del af erhvervsuddannelser. Med reformen fra 2014 er begge perspektiver også nævnt

(Jørgensen, 2016). Ministeriet har udarbejdet en række principper ud fra et ønsket om en såkaldt helhedsorienteret undervisning, altså et ønske om en balance mellem det almene og det erhvervsrettede: "Formålet med helhedsorienteret undervisning er at understøtte elevernes motivation og faglige udbytte af undervisningen. Det er med den antagelse, at elever øger deres lyst til at lære, når de oplever at undervisningen er tilrettelagt i meningsfulde forløb, der knytter an til noget, der er kendt fra erhvervet/erhvervslivet og verdenen uden for skolen" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019 s. 1). Helhedsorienteret undervisning beskrives som: 1) anvendelsesorienteret undervisning, 2) differentiering, 3) kollaborativ læring, 4) praksisbaseret, praksisnær og praksisrelateret undervisning. Siden 2018 er en tendens til at fremhæve erhvervet, idet der fra politisk side er indført begrebet *praksisfaglighed* (Jensen, 2021). Den politiske intensjonen er, at det erhvervsrettede kommer til at stå tydeligere i folkeskolen (Jensen, 2021).

Fra læreruddannelsen til erhvervsskolelærer har undervisere forskellige pædagogiske teorier. Det er disse teorier, som underviserne kan trække på, når de didaktiserer demokrati. Overordnet har bevægelsen været fra anvisning ud fra ret instrumentelle forståelser til mere elevcentrerede forståelser samt en optagethed af målstyring og nyere pædagogisk tænkninger og koncepter (Duch, 2017). Med en revision af kravet til læreruddannelse i 2009 er et øges fokus på vidensbaseret udvikling, som kan antages at bidrage til, at lærere selvstændigt kan træffe beslutninger. Imidlertid kræves ikke samme uddannelse af alle undervisere. De, som ikke har en uddannelse som fx folkeskolelærere (altså en anden pædagogisk uddannelse), skal tage fx Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik, DEP. DEP er på 60 ECTS og tages ofte på deltid samtidig med en ansættelse på en erhvervsskole. På erhvervsuddannelser er således undervisere med forskellige baggrunde, hvilket kan give forskellig forståelse af balancen i dobbeltperspektivet mellem det almene og det erhvervsrettede. Det kan få en betydning, når der ikke er politiske retningslinjer for didaktisering af demokrati.

Demokrati på erhvervsuddannelser

I Erhvervsuddannelsesloven er formuleret en række formål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Nogle af disse handler primært om erhvervet så som: 1) "grundlag for et fremtidigt arbejdsliv" og starte "selvstændig virksomhed", 2) "imødekomme arbejdsmarkedets behov for erhvervsfaglige og generelle kvalifikationer" og 3) "give de uddannelsessøgende viden om internationale forhold og viden som grundlag for arbejde og uddannelse i udlandet". Andre formuleringer er bredere så som at "motivere til uddannelse". Demokrati formuleres i en sætning om, at uddannelsen skal "*bidrage til at udvikle de uddannelsessøgendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund*" og bidrage til deres personlige udvikling, karakterdannelse og faglige stolthed" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023 s. 1). Artiklen har fokus på det, som forfatteren har kursiveret.

Strukturen på erhvervsuddannelser har en betydning herfor, så derfor en meget kort introduktion til dette. De mere end 100 forskellige danske erhvervsuddannelser er bygget op omkring et indledende års grundforløb på skolen. Det første halve år er obligatorisk for de unge, mens lidt ældre med andre uddannelsesmæssige og erhvervmæssige erfaringer alene skal tage det sidste halve år. Derefter skal elever ideelt set gerne have en læreplads, hvorefter resten af uddannelsen veksler mellem skole og oplæring. På social- og sundhedsskoler (SOSU) er grundforløbet rettet mod uddannelser til social- og sundhedsassistent (SSA), social- og

sundhedshjælper (SSH) samt pædagogisk assistent (PA). Som det fremgår af navnene, er de to første rettet mod sundhedsområdet, hvor det er relativt let at få en praktikplads, og PA mod det pædagogiske område, hvor praktikpladssituationen er vanskeligere. Når elever får en praktikplads, er de ansatte og lønnede resten af uddannelsen.

Forståelse af og indsatser for at uddanne til demokratisk interesse og deltagelse er brede og forskellige på SOSU skoler og i oplæring (Duch, 2023), måske fordi det er relativt nyt, at demokrati er skrevet ind i loven (Duch & Skov, 2023). Der er en opmærksomhed på og optagethed af, at elevgruppen er meget divers og har relativt store og forskellige behov for at forstå og få erfaringer med demokrati for at kunne begå sig i oplæring og mere generelt fremadrettet i erhvervet (Duch, 2023).

På SOSU er der variation mellem, hvilke erfaringer elever (jf. aldersspredning nævnt ovenfor) har med deltagelse i demokratiske aktiviteter (i familie, fritid, erhverv og uddannelse samt i forhold til at stemme ved valg), og hvorledes elever ser på egne muligheder for at deltagelse i demokratiske aktiviteter (Duch & Skov, 2023). Nogle er meget aktive og har positive erfaringer samt tiltro til muligheder for indflydelse og fremadrettet deltagelse, andre vælger at holde sig tilbage begrundet i selvforståelser og tiltro til muligheder. Det er vigtigt både at være opmærksom på demokrati i undervisning i de almene fag og i de erhvervsrettede fag (Nylund mfl., 2020 s. 4).

