



Demokrati på erhvervsuddannelser med afsæt i social- og sundhedsuddannelser

Democracy at vocational education based on social and health care programmes

Henriette Duch & Tobias Kidde Skov

VIA University College, Aarhus, Danmark (hedu@via.dk)

Abstract

Since the year 2000, the Danish vocational education and training institutions have been legally required to include the educational objective of educating the students to participate in democracy. We examine the implementation of the requirement from a student perspective, through interviews with twelve newcomers at a social and health care college. Our focus is the student experience in school and their expectations for their working life.

With the theoretical approach of John Dewey's philosophy on democracy and education we find a diversity among students. Some students are very active and express their opinions while others choose to be reluctant in public. In social science, the students learn about representative democracy but democracy as a social practice is limited in other subjects and in the classroom. However, the teachers' role seems important for the students' courage to speak up. The article concludes that some students might be in risk of exclusion of democracy, and we suggest more research in didactical approaches to address this.

Keywords: democracy, social and health care colleges, vocational education, students, Dewey



Indledning

Den danske erhvervsuddannelseslov har demokratibegrebet indskrevet i sit formål, idet uddannelsen skal "bidrage til at udvikle de uddannelsessøgendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b). Forskning viser imidlertid, at selvom nordiske unge er demokratisk indstillede, har de ikke alle tydelige forestillinger om aktiv deltagelse i demokratiet, og eleverne mener, at uddannelserne ikke er optaget af deres demokratiske oplevelser (Liberkind, 2020). En lignende konklusion har en svensk forskningsoversigt om børns og unges muligheder for indflydelse fra børnehave til ungdomsuddannelse. Undersøgelsen sammenfatter elevperspektiver således: "Sammanfattningsvis visar inflytandeforskningen med barn- och elevperspektiv att barn och elever vill ha inflytande, men är kritiska till det utrymme för inflytande som de uppfattar att de har" (Thuresson & Quennerstedt, 2020, s. 104). I dansk kontekst er sådan forskning om erhvervs-skolelevers perspektiv og oplevelser, som kan kvalificere skolernes arbejde med det nævnte formål, begrænset, mens den er mere udbredt inden for gymnasie- og grundskoleområdet (Carlsson & Hoffmann, 2011; Kolstrup, 2002; Raae, 2008; Ydesen & Andreasen, 2019). Generelt kan der spores en bekymring for, at demokrati får for lidt opmærksomhed (Hjort, 2008). Denne artikel retter sit blik på social- og sundhedsuddannelserne (SOSU) for at koncentrere undersøgelsen om én konkret uddannelse ud af mere end 100 danske erhvervsuddannelser.

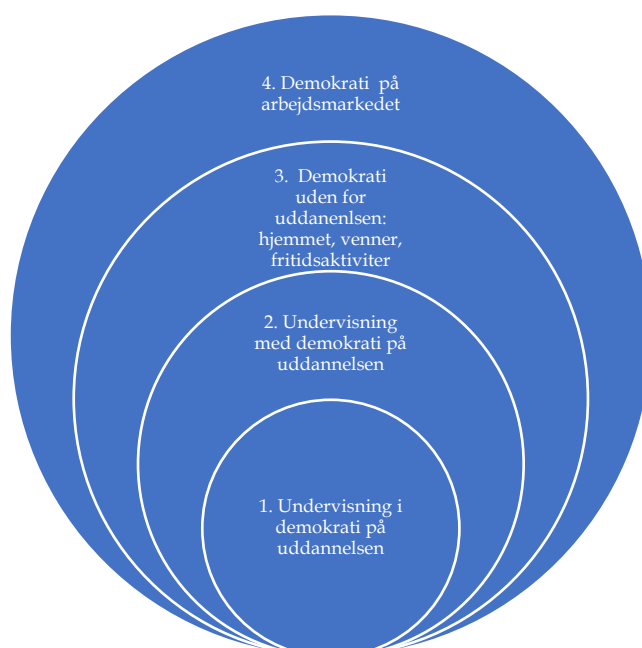
Artiklens formål er at bidrage med viden om, hvordan status på lovens formål om elevers evne og interesse for aktiv demokratisk medvirken på erhvervsuddannelserne aktuelt ser ud. For at undersøge dette fokuseres der på elevers perspektiv om, hvilke muligheder de ser for deltagelse, samt hvordan de deltager. Dette leder til følgende forskningsspørgsmål: Hvilke erfaringer har elever på SOSU med deltagelse i repræsentativt demokrati og meningsytringer i og uden for deres uddannelse?

For at præcisere forståelsen af begrebet demokrati indledes artiklen med en kort redegørelse for nogle af de forskellige perspektiver på demokrati, som fremgår af uddannelsesforskningen, hvor kun enkelte forskningsbidrag er fra erhvervsuddannelser. Derefter redegøres for udviklingen frem mod den aktuelle formulering om demokrati i erhvervsskoleloven samt nogle af de politiske intentioner og diskussioner, som relaterer sig hertil. Denne dokumentanalyse er en central baggrund for rammesætningen af demokrati på danske erhvervsuddannelser, og dermed for artiklens empiriske fund. Disse præsenteres efterfølgende, hvor der zoomes ind på SOSU på baggrund af den kvalitative empiri. Til sidst vil artiklen se på, hvilke muligheder og udfordringer elevernes forståelser af demokrati har for arbejdet med demokrati på erhvervsuddannelserne og mere konkret SOSU.

Forskning i demokrati i uddannelser

Demokrati er et meget bredt forskningsområde – også på en vekseluddannelse som erhvervsuddannelser. En måde at afgrænse og forstå dette på er ved at tale om at demokrati inden for forskellige arenaer på en uddannelse. Det kan være et tema, som primært varetages i nogle fag, eller det kan være en generel institutionsopgave, som alle undervisere bidrager til (Dansk Ungdoms Fællesråd [DUF], 2020; DUF & Epinion, 2021). Yderligere kan undervisning om demokrati, også kaldet en tynd tilgang, adskilles fra undervisning med demokrati, kaldet en tyk tilgang (Wistrøm & Madsen, 2018). I undervisning om demokrati (tynd tilgang) er demokrati det faglige indhold, for eksempel det politiske system, mens der i undervisning med demokrati (tyk tilgang) er en didaktik, som praktiserer demokrati. Sagt med andre ord kan studier i demokrati have fokus på demokrati som en del af curriculum, det faglige indhold, eller på didaktikken (Børhaug, 2008).

Figur 1. Arenaer for demokrati.



Eleverne kan have erfaringer med demokrati fra andre arenaer end deres nuværende uddannelsesinstitution eksempelvis andre uddannelser, fritidsaktiviteter, sportsforeninger, interesseorganisationer, frivilligt arbejde, aktivisme og deltagelse i politiske partier samt fra deltagelse i familie og venners generelle drøftelser og beslutningsprocesser (DUF, 2020; DUF & Epinion, 2021; Hansen & Sørensen, 2014; Ibsen & Levinsen, 2016; Liberkind, 2020; Liberkind & Bruuns, 2021; Ljungmann & Riggelsen, 2021; Rheingans & Hollands, 2013). Inddragelse

af sådanne erfaringer i drøftelser med demokratiske perspektiver i uddannelser kan være med til at motivere eleverne til at interessere sig for demokrati (Løvlie, 2015; Nielsen, 2021). Konkret på SOSU kan der være et potentiale i en kritisk og demokratisk tilgang til elevers fremtidige deltagelse på arbejdsmarkedet (Rönnlund mfl., 2019). Arbejdsmarkedet ser vi derfor som yderligere en relevant arena, og det er netop her, en vekseldannelse som erhvervsuddannelserne i Danmark adskiller sig fra andre ungdomsuddannelser. På baggrund af litteraturen har vi udviklet figur 1, der analytisk viser et overblik over arenaerne.

Da artiklens udgangspunkt er elever på en erhvervsuddannelse, tages der afsæt inderst i figuren, helt tæt på undervisningen, mens der fra dette udgangspunkt kan åbnes mod større perspektiver omkring uddannelsen, relationer uden for denne og arbejdsmarkedet. Figuren er udviklet i en tidlig version på baggrund af møder med SOSU, som omtales senere, og den er forfinet på baggrund af den forskningslitteratur, nævnt ovenfor og som uddybes i det følgende. De to inderste cirkler i figur 1 vedrører didaktik på SOSU, hvor samfundsfag står særlig central, fordi faget skal undervise om demokrati. Fagdidaktisk skelnes mellem tysk forskning med traditionen *politische Bildung* og engelske traditioner som henholdsvis *social science education*, *civic education* og *citizenship education* (Christensen, 2015, 2017; Spanget Christensen, 2011). Samfundsfaglærere har en faglig viden om demokrati, men faget har alligevel udfordringer i forhold til at leve op til formålet om at uddanne elever til demokratisk deltagelse (Mouritsen, 2021), på trods af at der er udviklet forskellige didaktiske tilgange (fx Levinsen, 2021; Nielsen, 2021; Schou, 2021). I andre fag, for eksempel naturvidenskab, kan lærere have vanskeligere ved at undervise i demokrati, fordi de alene har en overfladisk viden herom, men her er der til gengæld muligheder for at undervise med demokrati ved at lærere og elever udforsker faglige problemstillinger sammen (Misfeldt, 2014; Wistrøm & Madsen, 2018). De erhvervsfaglige fag på erhvervsuddannelser kan siges at have et særligt fokus på den yderste cirkel i figur 1, fordi uddannelserne har et stærkt fokus på arbejdsmarkedet og er vekseldannelser, men her findes en tendens til at socialisere mod arbejdsmarkedet frem for at have et bredere perspektiv på demokrati, som står mere centralt i de såkaldte almene fag på erhvervsuddannelser (Nylund mfl., 2020). Erhvervsfagene kan desuden have en opmærksomhed på didaktikken i oplæring på arbejdspladsen, som kan udfordre med manglende sammenhæng (Duch mfl., 2022).