Generelt er deltagelse i og tiltro til det repræsentative demokrati lavere for elever på erhvervsuddannelser end hos unge på gymnasiale uddannelser (Danmarks Evalueringsinstitut, 2022; Dansk Ungdoms Fællesråd & Epinion, 2023). Unges engagement har ændret sig fra at være "ideologisk" deltagelse til at være udtryk for "postmaterielle værdier og nye politiske subjektpositioner" (Lieberkind, 2022, s. 65). Elever født i perioden 1995-2002 er snarere "strategiske borgere end ideologiske aktivister", fordi de ikke danner en modkultur, men er socialiseret ind i det eksisterende samfund og accepterer systemet, som det er (Lieberkind, 2022, s. 67). Danske unge har i sammenligning med andre europæiske unge, "en høj grad af tillid og politisk refleksivitet i forhold til systemet, andre mennesker og sig selv og med hensyn til den lokale, nationale og globale verdens fremtid" (Lieberkind, 2022, s. 71). De danske unge stemmer i lidt højere grad end andre europæiske unge, men er i lidt mindre grad medlem af politiske partier. I forhold til ukonventionel deltagelse så som aktiviteter på skoler, i foreninger og frivillighedsgrupper er de danske elever lidt mindre aktive end de gennemsnitlige unge i Europa. Lieberkind taler derfor om, at de unge er aktive i det konventionelle system, men mere passive i forhold til ukonventionelle deltagelsesformer. Nogle unge magter at træffe kloge strategiske valg: "En klog strategi gør det muligt at etablere og skabe et godt liv for sig selv og andre inden for den eksisterende kultur og det gældende system" (Lieberkind, 2022, s. 79). Andre har svært ved sådanne kloge strategier, hvilket kan skabe en ulighed. Danske unges oplevelse af medbestemmelse i undervisningen er gennemsnitlig, men lav i forhold til medindflydelse, mens deres ønske om deltagelse i beslutninger i undervisning er lav (Bruun & Lieberkiend, 2023).

Med denne indledning er hermed vist, hvorfor der er behov for yderligere viden om den didaktiske praksis i undervisning med demokrati samtidig med, at dette ses ud fra dobbeltdidaktikken, så både det almene og erhvervsrettede perspektiv tilgodeses. Den teoretisk rammesætning præsenterer: 1) tre forståelse af demokrati fordi denne varierer i empirien

2) en didaktisk model med henblik på at tydeliggøre læringsforståelser bag didaktikken samt
3) begrebet rekontekstualisering fordi den politisk besluttede formulering i formålet forklares med andre termer i den pædagogiske kontekst.

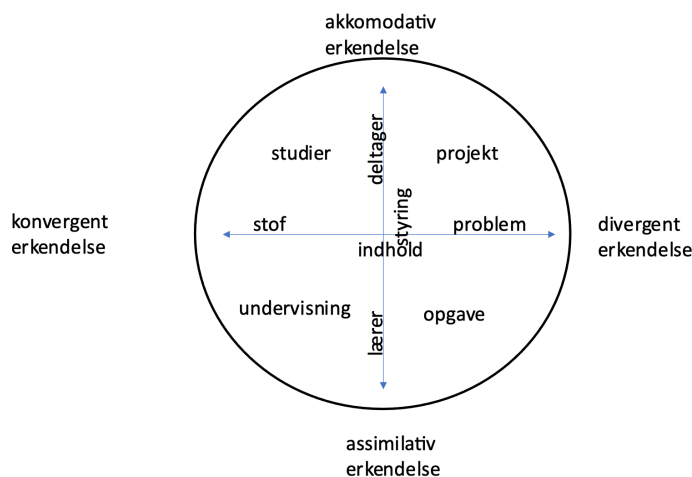
Teoretisk rammesætning

Demokrati som begreb kan forstås på flere måder, hvorfor der er brug for en begrebsafklaring. Solhaug (2012) karakteriserer liberalt demokrati som en demokratiform, der både kan indeholde konflikter og enighed, og hvor beslutninger træffes gennem afstemning, så argumenter og debat mellem deltagere kan lede frem en beslutning. Deltagerdemokrati har i højere grad opmærksomhed på samtaler og diskussioner, som udtrykker værdier, der skal være grundlæggende for fællesskabets beslutninger. Det kan minde om dialogdemokrati, som også vægter samtaler, men her er frigørelse det bagved liggende mål. Etikken i samtalen og drøftelser fortsætter frem til enighed opnås. I undervisning med demokrati betyder det, at demokrati og elevs deltagelse har forskellige begrundelser i de tre demokratiformer, som i punktform ser således ud:

- Liberalt demokrati: Debat med henblik på demokratiske afstemninger, hvor både individ og gruppe er ansvarlige
- Deltagerdemokrati: Samtale og diskussioner grundet i værdier med henblik på den enkeltes ansvar i fællesskabet
- Dialogdemokrati: Samtale og diskussioner med henblik på frigørelse og enighed.