Som vist på den tredje cirkel kommer elever på en erhvervsuddannelse med forskellige demokratiske forudsætninger på grund af forskellige familiære opvækstvilkår og erfaringer fra tidligere uddannelsesforløb. Nogle elever kan have oplevet ikke at kunne deltage på lige fod med andre, måske grundet i racisme og som følge heraf eksklusion fra deltagelse i demokrati (Riese & Harlap, 2021; Thuresson & Quennerstedt, 2020). I forskningen tales om en social ulighed for demokratisk deltagelse, ikke alene på de velkendte sociologiske variable, men

også i forhold til muligheder i en by- og uddannelseskultur i modsætning til unge uden for denne kultur (Lieberkind, 2020). Karakteristik af den specifikke målgruppe af elever er således også centralt, når demokrati tematiseres.

Hvor den tredje cirkel kan relatere sig til fortiden og nutiden, har den fjerde særlig et fremtidsperspektiv for elever på SOSU, mens cirkel 1 og 2 er situationen her og nu på erhvervsuddannelsen. Den hollandske uddannelsesfilosof Gert Biesta taler om forskellige tidslige perspektiver på demokrati (Biesta, 2013). Socialisation handler "om den læring, der er nødvendig for at blive en del af den eksisterende sociopolitiske orden [mens] subjektifikation handler om den læring, som vi kunne kalde for demokratiets 'eksperiment'" (Biesta, 2013, s. 172). Det betyder at elever har mulighed for at gøre sig erfaringer med demokrati, og at disse kan bidrage til den løbende udvikling af et demokratisk samfund. Demokrati er således ikke en fast størrelse, men kan ændre sig over tid, og den enkelte elev skal på den ene side tilpasse sig det aktuelle samfund, men også være med til at udvikle det demokratiske samfund.

Udfordringen ved Biestas forståelse af demokrati er, som hos for eksempel også Jürgen Habermas, John Dewey, Paulo Freire og Jerome Bruner, at kunne transformere politiske intentioner om demokrati i uddannelser til pædagogiske og didaktiske virkninger i den konkrete undervisning (Samuelsson & Bøyum, 2015; Stray & Sætra, 2017). Forskning bidrager imidlertid med forslag til didaktikker, som anvender eksempelvis casearbejde, kommunikation og forskellige typer af dialogformer (Emslie, 2009; Englund, 2016), men der er fortsat forskellige forståelser af demokratiske modeller, og unges præferencer for sådanne modeller, og anvendelse i praksis i beslutningsprocesser kan være mere eller mindre sammenhængende og velegnede til at reflekterer over erfaringer (Husfeldt & Nikolova, 2003; Nieuwelink mfl., 2016). Skoler, der søger at praktisere en progressiv demokratisk deltagelse, kan vise sig at reproducere samfundsmæssige magtstrukturer (Wilson, 2015).

Demokrati på erhvervsuddannelser: Reformers og diskussioner

Forskningen giver således et indblik i, hvor kompleks det er at konkretisere, hvorledes formålet om at uddanne til demokrati på erhvervsuddannelser kan forstås og didaktiseres. Derfor er det relevant at se nærmere på, hvorledes man over tid er nået frem til den aktuelle formulering i formålet. Vi vil derfor kort redegøre for, hvordan demokrati skrives ind i formålet for erhvervsuddannelser, samt redegøre for nogle af de politiske intentioner og diskussioner, som leder frem til eller viser andre diskurser omkring den aktuelle formulering. Det følgende er derfor også vores belæg for, at forskning i demokrati på erhvervsuddannelser er nyt, at den formelle ramme herfor fortsat er relativt upræcis, og at artiklens empiri med elevperspektiver kan åbne feltet. Metoden bag afsnittet uddybes senere i artiklen.

Begrebet demokrati kommer sent ind i erhvervsuddannelserne i modsætning til i folkeskolen, hvor det bliver skrevet ind i folkeskoleloven i 1975 (Korsgaard, 2009). Debatten om demokrati i folkeskolen går dog tilbage til perioden efter 2. verdenskrig, hvor der kommer fokus på demokrati i pædagogik og uddannelser, mens debatten er mindre fremtrædende inden for erhvervsuddannelserne herunder på SOSU. Dette udfoldes i det følgende afsnit med henblik på at rammesætte diskursen omkring demokrati.

Bekendtgørelser inden for SOSU, der fra 1990 får de nuværende uddannelsesbetegnelser, har som i dag indeholdt formål knyttet til det faglige (Sundhedsstyrelsen, 1973; Undervisnings- og Forskningsministeriet, 1990). SOSU har sin egen historie, men er i dag samlet med andre uddannelser under betegnelsen erhvervsuddannelser. Erhvervsuddannelsers samfundsmæssige opgave og fremtidsperspektivet er formuleret inden for de tekniske uddannelser med lærlingeloven fra 1956, og dette øges i løbet af 1960'erne for i 1977 at styrke det almene ved at indføre grundfag i uddannelsen (Koudahl, 2004). I betænkningen fra 1987, som både forholder sig til tekniske uddannelser og handelsuddannelser, fremgår direkte, at uddannelse anses af betydning for den politiske kultur og demokratisk deltagelse (Undervisningsministeriet, 1987, s. 598), og med reformen i 1990 er en opmærksomhed på "holdninger til demokrati" (Koudahl, 2004, s. 88). Af formålet både i 1989 og i 1997 fremgår, at uddannelsen skal "give unge en uddannelse, der både giver grundlag for deres fremtidige arbejdsliv og bidrager til deres personlige udvikling og til deres forståelse af samfundet og dets udvikling" (Børne- og Undervisningsministeriet, 1989, 1997).

Det repræsentative demokrati og demokrati som formål

Også det repræsentative demokrati på erhvervsuddannelserne formaliseres sent. På de almene gymnasier har der været elevråd siden 1968, men først i 1991 kræves dette på de tekniske erhvervsuddannelser, som en udbredelse af eksisterende regler på handelsskoler (Jensen, 1997). Undervisningsministeren foreslår i 1997 regler for demokratiet i hele det offentlige uddannelsessystem herunder elevråd (Jensen, 1997). Den radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen beskriver demokrati på tre områder: undervisning i demokrati, demokrati i undervisning og indflydelse på institutioners og uddannelsers hverdag (Folketinget, 2000). Dette falder tidsmæssigt sammen med reformen af erhvervsuddannelser i år 2000, hvor demokrati er pointeret (Højrup, 2001). I lov om erhvervsuddannelser kommer nu til at stå, at uddannelsen skal "bidrage til at udvikle de unges interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund og bidrage til deres personlige udvikling" (efter Koudahl, 2004, s. 94), hvor den tidligere formulering var "bidrager til deres personlige udvikling og til

deres forståelse af samfundet og dets udvikling" (Børne- og Undervisningsministeriet, 1997). Demokrati er således fra 2000 indskrevet som i formålet i erhvervsuddannelsesloven i dag.

Demokrati i lyset af andre diskussioner

Relativt nye politiske diskussioner om demokrati kan ses i Folketinget (2019a) i forhold til elevers mulighed for at deltage i demokratiske aktiviteter, uden det noteres som fravær på uddannelsen, men diskussionen leder ikke til ændringer af love. I 2021 kan lokaliseres et ministerspørgsmål om demokratiske dannelse og bekæmpelse af "fake news" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021c). I svaret forbindes karakterdannelse, demokrati og digital dannelse. Karakterdannelse er et nyt begreb inden for erhvervsuddannelser (Folketinget, 2019b), som der efterfølgende er sat midler til at konkretisere og implementere (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022; Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2020a, 2020b). Begrebet står centralt i bekendtgørelsen sammen med faglig stolthed, mens demokrati ikke nævnes direkte. Demokrati kan indirekte fortolkes som nævnt ud fra formuleringer så som "selvstændig stillingtagen", men demokrati er altså direkte formuleret i erhvervsuddannelsesloven, men ikke i tilhørende bekendtgørelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021a).

Opsamlende kan siges, at demokrati skrives senere ind i erhvervsuddannelser end i andre danske uddannelsesretninger, først indirekte og så med anvendelse af begrebet demokrati. Selvom SOSU først sent får status som en erhvervsuddannelse, så er uddannelsen omfattet af den nævnte erhvervsskolelov og de nye begreber i bl.a. bekendtgørelsen. Disse indgår i de seneste års politiske diskussioner, som aktualiserer demokrati, men diskussionerne initieres af andre diskurser, som synes at have forrang for demokrati. Diskussionerne taler ikke direkte ind i forhold til de omtalte arenaer i figur 1 og klargør dermed ikke den politiske forståelse af demokrati på erhvervsuddannelser. Da den centrale kontekst er SOSU introduceres i det følgende til uddannelsens struktur.

Analytisk tilgang

Som nævnt ovenfor forholder teoretikere som Biesta, Habermas, Freire og Bruner sig ligesom Dewey til demokrati og uddannelse. Når vi her vælger Deweys perspektiv, er det især begrundet i, at han pointerer betydningen af erfaring, som vi anser for særlige relevante i en vekseluddannelse (Dewey, 1934, 2005; Elkjær, 2012; Elkjær & Wiberg, 2013). Dewey beskriver demokratiet som et kærlighedsforhold til uddannelse, hvor uddannelse skal skabe et demokratisk udgangspunkt gennem engagement og interesse, som involverer erfaringer sammen med andre: "Et demokrati er mere end en styreform – det er primært en form for liv i forening med andre, en fælles kommunikativ erfaring" (Dewey,

2005, s. 104). Som Elkjær og Wiberg (2013) argumenterer, så er erfaringsbegrebet hos Dewey afgørende for at forstå handling og tænkning og deraf demokratiske muligheder. For Dewey er aktive erfaringer vores mulighed for at forbinde os til verden og deltage i den. Det er muligheden for at forstå, hvem vi er og at forstå os selv (Elkjær & Wiberg, 2013, s. 128). Den aktive erfaring sker ifølge Dewey, når vi arbejder forsøgende og eksperimenterende, og når vi reagerer og handler aktivt med muligheden for, at det kan ændre noget og os selv (Dewey, 2005, s. 157). Uddannelse skal herved ruste og understøtte elever til løbende forandringer, så "et samfund, der er mobilt, som gennemkrydses af de forandringer, der foregår overalt, må sørge for, at dets medlemmer opdrages til at tage et personligt initiativ og være tilpasningsdygtige" (Dewey, 2005, s. 105).

Hos Dewey er erfaringer en gensidig proces mellem elev og verden, hvor "påvirkning, tænkning og handling" er sammenhængende (Elkjær, 2012, s. 319), idet mennesket er en "handlekraftig og indgribende aktør, der er med til at skabe og forme fremtiden" (Elkjær, 2012, s. 321). Erfaring er både fremadskuende, kognitive, følelsesmæssige og tæt forbundet med kritisk refleksion: "Teorier og begreber og dermed kritisk tænkning og refleksion vil altid være at finde i erfaringer" (Elkjær, 2012, s. 322). Når elever får mulighed for at udforske erfaringer, ændres disse fra at være passive til at blive aktive, og den tidlige distance mellem erfaring og refleksion giver en form for afstand, der muliggør tænkning. Dette er dog også udfordringen ved Deweys tænkning, og den måde at læse ham på. For som Rømer (2010) argumentere for, så bliver Deweys tænkning ofte læst som en handlingsfilosofi, hvor det at gøre noget aktivt, alene er det, som skaber erfaringer. Her kunne man argumentere for, at tænkning i sig selv, adskilt fra handling og praksis, også har mulige erfaringsmæssige potentialer (Dewey, 1934; Rømer, 2010).

I tråd med Dewey anser vi elevers erfaring med demokrati som væsentlige med henblik på bevarelse af og udvikling af et demokratisk samfund. Derfor spørger vi i interviews til erfaringer fra uddannelsessammenhænge samt i andre sammenhænge så som i hjemmet, i fritidsaktiviteter samt samme med venner. Disse erfaringer er ifølge vores læsning af Dewey med til at skabe elevernes fremtid i alle de arenaer, som de indgår i. Figur 1 anvendes dermed også til at vise vores operationalisering af de demokratiske forståelser og tilgange. Antagelsen er således, at ved at indsamle viden om elevers erfaringer, vil det skabe et afsæt for, hvorledes man didaktisk kan understøtte refleksioner og nye handlinger hos eleverne. Dette kræver, at vi forstår elevernes erfaringer, og om de kan betegnes som aktive og dermed have et forandringspotentiale. Dewey eksemplificerer dette ved et barn, som stikker en finger ind i ilden, hvilket kan betegnes som en passiv erfaring (Dewey, 2005, s. 157). Her forbinder barnet ikke smerte som konsekvens med det at stikker fingeren ind i ilden. På samme måde er elevernes erfaringer med demokrati også passive, hvis de genererer viden uden at reflektere over det og tilpasse det egen tænkning. Elevernes

demokratiske erfaring må derfor ud fra teorien i en eller anden grad kunne anskues aktivt, for at skabe de rette rammer for tænkning, handlinger og refleksion. Konkret vil analysen tage afsæt i, at erfaringer med demokrati kan komme til udtryk på fire arenaer på en erhvervsuddannelse: undervisning om demokrati, demokrati med undervisning og gennem elevens indflydelse på institutioners og uddannelsers hverdag (jf. hhv. cirkel 1 og 2 i figur 1). Sidstnævnte forstår vi som repræsentativt demokrati på uddannelser (jf. Jensen, 1997). Da både erfaringer (jf. cirkel 3 i figur 1) og fremtidsforestillinger om det erhvervsrettede er centralt på SOSU (jf. cirkel 4 i figur 1) tilføjer vi dette som arenaer, der fremadrettet kan handles inden for. Samlet set vil disse erfaringer og forestillinger give et indblik i, hvad der kan være det didaktiske udgangspunkt for at bidrage til elevens refleksion, således at de på sigt kan handle. For erhvervsuddannelser er konteksten for sådanne handlinger både samfundet i bred forstand, på skolen samt på oplæringsstedet og kommende arbejdspladser.

Metodisk tilgang

Som det fremgår ovenfor, er der foretaget søgninger på Folketingets hjemmeside efter dokumenter om politiske beslutninger og drøftelser, suppleret med tidligere analyser i forskning af erhvervsuddannelsers historie i forhold til demokrati. Redegørelsen herfor ovenfor giver et indblik i den politiske forståelsesramme og dermed den formelle ramme, som erhvervsskoler er underlagt. Som sagt viser resultaterne dog, at denne ramme ikke er særlig præcis, og formålet med erhvervsskoleloven derfor meget er overladt til fortolkning på skoler og af lærere. Derfor er også som indledning til projektet afholdt to møder med ledere og projektmedarbejdere på en social- og sundhedsskole med henblik på en konkret indsigt i de uddannelsesmæssige og organisatoriske tilgange til at arbejde med demokrati, karakteristik af den konkrete elevgruppes forudsætninger og erfaringer samt aktuelle udfordringer på arbejdsmarkedet – både som elever og som kommende medarbejdere. På baggrund heraf er udarbejdet en semistrukturerede interviewguide, hvor der spørges til elevens erfaringer med demokrati i og uden for uddannelser, deres interesse heri samt deres forestillinger om, hvorledes de inden for erhvervet kan deltage aktivt i konkrete og samfundsmæssige problemstillinger. Interviewguiden kan ses som en yderligere konkretisering og operationalisering af figur 1. Foreløbige analytiske resultater er præsenteret og drøftet med en ledergruppe på SOSU med henblik på at kvalificere analysen yderligere.

Intensionen var at interviewe 12 elever, hvor kriterier for udvælgelse var, at de har afsluttet grundforløb 1, er påbegyndt grundforløb 2 i foråret 2022, er under 25 år, og tænker deres uddannelse rettet mod: SOSU Hjælper, SOSU Assistent eller EUX Velfærd (sundhedsfaglig student), samt at de repræsenterer skolens elever i forhold til køn, alder og etnicitet (strukturen på SOSU forklares

nedenfor). Ønsket var således særlig at få de unge elever i tale, da antagelsen var, at deres erfaringer primært var knyttet til uddannelse i modsætning til de ældre elevers. Skolen foretog den første kontakt og udvælgelse af elever, men på den første interviewdag var den første elev syg, og kun tre andre stod på vores tilsendte liste. Derfor gik vi til et andet hold, hvor en elev meldte sig på til den aktuelle dag og fem andre til den anden planlagte dag. Derfor blev der flere informanter, som ikke kom fra grundforløb 1, som først ønsket. Vi valgte denne pragmatiske tilgang for at rekruttere informanter. I løbet af den første dag fandt vi to andre elever med hjælp fra allerede interviewede elever. Det vil altså sige, at nogle informanter havde meldt sig – alle fra én klasse – på forhånd, og andre havde meldt sig efter en mere direkte forespørgsel i en anden klasse samt senere tiltag for at rekruttere flere. Vores vurdering på baggrund af udtalelser under interviews var, at vanskeligheden med at rekruttere hang sammen med usikkerhed omkring begrebet demokrati, en forventning om at skulle vide "nok" til at kunne deltage, og ikke nødvendigvis positive erfaringer med demokrati, samt at nogle elever alene ville indgå i skoletiden. Endelig var nogle bekymrede for at få fravær fra undervisningen, hvilket blev løst i dialog med deres lærer. Deltagerne i interviewene er således udtryk for, hvilke 12 elever der praktisk kunne rekrutteres på de pågældende to dage. Den mulige betydning heraf for det analytiske resultat kan være, at vi finder en større variation.