Denne begrebsafklaring anvendes i præsentation af fundede for at tydeliggøre, at demokrati ikke fremstår som noget entydligt i empirien.

For at operationalisere og konkretisere didaktikken anvendes Illeris' (2006) beskrivelse af sammenhæng mellem erkendelsesformer, styring og arbejdsformer. Sammenhængen viser han i en didaktisk model, der har en lodret akse med styringens fordeling mellem lærer og deltager. Høj grad af deltagerstyring knyttes til akkomodativ erkendelse, mens høj grad af lærerstyring kobles med assimilativ erkendelse. Som det fremgår af figur 1, viser den vandrette akse, hvorvidt indholdet er stofcentreret eller problemorienteret og dermed konvergent eller divergent erkendelse. Samlet viser figuren fire felter med arbejdsmønstrene: undervisning, studier, projekt og opgave. Definitionen af arbejdsmønstrene er i artiklen ikke centralt, men det er pointen om, at didaktiske valg kan betyde forankring i forskellige former for erkendelse og styring, hvilket betyder forskellige roller for underviser og elever.



Figur 1. En didaktisk model (efter Illeris, 2006 s. 257)

Modellen anvendes analytisk til at karakterisere didaktiseringen af demokrati.

Samtidig, da der som sagt ikke foreligger politiske anvisninger på, hvordan demokrati skal didaktiseres, anvendes Bernsteins begreb rekontekstualisering (Bernstein, 2011, s. 165). Han argumenterer for, hvorledes en stat på baggrund af nogle dominerende principper har en officiel pædagogisk diskurs, som rekontekstualiseres til det pædagogiske felt. Bernstein skriver, at "så forholder det sig i det store og hele således, at de, der producerer den originale diskurs, frembringerne af den diskurs, der skal rekontekstualiseres, ikke er agenter for denne rekontekstualisering" (Bernstein, 2011, s. 163). Da der ikke findes præciseringer fra politiske side om demokrati, så bliver det op til den lokale skole og enkelte underviser at vælge, hvorledes demokrati indgår som et fagligt indhold og/eller måde at agere på for både at have almene og erhvervsrettede perspektiver, altså dobbeltperspektiver.

Denne samlede teoretiske rammesætning er valgt gennem forskningsprocessen, hvor aktionsforskning har fordret løbende analyser, så der kunne understøtte processer og valg i samarbejde mellem ledelse, undervisere og forsker. Demokratiforståelser konkretiserer undervisernes forskellige perspektiver og hensigter. Illeris' model anvendes til en operationalisering af hvordan, mens Bernsteins begreb rekontekstualisering anvendes om den didaktisering og forståelse af demokrati, som undervisere må finde frem til, fordi de alene har en lovformulering at tage afsæt, altså hvorledes policy kommer til udtryk i didaktikken.

Design og metode

Artiklens empiri er fra den sidste del af et større forskningsprojekt. Det er i foråret 2022 indledt med interviews med 12 elever om deres erfaringer med demokrati, derefter er i efteråret 2022 foretaget interviews med tre personer fra oplæring og tre repræsentanter fra skoler med henblik på deres forståelse af demokrati og valg af indsats på området. Efterfølgende er gennem hele 2023 fokus på professionsudvikling i et aktionsforskningsforløb med undervisere på SOSU. Aktionsforskningen har et demokratisk afsæt, hvor både proces og resultater løbende er formidlet og drøftet (Nielsen & Nielsen, 2010). Forskerrollen har derfor varieret afhængig af de enkelte aktiviteter og metodologier, samtidig med at der har været transparens om, at der

var tale om forskning. Der er tilstræbt en vekslen mellem nærhed og distance for at komme tæt på informanternes overvejelser og handlinger samt opretholde en analytisk distance (Wadel & Fuglestad, 2014). Den etiske position er således inspireret af en demokratietik, hvor informanter har været aktive samarbejdspartnere, der taler om forskning *sammen* frem for at blive forsket *i* (Aadland, 2019).

I foråret deltog otte undervisere og en leder fra grundforløb på SOSU. Der blev afholdt fire møder med henblik på udvikling af undervisning, hvilket blev afsluttet med en afprøvning af et tiltag i undervisningen, hvoraf fire blev observeret. Fire, fordi de samarbejdede to og to omkring udvikling, og således ville afprøve nogenlunde det samme. Observationer blev afsluttet med et kort interview, som der blev taget noter fra. Tilgangen til udviklingen var induktiv. Mødeformen og dialoger undervejs var knyttet til skolens organisering i retning af at blive et professionelt læringsfællesskab, så refleksive dialoger om undervisning stod centralt (Madsen & Birkelund, 2010). Der er taget noter fra møderne. Afprøvnings i undervisningen fandt sted på grundforløb 2, altså den sidste del af det etårige grundforløb. Underviserne havde uddannelsesbaggrunde som folkeskolelærere (og dermed var de pædagogisk uddannede ved ansættelsen på SOSU) eller sundhedsuddannelser, så de havde eller var i gang med en diplomuddannelse, DEP, som læreruddannelse for erhvervsskolelærere.