Fem af de 12 informanter er mænd, og fem har taget grundforløb 1 og er 17 eller 18 år, så tre af disse er ikke stemmeberettigede. De, som først er startet på grundforløb 2, er fra 19 år og op til 35 år. Sidstnævnte gruppe har på interviewtidspunktet (februar 2022) været på SOSU i få dage. Syv har navne, som ikke er traditionelle danske navne, og sprogligt er der blandt disse forskellige grader af særlige udtale og ordvalg, som indikerer en anden etnisk baggrund. Informanterne har således en variation i forhold til deres baggrund, alder og køn som den generelt kendes på SOSU, uden der kan tales om repræsentativitet. Alle vil være SOSU Assistent, to ønsker EUX Velfærd (se forklaring ovenfor). To af de elever, som meldte sig ved første rekruttering, er blandt de mest aktive med erfaringer fra deltagelse i repræsentativt demokrati som elevråd eller i fagforeningen FOA, men vi ser ikke en entydig bias i forhold til, hvorledes eleverne er rekrutteret.

Vi har ved 10 interviews været to til stede og fordelt arbejdet, så en har interviewet og en har taget noter. Der er også optaget lyd. Noter er efterfølgende læst med henblik på korrektur og enkelte tilføjelser, som er vurderet som centrale for forståelse senere. Gennem interviews er vi ligesom i rekrutteringen blevet opmærksomme på, at demokrati for nogle opleves som et følsomt emne. Derfor har vi også anonymiseret og sløret forhold omkring baggrundsfaktorer og udtalelser, når vi af etiske årsager har skønnet det hensigtsmæssig.

Ovenstående data indgår i et større studie, hvor der efterfølgende i efteråret 2022 er foretaget interviews med centrale personer på tre SOSU-skoler samt tre

interviews med oplæringsansvarlige fra elevers praktikpladser. I foråret 2023 planlægges et aktionslæringsforløb med undervisere fra en SOSU-skole med henblik på didaktisk udvikling.

Analyse af interviews er foretaget på baggrund af gennemlæsninger, kodninger og kategorisering (Kvale, 1997). Kategoriseringer er først udarbejdet af os hver for sig og derefter sammenlignet og drøftet, men de to kategoriseringer og kondenseringer var meget identiske. Empirien er analyseret induktiv og efterfølgende analyseret i lyset af Deweys demokratiforståelser. Navnene på elever anvendt i analysen er pseudonymer. I det følgende præsenteres resultaterne i form af overordnede positioner samt i forhold til, hvorledes demokratisk deltagelse konkret forbindes med undervisningen. Således inddrages de fire arenaer nævnt ovenfor.

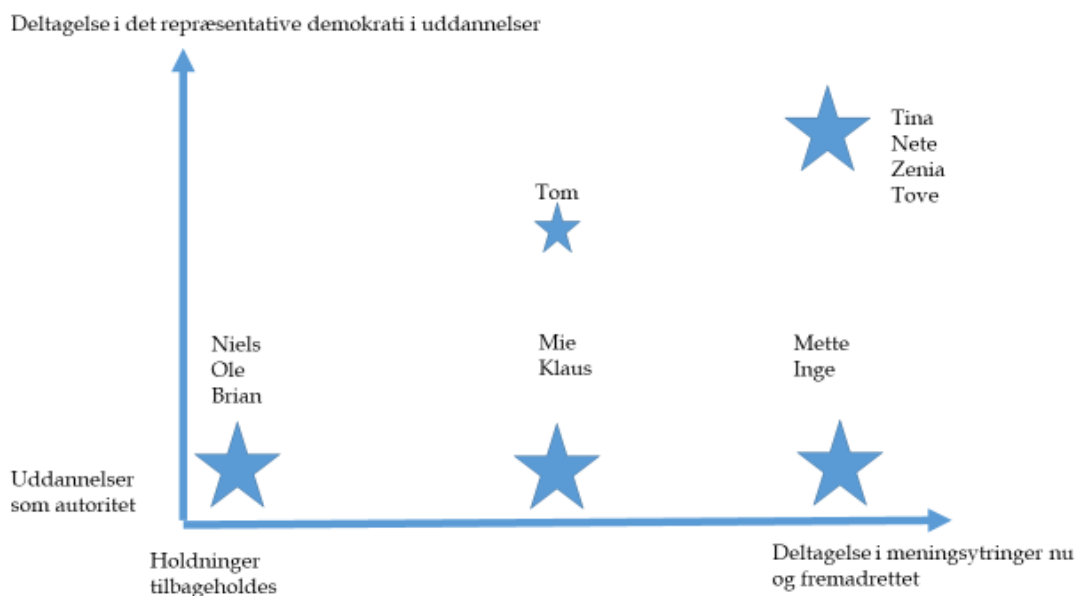
Resultater

Analysen præsenteres i to afsnit. Det første omhandler, hvorledes der blandt eleverne i bred forstand kan identificeres forskellige erfaringer og refleksioner i forhold til repræsentativt demokrati, samt hvorledes de forholder sig at ytre sig generelt både i uddannelsen, erhvervet og samfundet – altså arenaerne 2, 3 og 4 i figur 1. Disse systematiserer vi som forskellige positioner. Det andet anden afsnit omhandler didaktiske erfaringer og holdninger til demokrati på uddannelser, altså primært arena 1 i figur 1.

Elevpositioner

Eleverne udtrykker forskellige holdninger til, hvorledes de ser på og deltager i det repræsentative demokrati på uddannelser, det er både erfaringer fra tidligere uddannelser, primært grundskolen (privatskole, folkeskole eller efterskole) og på SOSU. Dette er således ét mindre udsnit af og en konkretisering af, hvad der kan være i arena 2, undervisning med demokrati. Her skal det huskes, at nogle elever er helt nye på den konkrete skole, mens andre har været der et halvt år, de nye udtrykker således mere en generel holdning, mens de øvrige kan have et bedre kendskab til mulighed og praksis i organisationen. Som yderpoler er eller har nogle elever været meget engagerede og deltaget i bl.a. elevråd eller andre former for repræsentativt demokrati. Andre elever ser mere uddannelsesinstitutionen som en form for autoritet, der bedst ved, hvorledes uddannelser bør være. Figur 2 illustrerer disse positioner med den lodrette akse. Placeres elever nederst udtrykker de direkte, at skolen bedst træffer beslutninger, og de ikke selv aktivt forholder sig hertil, placeres de øverst er de meget aktive i det repræsentative demokrati, og placering i midten viser elever, som deltager i mindre grad.

Figur 2. Elevpositioner i forhold til erfaringer og handlinger.



Andre yderpoler er, hvorvidt elever deltager i forskellige former for meningsytringer på uddannelser, i fritiden eller udtrykker holdninger til deres fremtidige deltagelse eller, elever formulerer forskellige situationer eller overvejelser over, hvorledes og hvornår de tilbageholder meninger og dermed ikke ytrer sig. Det vil sige elever, som har været, er eller forventer at blive aktive i arena 2, 3 eller 4. Dette er illustreret med den vandrette akse i figuren. Elever placeret længst til venstre udtrykker direkte, at de på påpasselige med eller slet ikke ytrer deres holdninger, elever lidt længere mod højre afvejer og reflekterer over, hvornår og hvorfor de ytrer sig. Elever placeret helt til højre ytrer sig og deltager uden omtale af bekymring herfor. De 12 elever grupperer sig primært fire forskellige steder i figuren, markeret med stjerner. Hvor der her er tale om to, tre eller fire elever, er en femte position alene tydelig for én elev, hvorfor stjernen er mindre. Klart nok er disse positioner ikke målfaste, men de indikerer nogle fællestræk for elever placeret samme sted. Dette udfoldes i de følgende underafsnit, som nuancerer positionerne ved at se på enkeltelever. Som det vil fremgå, så kan mange informanter gengive og reflektere over erfaringer med demokrati uden for undervisningen, mens synet på og erfaringer med handlinger er en afgørende forskel på, hvor i figur 2 man kan placeres. Jo længere mod højre ad den horisontale akse og jo længere op ad den vertikale jo større betydning får handlinger. Det skrives således med baggrund i Deweys teori frem, hvorvidt der er erfaringer og refleksioner, samt hvorvidt dette forbindes med handling. Denne pointe samles der op på i diskussionen ligesom det forhold, at det for en del elever er vanskeligt at nævne erfaringer fra undervisning i og med demokrati. Styrken ved Deweys teori er derved, at den kan henlede opmærksomheden på,

hvad den uddannelsesmæssige opgave kan anses for at være, fordi refleksioner over handlinger er centrale for nye handlinger. Som nævnt tidligere udtrykker teorien én tilgang, som ville fremstå anderledes i andre analytiske perspektiver.

De meget deltagende i det repræsentative demokrati

De fire elever, som aktuelt eller tidligere har deltaget i det repræsentative demokrati på uddannelser og deltager i forskellige former for meningsytringer nu samt har planer herom i fremtiden, er Tina, Nete, Zenia og Tove. Tina har taget grundforløb 1, hun er 18 år og interesserer sig ikke for politik. Hun kalder det "voksensnak", og området kan overlades til de voksne, idet det handler om at blive enig. Hun har været formand for skolerådet på grundforløb 1 og elevformand på sin tidligere skole, og hun beretter om konkrete erfaringer med at få ændringer igennem på en uddannelse – alle vedrørende de fysiske rammer. I hjemmet diskuteres politik, selvom de ikke er enige, og hun drøfter holdninger med ældre venner samt indgår i en fritidsaktivitet, hvor hun inddrager deltagerne i beslutninger. Hun er optaget af emner som dyrevelfærd og ældrepleje. Hun ser muligheder for at diskutere faglige forhold på en arbejdsplads og ser læger, SOSUer og sygeplejersker som havende samme mål, hun er aktiv i FOA (fagforeningen for SOSUer), hvor hun "er i gang med at lære, hvad de kan bruges til", og hun ser sig selv have en central rolle i fremtiden.

Zenia er også 18 og har taget grundforløb 1. I familien diskuteres man, hvad der sker i omverden, men ellers mener hun at have svært ved at forstå begrebet demokrati og dets måde at fungere på. Hun har tidligere været aktiv i elevdemokrati og deltager i en udadrettet aktivitet for SOSU, og generelt siger hun, at hun deltager i diskussioner, også selvom de ikke er vigtige for hende: "for mig er det ikke svært, jeg snakker meget, men kan se på de andre i klassen, at de har det svært. Det handler også om at være selvsikker." I fremtiden ser hun sig selv som leder, da hun ser dette som rollen, der beslutter på arbejdspladsen, men hun ser også muligheder for at ældre inddrages i beslutninger.

Tove er lidt ældre og er først startet på grundforløb 2, og i hendes hjem ses og drøftes nyheder sammen i familien. De er ikke altid enige, og hun karakteriserer dette således: "jeg har andre holdninger, mens de har deres. Jeg fortæller mere ud fra viden, de taler mere om håb, hvad der kunne være bedre. Jeg tænker mere logisk, realistisk. Vi er uenige på nogle punkter, men vi er stadig familie og elsker hinanden." Hun har tidligere været aktiv i elevråd, og hun er i det hele taget optaget af at lytte til og inddrage andre, samtidig med at hun også gerne taler på deres vegne. Hun mener, at nogle må "steppe op" på vegne af de mere tavse. Hun ønsker at ændre på ældreplejen for at ændre synet på den faggruppe, som hun kommer til at tilhøre.

Nete er i tyverne og også startet på grundforløb 2. I familien og nærmeste omgangskreds er meget forskellige politiske holdninger, og det giver anledning til diskussioner, men også accept af forskellige holdninger. Med økonomiske

problemer i familien har hun stor respekt for erfaringer frem for diskussioner: "Kontanthjælpssystemet [...] gav et billede på demokratiet, og gav mig holdninger til disse ting. [...] Min kærestes familie har en anden holdning - en liberal. Han kunne rykke nogle holdninger, fordi han hørte min historie." Hun har været aktiv i elevråd, men er nu især optaget af klima. Desuden har hun været i gang med en anden erhvervsuddannelse, hvor hun oplevede sig placeret i bundet af et hierarki på arbejdspladsen, og det håber hun bliver anderledes på SOSU, hvor hun på sigt forestiller sig at indgå aktivt omkring forholdene på arbejdsmarkedet: "Forholdene som SOSU er meget hårde, og sundhedssystemet er under pres, og der kunne jeg godt tænke mig, at hvis jeg finder noget ting, som ikke fungerer, at jeg så vil 'brokke' mig. At jeg aktivt forholde mig til det, jeg ser og ytrer mig."

Fælles for de fire elever er således, at der i familien er drøftelser om og interesser for omverden, samt at de har været aktive i et eller flere former for repræsentativt demokrati. Elevernes "mærkesager", som vi vælger at kalde det, er dog vidt forskellige både i forhold til aktuel og fremadrettet deltagelse og engagement, men de har klare forestillinger om også fremtiden inden for SOSU. Eleverne reflekterer over deres erfaringer og fremadrettede handlinger.

Tom har nogle ligheder med ovennævnte, han taler med sine forældre om nyheder, deltager gerne og ytrer sig, hvis han finder det vigtigt. Også han har været medlem af elevråd, men han taler ikke så konkret herom. Der, hvor han klart adskiller sig fra de fire, er, at han finder deltagelse og demokrati som værdiløst, hvis beslutninger ikke bliver, som han ønsker. Han vil gerne læse videre og bidrage til, at borgere og patienter får det bedre. Hans formuleringer er således mindre konkrete og med det forbehold, at demokrati også opfattes som en form for konkurrence, hvor man kan vinde eller tabe. Taber man, er det "nedtur". Hans erfaringer og refleksioner kan siges at resultere i begrænsede interesser for eller klar selektion af handlinger, måske fordi demokrati ikke tillægges den værdi, som det har i Deweys forståelse, måske fordi forståelsen er et konkurrencedemokrati, der alene kan have to udfald: vinde eller tabe. Tom har taget grundforløb 1 og meldt sig selv til interviewet.

Selvom Tom bliver en elevrepræsentant, som udtrykker en helt anden demokratiforståelse end det ideal, som Dewey har, så er det fælles for de fem elever, at de har positive erfaringer med deltagelse i demokrati, at de reflekterer herover også med henblik på, hvordan de ønsker at deltage og handle i fremtiden. Refleksionen i kombination med erfaring ser derfor ud til at være vigtig, hvis ønsket er at fremme elevens demokratiske deltagelse.

De mindre deltagende: Mening udtrykkes i et vist omfang eller tilbageholdes

Hvor de ovennævnte elever udtrykker holdninger og deltager, kendetegner det positionerne lige over den vandrette linje, at de ikke deltager i det repræsentative demokrati. Forskellen blandt disse syv elever er i hvilken grad, de ytrer sig.

To elever, Inge og Mette, repræsenterer på flere måder nogle yderpunkter i datamaterialet: Inge, som er den yngste og med grundforløb 1, og Mette som er den ældste elev og med start på grundforløb 2 og med mange års praktisk erfaring. Inge er aktiv i demonstrationer og med ret markante mærkesager knyttet til store verdensomspændende problemstillinger, hvor hun også bidrager økonomisk hver måned, men hun vil ikke stemme til valg, hvilket begrundes religiøst. Hendes holdning er, at "hvis ikke det går godt i ens liv, så gider man heller ikke deltage. Hvis man er glad for sit liv, så vil man gerne deltage". Hun vil videreuddanne sig og bidrage til forbedringer inden for SOSU. Mette beskriver sig selv som stille tidligere, men nu deltager hun aktivt: "Hvis det er et emne, hvor jeg har noget at bidrage med, vil jeg gerne markere mig. Hvis det ikke interesserer mig eller jeg ikke har en holdning, så trækker jeg mig." Hun har tidligere jobberfaring med et ledelsesansvar i en anden branche, men hun har nu flere års erfaring fra plejesektoren, hvor arbejdspladsen har opfordret hende til at tage uddannelsen. Hendes mærkesag er de personlige relationer til ældre og pårørende, og så ser hun sig som fremtidig leder i sektoren. Her fremstiller hun sin aktuelle nøglerolle for eksempel i samarbejde med forskellige faggrupper. For både Inge og Mette er erfaringerne med at ytre sig således hentet uden for uddannelseskontekster, men de reflekterer over fortiden, nutiden og fremtiden samt har klare forhåbninger til deres egne handlinger. Uddannelser ser dog ikke ud til at indtage den centrale rolle for demokrati, som Dewey forestillede sig.