I efteråret deltog fem undervisere og en leder, hvoraf en ikke havde deltaget i foråret. Undervisning på grundforløb 1 var på dette tidspunkt den primære opgave for dem. De deltagende var (som lederen) uddannede som folkeskolelærere, to havde eller var i gang med DEP. De fire lærere, som ikke længere deltog, var optaget af andre opgaver på skolen. Forløbet var planlagt af skolen med fire møder á en times varighed. Indholdet var baseret på forårets erfaring og skulle bidrage til at tydeliggøre deltageres demokratiforståelse og didaktiske valg. I forbindelse med hvert møde har deltagerne fået en konkret opgave, de skulle skrive logbog om. Som det ligger i en demokratisk tilgang til aktionsforskning, er der på baggrund af deltageres ønsker foretaget justeringer undervejs med henblik på tid til flere kollegiale drøftelser, fordi de fandt dette mere givende frem for individuelle skriveopgaver. Til slut er foretaget interviews med undervisere og lederen. Der er spurgt til: 1) uddannelsesbaggrund herunder læreruddannelse og erhvervs erfaring 2) kendskab og forståelse af formålsformulering om demokrati 3) didaktiseringen af demokrati samt 4) hvilken betydning et fokus på demokrati kan få for elever. Interviews har en varighed på 30-45 minutter og er ordret transskriberede (Kvale & Brinkmann, 2009).

Der er arbejdet løbende gennem aktionsforskningen med analyser ud fra en hermeneutisk tilgang, så analyser kunne drøftes med deltagerne, indledningsvis ud fra en induktiv tilgang og senere på baggrund af ovennævnte teori. Resultaterne af den afsluttende analyse præsenteres i tre afsnit.

Resultaterne

Resultaterne præsenteres først i et afsnit om demokratiforståelsen. Den centrale pointe er her, at formålet om demokrati indledningsvis ikke var velkendt, men at underviseres forståelse kommer til at fremstå tydeligere gennem forløbet, og at der findes forskellige forståelser. Derefter ses på ekendelsesformer, styring og arbejdsformer i erhvervspædagogik. Også her

skrives variationen frem især inden for styring og erkendelsesformer. Det sidste afsnit handler om rekontekstualiseringen af policy. Rækkefølgen er valgt, så afsnittet om demokratiforståelse indledningsvis giver en indsigt i udviklingen gennem forløbet, afsnittet efter formidler de didaktiske valg i undervisning, mens det sidste afsnit mere overordnet handler om rekontekstualisering. I hvert afsnit synliggøres pointer i forhold til det dobbelte perspektiv i pædagogik og didaktik på erhvervsuddannelser, som den afsluttende diskussion samler op på.

Demokratiforståelser

Generelt er det nyt for underviserne at give formålsformuleringen om demokrati opmærksomhed og i det hele taget, at demokrati fremgår, for som Ninna, der som de andre informatenter omtales med pseudonym, siger «så kendte jeg ikke den formulering.» Tue, som er relativ nyansat med en sundhedsfaglig uddannelsesbaggrund siger:

Nej, det gjorde [kendte] jeg ikke. Jeg tror faktisk generelt, der er mange undervisere, der har manglende kendskab til hele den her måde at bygge undervisning op på med bekendtgørelser og sådan nogle ting, så der er meget nyt at skulle forholde sig til. Vi kommer med et erhvervsfagligt element, vi kan bringe ind i undervisning, men hele den her måde at skulle tilgå bekendtgørelser og formålsparagraffer og uddannelsesplaner, det er helt nyt for os, [...], og derfor har jeg måske fået det præsenteret, men det er simpelthen forsvundet i mængden.

Især for undervisere med sundhedsuddannelser er det nyt.

Tina forholder sig eksplicit til formuleringerne i formålet for erhvervsuddannelser. Hun ser det som ret vagt og passivt formuleret, fordi der ikke stilles handlingsorienterede krav: «man kunne godt stille nogle højere krav. Altså at man skulle være aktivt deltagende i en demokratisk institution [...] ikke bare fremme interesse.»

Gennem logbøgerne kan identificeres forståelser af demokrati som liberalt demokrati, deltagerdemokrati og dialogdemokrati. Sidstnævnte ses hos Ole, der er optaget af at give eleverne valgmuligheder i undervisningen. Han beskriver demokrati som «en livsform», og praktiserer det gennem gruppearbejdsformer, hvor elever skal samtale og nå til enighed om fx den måde, de vil præsentere deres resultater på for klassen. Han har ikke alene fokus på resultat, men processerne, som skal give eleverne erfaringer med beslutningsprocesser.

Forståelsen af liberalt demokrati ses hos to undervisere, der i logbøger skriver om det repræsentative demokrati på skolen, hvor elever skal være informerede og have mulighed for og indsigt til at kunne vælge. Samtidig skrives, at demokrati skal være synlig på mange niveauer. Demokratiforståelse er ikke helt entydig, for i observationer fra deres undervisning og interviews peges mere i retning af deltagelsesdemokrati.