De tre elever placeret i nederste venstre hjørne er mellem 19 og 21 år, og Niels taler i forhold til PAU (som omtalt ovenfor rettet mod det pædagogiske område frem for sundhedsområdet) som den eneste i det samlede materiale, hvilket et fåtal af elever får mulighed for at få praktikplads inden for, selv om mange ønsker det. Han har stemt til valg, og siger han godt kan deltage, men også at han oplever, at hans holdninger kan være forkerte, så han bliver bange for at sige noget: "Nogle siger ikke noget, fordi de er bange for at sige noget. Jeg har oplevet, at nogle holdninger kan være forkerte." Han taler om ikke at gøre forskel på børn i familien og gerne ville være en rollemodel for børn også i forhold til at vise, hvad demokrati er. Ole på 19 er startet på grundforløb 2 på SOSU, og han har stemt blankt til valg. Og selvom det i familien drøftes, hvor for eksempel en familietur skal gå hen, så siger han, at han holder sig tilbage og i baggrunden samt mest forholder sig til yderpunkter som kan være om dagen har været god eller dårlig i den hjemlige dialog. Han formulerer direkte, at SOSU'er og sygeplejersker ikke altid er enige, men at han drømmer om et godt samarbejde og en arbejdsplads, som en i familien har, hvor der bliver lyttet og talt sammen. Brian er 21 og også startet på grundforløb 2. Hjemme bestemmer forældrene mest. Han laver en form for selvcensur i forhold til, hvad han ytrer sig om, og han har oplevelser fra tidligere uddannelse, hvor nogle lærere og elever ikke anerkendte ham: "Jeg fik ikke anerkendelse i klassen. Det var nogle specifikke lærere. Når jeg prøvede at forklare noget, så var det bare sådan ja, ja videre." Han siger

direkte, at det har givet ham lavt selvværd. Brian konstaterer, at arbejdspladser har et hierarki, og han forventer at blive placeret lavt i dette, så derfor drømmer han om at blive selvstændig og kunne indgå i et teamwork. Dette samarbejde tror han ikke, han kan opnå i det offentlige sundhedsvæsen, fordi han er flersproget. De tre unge mænd har altså det fælles, at de holder sig tilbage og i mindre grad ytrer sig. Begrundelserne er forskellige, men det knytter sig til nogle erfaringer og kan muligvis være forklaringer på, at deres fremtidsdrømme i forhold til deltagelse er mere beskedne, end det ses hos de andre informanter. Mindre gode erfaringer kan således se ud til at have en betydning for interesse for fremtidig handling. De to af eleverne taler om familiære beslutningsprocesser, men det fremstår ikke som om, at der drøftes bredere samfundsmæssige eller politiske forhold. Ud fra Deweys forståelse ligger der her en central uddannelsesopgave, som hos de tre foreløbig ikke er lykkedes, så teorien fremstår netop som et ideal, som er ikke identisk med disse tre elevens erfaringer. Uddannelser og demokrati kommer ikke i et konstruktivt samspil med hinanden, sådan som Dewey argumenter for, fordi der på uddannelserne er negative erfaringer, som de nu forsøger at undgå.

Mie og Klaus placerer sig mellem de to andre grupperinger på den vandrette linje. Mie er 17, har gået på grundforløb 1 og har på forhånd meldt sig til interview. Klaus er 25 og lige startet på SOSU. Mie drøfter holdninger i familien, men holder dem tilbage i det offentlige, da hun ikke er tryk ved at udtrykke holdninger, da det kan fornærme andre, og hun er bange for at sige noget forkerte og siger, hun mangler selvtillid, hvorfor "hendes meninger drøftes med venner og bedsteforældre, mere inden for de fire vægge, hvor andre ikke kan høre os. Tror vi er bange, ikke trykke ved at sige vores mening i offentligheden. Det kan være, andre bliver fornærmet, og man vil helst ikke fornærme." På SOSU kan hun dog godt sige sine holdninger, og hun kan godt forestille sig at strejke for at få bedre vilkår på en kommende arbejdsplads, sådan som sygeplejerskerne, og som hun vil læse videre til, har gjort, men det må ikke gå ud over borgere og patienter. Klaus siger, at det ville være rart at tilkendegive sin holdning, hvis det er vigtigt, men han deltager ikke, han indretter sig på krav på uddannelsen. Ligeledes siger han, at det kunne være rart at have indflydelse og kunne sige sin mening på en arbejdsplads, men han tror, det bliver svært at få indflydelse: "Nogle på arbejdspladsen har bestemt, så det er svært for mig at komme med noget andet perspektiv. Det er muligt, alle kan ændre alt med gode ideer og argumenter, det kommer bare til at tage lang tid. Selv hvis noget ikke er godt for borgeren, kan de andre sige 'sådan plejer vi'." Både Klaus og Mie har således en interesse i at ytre sig og deltage, men de er forsigtige i forhold til, at det ikke må påvirke andre negativt, eller de opfatter reelle muligheder for handling som begrænsede. Selvom de ikke har så negative erfaringer som de tre drenge omtalt ovenfor, så reflekterer de over erfaringer – også på uddannelser.

De mindre deltagende reflekterer over negative og positive erfaringer med deltagelse, som tydeliggør, hvorfor de ikke i alle sammenhænge – skole eller oplæring, nu eller fremadrettet – holder sig tilbage med at ydre sig. I modsætning til Deweys pointer og ønsker i forhold til at refleksioner over uddannelseserfaringer kan fremme demokrati, så tyder empirien på, at refleksioner over negative erfaringer også kan få elever til at være forsigtige med fremtidige ytringer.

Undervisning med og i demokrati

På flere forskellige måder italesætter elever uddannelsen som en form for autoritet, og Klaus udtrykker for eksempel, at skolen har legitimitet til og historisk erfaring for at træffe beslutninger: "Tænker de har styr på det, har ikke behov for at ændre på noget, de har erfaring." Zenia siger, at "skolen bestemmer, for sådan er det", og Mie siger, at man ikke skal sige skolen imod, men række hånden op for at få høje karakterer. Samtidig siger hun også, at dette er eneste sted, hun kan sige sin mening uden at møde kritik. På den baggrund taler både Mie, Zenia og Klaus om skolen som et sted med det, Dewey kalder passive erfaringer, hvor eleverne ikke har forventninger om, at skolen inviterer ind i et kommunikativt fællesskab. I stedet betragtes skolen som en autoritet, hvor kritik er noget negativt, modsat Deweys demokratiforståelse, hvor vi mødes for netop at forstå hinandens holdninger.

Eleverne giver udtryk for, at deres deltagelse ikke har en betydning. Erfaringerne træder ikke helt tydeligt frem, og handlinger synes at være betydningsløse i elevernes optik. Inge udtrykker ligefrem, at skolen har en anden opgave, da demokrati: "det er ikke vigtig for min læring". Hendes fokus er således på fagfaglig læring i en snæver forstand og ikke læring om de demokratiske dele, som eksempelvis kan påvirke og udfordre hendes fremtidig praksis. Tina siger nogenlunde det samme med en anden formulering om, at "skole er også skole", og elever bliver hørt. Ole nævner dog et valgmøde, hvor elever kunne deltage, og således få en oplevelse af demokratiske valgs betydning som en form for undervisning i demokrati.

Der har i nogle elevers optik været en situation omkring et kort praktikophold, hvor de ikke oplever at blive hørt og inddraget. Det handler om Covid-19 pandemien, hvor det kan være vanskeligt at få elever ud i ældreplejen grundet restriktioner, men som Nete siger, kunne de som elever være gået til andre end læreren for at få indflydelse, hvad de ikke gjorde. Der er altså en forståelse for beslutningsprocesser og muligheder for at påvirke disse, men refleksionerne leder ikke til handling. Mette har modsat valgt at trodse skolens beslutning og fået sit eget ønske igennem. På den måde ses en mulighed for at gå mod autoriteten. Flere af eleverne reflekterer således over erfaringer og deres handlemuligheder, som netop ikke blev realiserede.

For den gruppe af elever, som ikke deltager og i mindre grad ytrer sig, argumenteres der ud fra negative erfaringer eller antagelser om, at der kan være negative sanktioner eller at handlinger ikke bidrager med noget positivt for dem selv eller andre. I Deweys perspektiv lever uddannelserne – i dette tilfælde SOSU – ikke op til den opgave, han tildeler skolen. Ud fra dette perspektiv står SOSU derfor med udfordringer for at realisere formålet formuleret i erhvervsskoleloven. Ud fra empirien er der særlig muligt for at skabe erfaringer i nogle fag, i beslutningsprocesser og gennemlærerrollen, hvilket uddybes i det følgende.

Fags forskellighed i forhold til demokrati

Otte elever nævner samfundsfag som faget, hvor de har viden om demokrati fra. Der har været en øvelse med at indtage forskellige partiers standpunkt. Zenia nævner dog også, at en lærer udtrykker sine egne holdninger for tydeligt, og ikke lyttede til hendes. Brian omtaler en mulighed for indflydelse i dansk, mens Klaus mener, at demokrati ikke er relevant i naturfag, da der ikke er meget at diskutere i modsætning til religion. Man kan således se, at ét fag, samfundsfag, som eleverne har haft tidligere, knyttes direkte til demokrati. Her lærer de om og i demokrati, hvilket stort set ikke finder sted i andre fag. Demokrati som en erfaring i fag er således næsten fraværende, og derfor er grundlaget for refleksion begrænset.

Beslutningsprocesser om det sociale i klassen

Det samme er tilfældet, når flere elever kommer ind på beslutningsprocesser. Zenia fortæller om håndsoprækninger med lukkede øjne, så andre ikke kan se ens tilkendegivelse. Inge nævner kageordning og klassesdiskussioner, mens Brian er inde på beslutning om et emne til klassens time. Ole fortæller om, at han blander sig lidt i beslutninger om pauser og aftale i klassen om god adfærd, mens Nete omtaler nogenlunde samme område i forhold til brug af telefoner. Endelig er Tom inde på, at det i forbindelse med gruppedannelse er drøftet, hvorvidt elever måtte få indflydelse.

Generelt kan siges, at disse eksempler på beslutningsprocesser, som elever forbinder med demokrati, handler om sociale forhold og knytter sig ikke direkte til et fagligt indhold, med mindre gruppedannelse skal forstås som relateret meget direkte til et fag. I hvert fald forklares dette ikke nærmere af eleven. Disse beslutningsprocesser er derfor ikke klart relateret til et fag, men kan mere ses som undervisning med demokrati (jf. arena 2), men da erfaringerne ikke fremstår skarpe for eleverne, i hvert fald ikke så det umiddelbart kan danne baggrund for refleksioner og fremadrettede handlinger, tyder det på, at Deweys kobling mellem erfaringer, refleksion og fremtidig handling ikke kommer tydeligt i spil.

Forståelse af lærerrollen

Enkelte udsagn handler direkte om læreren, og derved kommer det til udtryk, at lærerrollen og forvaltning heraf for elever fremstår relevant for demokratiet. Tom

siger, at det er typisk lærere, der bestemmer, elever kan nogle gange komme med forslag for eksempel om behov for pauser og undervisningsmetoder. Han siger også, at man ikke siger læreren imod, men godt kan give feedback. Mie taler positivt om en uformel stemning mellem lærere og elever, mens andre elever har tidligere negative erfaringer. Niels rejser for eksempel en problemstilling om, at en lærer hele tiden vælger den samme person, mens Klaus ikke ser det som demokratisk, at lærere beslutter. Set ud fra Dewey har eleverne erfaringer her, men heller ikke dette ser ud til at åbne for mange refleksioner eller fremadrettede handlinger, som bidrager positivt til deres holdninger til at deltage.

Pointer om fag, beslutningsprocesser og lærerroller: Opsamling

Da undervisning om demokrati især er knyttet til faget samfundsfag og sociale forhold, ser demokrati således ud til at være afgrænset til dele af skolen. Erfaringsgrundlaget fremstår derved som afgrænset udover det repræsentative demokrati og erfaringer fra andre kontekster. Ligeledes fremstår lærerrollen som central – både for negative og positive erfaringer. Skolen giver samlet set erfaringer, som elever reflekterer over, men som ikke nødvendigvis ser ud til at fremme fremtidige demokratiske handlinger. Set i lyset af Deweys teori kan der være et potentiale i undervisning med demokrati, således at elever i højere grad får positive erfaringer, og undervisningen også bliver et refleksionsrum.

Diskussion

Vores resultater viser, at elever på flere områder har begrænset erfaring med demokrati og dermed begrænset baggrund for at reflektere over dette. I lyset af Deweys demokratiforståelser er refleksionen og den tidlige distance til erfaringer central for handlinger. Figur 2 viser, at jo længere nede af den horisontale linje og jo længere mod venstre af den vertikale linje jo større et behov for at få erfaringer og evt. didaktisk rammesætning for refleksion over disse.

Vores fund viser ligesom andre undersøgelser (fx DUF & Epinion, 2021; Lieberkind, 2020; Lieberkind & Bruuns, 2021), at også mange elever på SOSU har generelle erfaringer fra demokratilignende deltagelse, som naturligt vil kunne indgå i undervisning og motivere, som vist af forskning (Løvlie, 2015; Nielsen, 2021). Der kan således være et potentiale i en didaktik, som indtænker refleksion over dette, og vi deler bekymringen med andre (Lieberkind, 2020; Riese & Harlap, 2021) for de elever, som har mindst tiltro til demokrati og lyst til at ytre sig. Vi ser det som en mulig didaktisk opgave for erhvervsskolerne. Når flere elever har begrænset eller ingen interesse i demokratiske handlinger, kan det bekymre for den fremadrettede udvikling af demokrati, sådan som Deweys teori henleder opmærksomheden på – i denne optik er der en længere vej for SOSU i forhold til at realisere erhvervsskoleloven. Samtidig kan der forskningsmæssigt

være udfordringer i både at se på demokrati fra en teoretiske tilgang og en didaktisk (Samuelsson & Bøyum, 2015).

Elever har i begrænset omfang erfaringer med metoder relateret til demokrati samt undervisning om og med demokrati. Hvis dette anses for forudsætning for refleksion og handling, så ligger en central uddannelsesopgave her, også med henblik på kompetencemål på SOSU og kommende arbejdsliv. I lyset af Deweys teori kan der være pointer i, at erfaringer fra samtlige arenaer i figur 1 anvendes som baggrund for refleksioner, og at erhvervsuddannelser retter en særlig opmærksomhed på arena 1 og 2, fordi man her har mulighed for at bidrage til erfaringer af relevans for arena 4 (Wistrøm & Madsen, 2018).

Konklusion og forslag til videre arbejde

Som vist ovenfor er det relativt nyt, at demokrati er skrevet direkte ind i formålet i erhvervsuddannelsesloven, mens det i bekendtgørelse fremstår mindre tydeligt og kun indirekte. Artiklen formidler den historiske udvikling frem til i dag, hvor de seneste politiske diskussioner ikke har demokrati som den primære diskurs. Erhvervsuddannelser, også især SOSU, adskiller sig dermed historisk og forskningsmæssigt fra andre uddannelser, hvor interessen for demokrati har været både tidligere og mere omfattende.

Artiklen spørger til eleverfaringer med demokrati på SOSU, og vores resultater viser, at der kan identificeres flere forskellige elevpositioner på SOSU, som går på tværs af de fire arenaer, demokrati kan kategorieres i forhold til (jf. figur 1). Nogle elever er eller har været aktive i det repræsentative demokrati på uddannelser, og disse elever ser sig også som deltagende inden for kommende erhvervet, med mulighed for at påvirke fremtidige arbejdsmuligheder og vilkår. Andre elever holder sig mere tilbage, men deltager og ytrer sig i andre sammenhænge. Der er imidlertid nogle elever, som tilbageholder meninger og deltagelse, og i højere grad ser skolen som en autoritet, elever ikke skal eller gør klogt i at forholde sig aktivt til – skolen anses som en autoritet, de indretter sig efter. Det kan være bekymrende i lyset af den uddannelsesopgave, som i nogle sammenhænge udtrykkes i dansk politik, om end ikke særlig præcist, med skiftende diskurser. Deweys teori giver nogle bud på, hvorledes opgaven kan tilgås, selvom teorien i mindre grad kan forklare betydningen af elevers negative erfaringer. Teorien har en idealforestilling, mens empirien viser nogle udfordringer – og til dels kan bidrage med bud på, hvor der kunne tages yderligere initiativer.

Når vi spørger til, hvilke erfaringer elever har på SOSU med deltagelse i det repræsentative demokrati og meningsytringer i og uden for uddannelser, så kan vi altså svare, at der er ret stor variation. Når nogle elever har positive erfaringer og fremtidsønsker hvilket kan siges at være udtryk for, at formålet efterleves og måske ovenikøbet videreudvikles på SOSU. Dog mener vi, at positioner i figur 2, der viser elever, som ikke tør ytre sig og udøver en form for selvcensur, kalder på opmærksomhed. Det er nok en utopi, at alle elever skal indgå i skolens råd og

udvalg samt fagbevægelse, men det kunne det være muligt at overveje, hvorledes der didaktisk kan arbejdes med, at flere elever i højere grad ser sig selv som handlende nu og i fremtiden. Deweys teori kommer med nogle forslag til hvorledes, om end den ikke imødekommer alle de positioner, empirien viser. Nogle elever har i mindre grad positive erfaringer med deltagelse, hvilket derfor kan ses som en udfordring.

Vores resultater viser, at samfundsfag fremstår som det centrale fag for mange elever i forhold til undervisning om og til dels med demokrati inden for det, vi har omtalt som arena 1 og 2 i figur 1. Resultaterne viser også, at der findes demokratiske beslutningsprocesser sted, men at der i lyset af Deweys forståelse kan arbejdes yderligere med at understøtte elevers refleksioner over dette. Elever er opmærksomme på den rolle, som lærere har, men der kan være et potentiale for at understøtte deres refleksioner i forhold til demokrati.