Deltagelsesdemokrati er generelt den dominerende demokratiforståelse i datamaterialet og kommer også til udtryk i observationer. En forståelse ses i en simulering inden for det sundhedsfaglige område, hvor undervisere ønsker, elever bliver gode til at ytre sig i oplæringens praktiske opgaver udført sammen med andet sundhedspersonale. Et ønske for denne underviser er også, at elever trænes i at se borgeres perspektiv. Det siges: «vi er her for borgernes skyld» og ikke alene med henblik på praktisk opgaveløsning i ældreplejen. Deltagelsesdemokrati

har således både et perspektiv på skolen og i oplæringen blandt borgere, der aktivt indgår i beslutningsprocesser. En anden måde at praktisere demokratisk deltagelse på ses i undervisning i konflikthåndtering, hvor demokrati omtales. Gennem konkrete opgaver kommer elever i denne undervisning til at møde en didaktik, hvor samtaler mellem parter i en konflikt kan håndteres i lyset af flere aktørers perspektiver. En tredje måde at didaktisere deltagerdemokrati på ses i observationer, hvor elever gennem fysiske øvelser får konkrete erfaringer med samarbejde omkring beslutningsprocesser.

Der kan således identificeres tre demokratiforståelser, og undervisere didaktisere forståelserne i forskellige kontekster på forskellige måder. Samtidig er der også en opmærksomhed på betydningen af skolen, dens organisering og praksis omkring det repræsentative demokrati, da nogle fag – især nogle grundfag som dansk og samfundsfag - har et direkte relevant indhold for undervisning i demokrati. Undervisningen har i nogle tilfælde demokratiske processer med den kommende oplæring for øje. Det kan både vedrøre det at være ansat inden for SOSU og borgeres ret til selv- og medbestemmelse. Når demokrati didaktiseres, er det således i flere demokratiforståelser og med forskellig vægtning af de to sider i dobbeltperspektivet. I diskussionen vendes tilbage til dette.

Erkendelsesformer, styring og arbejdsformer

Ovenfor er beskrevet, hvorledes Tina knytter demokrati sammen med det faglige indhold i konflikthåndtering. I elevers forberedelse heraf får de relativt frie rammer, men også lærerhjælp, ligesom der ved fremvisning for holdet er drøftelser af koblinger til faglige begreber inden for konflikthåndtering. På den måde kan der ud fra Illeris' model tales om en vis grad af deltagerstyring og akkomodative erkendelsesmuligheder. Observationen i Tinas undervisning viser også, at lektionen indledes med en samarbejdsøvelse, der har høj lærerstyring og efterfølgende kobles til begreber omkring børns udvikling. Didaktisk er således tilrettelagt en mere assimilativ læringstilgang, der træner teoretiske begreber og bidrager til elevers forståelse og erfaring med demokrati.

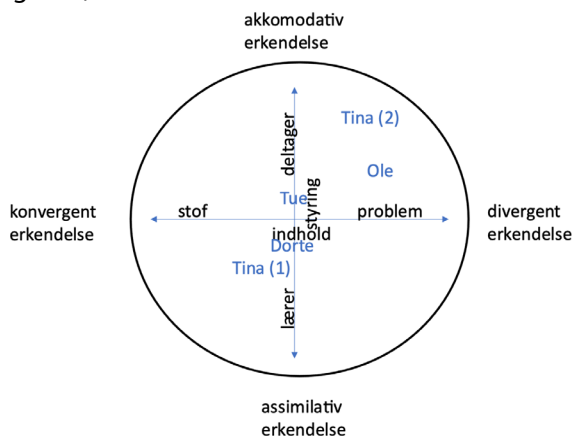
Ole rammesætter ifølge observationer og logbøger elevers valgmuligheder ud fra sit ønske om at fremme dialogdemokrati gennem opgaver, som i højere grad er problemorienterede end stoforienterede. Han skriver i sin logbog: «jeg anser det for afgørende, at mennesker føler sig anerkendte og hørt, og at de har mulighed for at påvirke de aspekter af deres daglige liv, der berører dem.» Tue didaktiserer også demokrati som en form for deltagerstyring i idrætsundervisning, men perspektivet er da at give eleverne positive erfaringer med deltagelse. Eleverne må gerne, siger han i det afsluttende interview, forholde sig kritisk, men ikke melde sig ud:

Sådan som jeg forstår demokrati, [...], så er det at skabe nogle forudsætninger for eleverne, hvor de har mulighed for at byde ind med deres meninger og holdninger, [...] man må gerne forholde sig kritisk til undervisningen, [...] men man skal ikke melde sig ud.

En større grad af lærerstyring ses i Dorthes didaktisering af demokrati gennem simulering. Elevers rolle, opgaver og fysiske placering rammesættes i simuleringer, og elever trænes i at anvende faglige begreber efterfølgende i debriefing baseret på hendes spørgsmål. Så selvom

hensigten er, at elever skal kunne ytre sig i oplæringen, er simulering didaktiseret, så der er rigtige og forkerte svar på lærerens spørgsmål.

Placeres disse eksempler i Illeris' model som vist i figur 2, tydeliggøres forskelligheder og dermed mulige variationsformer for didaktiseringen, også inden for den samme undervisningsgang, som i tilfældet med Tinas undervisning (derfor nævnes hun to gange i figuren).



Figur 2. Eksempler på didaktisering af demokrati i lyset af Illeris' model.

En sådanne illustration udtrykker nogle fortolkninger, som ikke giver eksakte placeringer, men det viser, at der i erhvervspædagogik er mange variationsmuligheder for at arbejde med demokrati og koble til oplæring. Der tales om elevers rolle og muligheder i oplæringen, forståelse af og samarbejde med borgere samt mere generelt om at være borger i et samfund. Pointen om, at demokrati i erhvervspædagogik kan didaktiseres på mange måder, formuleres direkte i et interview: "Det kunne selvfølgelig være fedt, hvis man kunne sige, det er den her måde, man gør det på. Men jeg tror, at vi er blevet klogere på, at der er ikke vejen. Der er mange veje til didaktisering af demokrati." I diskussionen vendes tilbage til dette.

Rekontekstualiseringen af demokrati

Som det allerede er tematiseret, formulerer informanterne sig forskelligt i forhold til, at der også i didaktisering af demokrati kan være en sammenhæng mellem skole, oplæring og erhverv. Tue, som har en sundhedsfaglig baggrund, tager afsæt i det almene aspekt i erhvervspædagogik, når han siger at:

Det ligger mest i det almene, men det almene er en forudsætning for at kunne det erhvervsfaglige, og det er forud for at skulle ud på arbejdsmarkedet. Fordi de [eleverne] skal jo vide, at borgerne har selvbestemmelsesret. Det vil sige [...], de skal oplyse borgeren, og demokrati er også, at de har en stemme, når de skal evaluere og diskutere patienterne.

Tue argumenterer således for, at der er en sammenhæng mellem almen undervisning med demokrati og elevers forståelse for borgeres rettigheder samt kollegialt samarbejde i erhvervet om borgere.

Tina taler om transfer som sit demokratiske fokus i skolen med henblik på overførsel til erhvervet:

Så kunne man jo overføre det [fokus på demokrati] til erhvervet, ikke? Så der er også transferværdi i det, og så tænker jeg, jo mere, de stifter bekendtskab til det, og jo mere synligt det bliver, at det faktisk er sådan, det fungerer, så tror jeg da også, det kunne styrke dem.

Når der i interviewet direkte spørges til forståelsen af demokrati, så knytter flere undervisere det til dannelse, mens Tina ser demokrati i lyset af inklusion. Ninna formulerer en sammenhæng mellem demokrati, dannelse og håndtering af den magt, eleverne får i deres profession:

Jeg tænker om dannelsesopgaven i forhold til erhvervet [...], de skal varetage et job, med nogle de skal passe på, og nogle de skal lytte til, og nogle der skal have en stemme, kan man sige, ind i deres liv. Altså man kommer jo som en magtfaktor, som en fagperson ind i et hjem eller ud til nogen, som er sårbare eller nybegynder i livet, hvis man skal snakke børn, [...] derfor synes jeg, demokrati også bliver en vigtig del af det. Så det er jo både i forhold til at have en kollegagruppe og have en stemme, og det er i forhold til ligestillingen i en asymmetrisk relation.

Lederen anvender som Ninna begrebet dannelse i sin argumentation:

Jeg ser det som to sider af samme sag, fordi det, som jeg synes, er vigtigt, det er at danne dem til at være demokratiske borgere, og hvis ikke vi kigger ind i dannelsesdelen af det, så misser vi også demokratiet, så jeg tror, det hænger sammen.

Modsat tager én underviser afsæt i erhvervet: «Ja, men der synes jeg, i forhold til at elever har valgt en erhvervsuddannelse, at vi hele tiden skal snakke ud fra et erhverv.»

Citaterne viser, at underviserne i deres rekontekstualisering anvender forskellige pædagogiske begreber så som selvbestemmelse, transfer og dannelse til at forklare og begrunde didaktiseringen af demokrati. Flere omtaler det, at elever skal opmuntres til at ytre sig i undervisningen, og Tue kobler det til dannelse:

Jamen både at man tør ytre sig over for andre, men også at man ytrer sig over for borgeren, og man faktisk tør sige fra overfor borgeren. Der ligger meget i den her kommunikation [...], det er meget alment dannende, men det er en forudsætning for at kunne udøve sin profession, både det professionelle niveau, at man er alment dannede, og man har kompetence til at lade sin stemme komme frem.

Ninna forbinder det, at alle elever får sagt noget, med aktiv deltagelse, trivsel samt forståelse af uddannelsens krav, altså en rekontekstualisering af andre pædagogiske begreber:

At alle siger noget i hver time [...]. Det er sådan noget, elever hæfter sig ved [i en evaluering], og der siger de også, det der med, at de begynder at få troen på, at de kan noget. Og det tænker jeg, at der er det vigtigt at have meget stort fokus på mundtligheden, det tror jeg spiller en stor rolle.

Tina anvender begreberne inklusion, kommunikation og anerkendelse i forbindelse med elevers aktive mundtlige deltagelse: «Jeg er bare optaget af, at de skal føle sig set og hørt, og at det

er okay at have forskellige holdninger, meninger og baggrunde, [...] men at alle har en værdi alligevel.» Mona formulerer et lidt andet perspektiv, da hun forbinder det, at elever lærer at ytre sig, med indflydelse, stillingtagen og etik: «for man skal tage stilling, når man arbejder med mennesker. Det er vigtigt, at man forholder sig til etik».

Ud fra Bernsteins begreb rekontekstualisering, så viser ovenstående, hvorledes den politiske vedtagne lov med dens formuleringer om demokrati, altså den officielle diskurs, af undervisere gøres til en praksis i det pædagogiske felt. En praksis, som elever kan møde i mange forskellige former. Rekontekstualiseringen af demokrati klassificeres som vist i afsnittet her således ud fra flere pædagogiske og didaktiske positioner og begreber, der i empirien fremstår som implicitte teorier, som ikke udfoldes, hvorfor forståelsen og konkrete teoretiske begrundelser ikke kommer til udtryk. Det betyder, at rekontekstualiseringen af demokrati viser en stor variation, der muligvis kan fremstå uklar, hvilket giver et behov for nærmere afklaring og diskussion.

Diskussion

Som præsentationen af resultaterne viser, er der en uklar begrebsbrug i forhold til, hvorledes demokrati rekontekstualiseres, idet der knyttes an til mange forskellige pædagogiske teorier (selvbestemmelse, transfer, dannelse, inklusion og anerkendelse), men hvor flere er optaget af elevers aktive, mundtlige deltagelse. At ytre sig knyttes således til rekontekstualiseringen, men inden for mange rammesætninger, som vist i figur 2. Lærer- og elevroller kan variere, ligesom synet på læring. Ydermere er der forskellige forståelser af demokrati blandt informanterne i form af deltagelsesdemokrati, repræsentativ demokrati og dialogdemokrati.

Den fundne variation og noget brede og uklare forståelse af demokrati genfindes i resultaterne fra interviews om formålet med erhvervsuddannelser med oplæring og ledelse (Duch, 2023), og man kan diskutere, om uklarhed og upræcisede i begrebsanvendelsen er et problem. For når der i modsætning til i Norge (Stray & Sætra, 2017) ikke findes administrativ eller politisk anvisninger til rekontekstualisering af demokrati, så overlades dette til undervisere, skole og oplæring på så mange mulige måder, at det kan være vanskeligt at skabe et overblik.

Undervisere kan og anser det som centralt at rekontekstualisere demokrati, måske ovenikøbet med en forskellighed, som kommer til at være meningsskabende og give sammenhænge for den enkelte underviser i lyset af teori-praksis problemstillingen i vekselluddannelser. I det lys kan det være godt, at en politisk anvisning ikke definerer rekontekstualiseringen. En udfordring kan dog være, at hvis formålet ikke er kendt og dermed heller ikke formuleringerne omkring demokrati, så kan det være vanskeligt at tage ansvar for opgaven. Det kan siges at være en opgave for læreruddannelsen at give viden om formålet med og dobbeltperspektivet i vekselluddannelser, men ikke alle undervisere har den samme uddannelse, og derfor kan der være mange andre forhold som afgør, om undervisere kender formålet, hvis de ikke som i artiklen indgår i et projekt.

Resultaterne viser også, at underviserne både ser almene og erhvervsrettede perspektiver, og at de ser det som en vekselvirkning og et samspil, hvor kun en enkelte ser det ene i forrang frem for det andet. Dette peger på, at der kan være behov for, at samspillet bliver drøftet og måske præciseret. Som Nylund mfl. (2020) gør opmærksom på, så har forskning tidligere især fokuseret på demokrati i almene fag, mens deres forskning handler om det erhvervsrettede. Artiklen her argumenterer for, at der også er behov for opmærksomhed på opgavedeling eller samarbejde mellem de to perspektiver. I artiklens empiri og i forskning er dobbeltperspektiver ikke klare.

Konklusion og forslag til videre udvikling af det dobbelte perspektiv i erhvervspædagogik

Resultaterne viser en variation i, hvorledes undervisere didaktiserer formålets formulering om demokrati i lyset af det særlige erhvervspædagogiske dobbeltperspektiv. Variationen kommer til udtryk ved, at undervisere rekontekstualiserer formuleringer i formålet om demokrati ud fra forskellige demokratiforståelser, hvor deltagerdemokrati står tydeligst, når der ikke alene ses på formuleringer i logbøger, men også på observationer og interviews. En underviser har, som den eneste, vægt på dialogdemokrati konkretiseret i et didaktisk fokus på akkomodativ læring og divergent erkendelse. Der observeres dog også i en anden undervisning en større grad af fokus på akkomodation, divergent deltagelse og elevdeltagelse, men generelt kendetegnes formuleringer omkring didaktikken af ønske om elevdeltagelse i form af, at elever ytrer sig. Argumentationerne for, at dette er centralt, spænder over udvikling hos elever, tiltro til sig selv samt oplevelsen af anerkendelse, inklusion, dannelse samt borgerperspektiver.

Didaktisering af demokrati har både almene og erhvervsrettede perspektiver, men udgangspunktet varierer mellem det erhvervsrettede som det centrale og afsæt i det almene – med henblik på også det erhvervsrettede. Dobbeltperspektiver kommer derfor ikke til at fremstå entydigt, hvilket forstærkes af, at der ikke er etableret et sprog til at tale om demokrati, hvad enten det er demokratiformer eller eksplicit formulering af pædagogiske teorier, der anvendes i begrundelser for didaktiseringen. I den forbindelse kan man overveje, om undervisere på hovedforløb ville stille sig anderledes med et større fokus på det erhvervsrettede. Afsættet i grundforløbet er et af studiets begrænsninger, mens aktionsforskning over et år med flere datakilder har den styrke, at kendskab til informanter og kontekst øges.

Et forslag til videre udvikling på skoler - sammen med undervisere - samt på læreruddannelser kan derfor være at rammesætte og begrebsliggøre det spænd mellem det almene og det erhvervsrettede, som erhvervsuddannelser står med, så forudsætninger for rekontekstualisering af demokrati og andre perspektiver i formålet styrkes. Forudsætninger, der kan ses aktualiserede i lyset af den politiske dagsorden om praksisfaglighed (Jensen, 2021). Ligeledes kan der være en pointe i forskning i demokrati, som *både* forholder sig til almene og erhvervsrettede fag og problemstillinger med henblik på at fastholde og videreudvikle dobbeltperspektivet. Samtidig kan et øget fokus på demokrati i erhvervsuddannelser måske bidrage til øget interesse og deltagelse blandt unge, ikke alene i repræsentativt demokrati, men også i deltagelsesdemokrati integreret i undervisning (Lieberkind, 2022; Bruun & Lieberkiend, 2023).

Forfatterbiografi

Henriette Duch er lektor, PhD, og forsker bl.a. i kvalificering af undervisere herunder undervisere på erhvervsuddannelser. Hun er optaget af sammenhængen og samspillet mellem formel uddannelse, pædagogik og didaktik på erhvervsuddannelser samt den organisatoriske kontekst og elevers perspektiver. Demokrati er et af flere felter for denne forskning.

Referencer

- Aadland, E. (2019). *Etik i professionel praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Bernstein, B. (2001). Social konstruktion af pædagogisk diskurs. I L. Chouliaraki & M. Bayer (red.) Basil Bernstein. *Pædagogik, diskurs og magt* (s. 134-187). Akademisk.
- Bruun, J., & Lieberkind, J. (2023). *Viden, engagement og demokratisk dannelse i en krisetid - hovedresultater af ICCS 2022*. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet. 2. reviderede udgave, 22/02-2024.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Pædagogiske principper*. <https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/P%C3%A6dagogisk%20principper.pdf>.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023). *Erhvervsuddannelsesloven* LBK nr 1069 af 08/08/2023.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2022). *Demokratisk selvtilid hos gymnasieelever*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dansk Ungdoms Fællesråd & Epinion (2023). *Demokratianalysen 2023*. 7. November 2023 <https://duf.dk/analyse/demokratianalysen-2023>
- Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærer. En diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse*. Aalborg Universitetsforlag.
- Duch, H. (2023). Demokrati - Potentialer og udfordringer i en social- og sundhedsuddannelse. *Utbildning & Demokrati*, 32 (1), 27–45. <https://doi.org/10.48059/uod.v32i1.2103>
- Duch, H., & Kidde Skov, T. (2023). Demokrati på erhvervsuddannelser med afsæt i social- og sundhedsuddannelser. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 13(1), 1–27. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.231311>
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2.udgave). Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, J. (red.) (2021). *Perspektiver på praksisfaglighed. Skoleudvikling og forandring på tværs*. Aalborg Universitetsforlag.
- Juul, I. (2006). Kompetencebegrebet anskuet ud fra et erhvervspædagogisk perspektiv. *Cursiv* (1), 7-26.
- Jørgensen, C. H. (2016). Reformen af erhvervsuddannelserne – En gang til, forfra og om igen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (4), 9-28.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzel.
- Lieberkind, J. (2022). Fra ideologisk til strategisk engagement. I M. Bruselius-Jensen & A. M. W. Nielsen (red.). *Unges medbestemmelse og samfundsdeltagelse* (s. 61-83). Frydenlund Academic.
- Madsen, B., & Birkelund, F. S. (2010). *Aktionslæringens DNA: en håndbog om aktionslæringens teori og metode*. Via Systemte.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2010). Aktionsforskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 97–120). Hans Reitzels Forlag.
- Nylund, M., Ledman, K., Rosvall P.-Å. & Rönnlund, M. (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. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665498>
- Skov, T. K. & Duch, H. (2023). Gruppearbejde som en demokratisk aktivitet. I H. Duch (red.), *Gruppearbejde på ungdoms- og videregående uddannelser – begrundelser og perspektiver* (s. 41–50). Frydenlund.

- Smeby, J.-C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I J.-C. Smeby & S. Mausethagen (red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-20). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2012). Demokratibegrepet i skolen. I T. Solhaug (red.). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen* (33-46). Universitetsforlaget.
- Stray, J. & Sætra, E. (2017). Teaching for democracy: Transformative learning theory mediating policy and practice. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.23865/ntp.v3.555>
- Wadel, C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm Akademisk.