Et centralt didaktisk spørgsmål er derfor, hvorledes fagene generelt kan bidrage. Forskning viser, at inddragelse af erfaringer kan motivere til interesse for demokrati både i uddannelsen og senere på arbejdsmarkedet, om end der skal være en opmærksomhed på balancen mellem et alment uddannelsesperspektiv og fokus på arbejdsmarkedet (Løvlie, 2015; Nielsen, 2021; Nylund mfl., 2020; Rönnlund mfl., 2019).

Samtidig viser vores resultater også, at der er behov for opmærksomhed på den specifikke målgruppes erfaringer, da der er toner i retning af oplevet ulighed, racisme og eksklusion som en mulighed, som også andre har peget på (Liberkind, 2020; Riese & Harlap, 2021). Dette, foreslår vi, kan adresseres didaktisk på SOSU både med henblik på inklusion generelt i samfundet, men også i forhold til den centrale opgave blandt borgere og patienter. Vi foreslår endvidere, at der igangsættes mere forskning i, hvorledes der didaktisk kan arbejdes med dette. Forskning fremadrettet kunne desuden se på, hvorledes demokratisk deltagelse kommer til udtryk senere i uddannelsen samt på andre erhvervsuddannelser.

Om forfatterne

Henriette Duch er lektor og Ph.d. ved Ungdomsuddannelse, erhvervspædagogik og vejledning på VIA University College, Aarhus, Danmark. Hun er tilknyttet forskningscenter for Professionsdidaktik med fokus på lærerkvalificering og professioner på ungdomsuddannelser herunder erhvervsuddannelser samt videregående uddannelser.

Tobias Kidde Skov er lektor ved Ungdomsuddannelse, erhvervspædagogik og vejledning på VIA University College, Aarhus, Danmark. Han er tilknyttet forskningscenter for innovation og entreprenørskab med fokus på lærerroller, håndværk og dømmekraft på ungdomsuddannelser herunder erhvervsuddannelser.

Referencer

- Baes-Jørgensen, J. (2020). *Behov for markant flere elever på SOSU-uddannelser for at klare ældreboomet*. Kommunernes Landsforening.
<https://www.kl.dk/nyheder/momentum/2020/2020-18/behov-for-markant-flere-elever-paa-SOSU-uddannelser-for-at-klare-aeldreboomet/>
- Berlingske. (2020, 15. oktober). *Næsten hver tredje SOSU-elev har indvandrerbaggrund*. <https://www.berlingske.dk/danmark/naesten-hver-tredje-SOSU-elev-har-indvandrerbaggrund>
- Biesta, G. J. J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund: Uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Klim.
- Børhaug, K. (2008). Educating voters: Political education in Norwegian upper-secondary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 579–600.
<https://doi.org/10.1080/00220270701774765>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (1989). *Lovforslag*. Folketingstidende.
<https://www.folketingstidende.dk/samling/19881/lovforslag/L38/index.htm>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (1997). *Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser*. LBK nr 122 af 05/02/1997. Retsinformation.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1997/122>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2017). *Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse*. Undervisningsministeriet.
<https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/skoleudvikling/baggrund-for-fgu/bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021a). *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*. BEK nr 2499 af 13/12/2021.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/2499>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021b). *Erhvervsuddannelsesloven*. LBK nr 1868 af 28/09/2021. Retsinformation.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1868>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021c). *Kulturudvalget 2020-21. KUU Alm.del: Endeligt svar på spørgsmål 310 Offentlig*.
<https://www.ft.dk/samling/20201/almdel/kuu/spm/310/svar/1793644/2415200.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Pulje til program om karakterdannelse i erhvervsuddannelserne*. <https://www.uvm.dk/puljer-udbud-og-prisuddelinger/puljer/puljeoversigt/tidligere-udmeldte-puljer/eud/pulje-til-program-om-karakterdannelse-i-erhvervsuddannelserne>
- Børne- og Undervisningsudvalget. (2013). *Børne- og Undervisningsudvalget 2013-2014, BUU Alm.del Bilag 25*. Folketinget.
<https://www.ft.dk/samling/20131/almdel/buu/bilag/25/index.htm>

- Carlsson, M. & Hoffmann, B. (2011). Handlekompetence og demokratisk dannelse. I K. Kragh, B. Dahl, J. Læssøe & V. Simovska (Red.), *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence: Inspireret af Karsten Schnack* (s. 119–133). Forskningsprogram for Miljø og Sundhedspædagogik, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica*, (1), 64–92.
- Christensen, A. S. (2017). *Kompetencer i samfundsfag: En undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. klasse i folkeskolen*. [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet].
- Dansk Ungdoms Fællesråd. (2020). *Den demokratiske forståelse på Erhvervsskoler 2019*.
https://duf.dk/fileadmin/user_upload/Editor/documents/DUF_materiale_r/DUF_Analyser/Demokratiets_Dag_2020.pdf
- Dansk Ungdoms Fællesråd & Epinion. (2021). *Demokratianalyse, 2021*.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Duch, H., Lang, N. R. & Nielsen, M. T. (2022). Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik: Et afsæt for udvikling af praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i udvikling*, 7(1), 123–144.
<https://doi.org/10.7577/sjvd.4743>
- Elkær, B. (2012). Et indblik i pragmatisk læringsteori: Med udsigt til fremtiden. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 317–330). Samfundslitteratur.
- Elkær, B. & Wiberg, M. (2013). Pragmatismens læringssyn og pragmatisk læringsteori. I A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori & didaktik* (s. 124–143). Hans Reitzels forlag.
- Emslie, M. (2009). 'Practise what you teach'. *Journal of Youth Studies*, 12(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/13676260902810833>
- Folketinget. (2000). *Lov om ændring af forskellige love på Undervisningsministeriets område (Det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet)*. Folketingstidende. https://www.folketingstidende.dk/samling/19991/lovforslag/L98/19991_L98_som_vedtaget.pdf
- Folketinget. (2019a). *B 89 Forslag til folketingsbeslutning om at indføre gyldigt fravær for elever på ungdomsuddannelsers engagement og deltagelse i civilsamfundsorganisationer, foreninger m.m.* Folketingstidende. https://www.folketingstidende.dk/samling/20181/salen/M78/20181_M78_referat.pdf#B89
- Folketinget. (2019b). *Til lovforslag nr. L199 Skriftlig fremsættelse (13. marts 2019)*. Folketingstidende. <https://www.folketingstidende.dk/samling/20181/lovforslag/l199/index.htm>

- Hansen, N-H. M. & Sørensen, N. U. (2014). *Unge motivation for politisk deltagelse: Syv former for politisk engagement*. Center for Ungdomsforskning.
https://www.cefu.dk/media/404368/unges_motivation_for_politisk_deltagelse.pdf
- Hjort, K. (2008). *Demokratisering af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2003). Students' concepts of democracy. *European Educational Research Journal*, 2(3), 396–409.
<https://doi.org/10.2304/eej.2003.2.3.6>
- Højrup, S. (2001). *Pædagogisk ledelse og demokratiske læreprocesser: Uddannelse, læring og demokratisering*. Undervisningsministeriet.
<https://static.uvm.dk/publikationer/2001/demokrati/12.htm#DOCTOP>
- Ibsen, B. & Levinsen, K. (2016). *Unge, foreninger og demokrati*. Center for forskning i Idræt, Sundhed og Civilsamfund, Syddansk Universitet.
- Jensen, O. V. (1993). *Skriftlig redegørelse: Redegørelse af 3/11 93 om uddannelse til alle*. (Redegørelse nr. R 3). Folketingstidende.
<https://www.folketingstidende.dk/samling/19931/redegoerelse/R3/index.htm>
- Jensen, O. V. (1997). *Redegørelse af 20/11 97 om det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet*. (Redegørelse nr. R 5). Folketingstidende.
<http://webarkiv.ft.dk/Samling/19971/redegoerelse/R5.htm>
- Kolstrup, S. (2002). *Demokratisk dannelse: Udstødt af den pædagogiske forskning* (Gymnasiepædagogik Nr. 34). Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet. <https://static.sdu.dk/Flexpaper/aspnet/pdf/34.pdf>
- Korsgaard, O. (2009). Demokrati som pædagogisk værdi. *Vera*, 49, 13–17.
- Koudahl, P. (2004). *Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse*. [Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetscenter].
- Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Levinsen, K. (2021). Demokratisk dannelse gennem skolevalg. *Polis: Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, 3, 153–164.
https://forlagetcolumbus.dk/fileadmin/user_upload/documents/Polis_03.pdf#page=55
- Lieberkind, J. (2020). *Nordiske unge: Politisk fællesskab og engagement*. Foreningen Norden.
<http://foreningen-norden.dk/wp-content/uploads/2020/10/Nordiske-unge-politisk-faellesskab-og-engagement-2020.pdf>
- Lieberkind, J. & Bruun, J. (2021). *De unge borgere: Mellem demokrati og politisk dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.

- Ljungmann, R. & Riggelsen, M. P. (2021). *Grib demokratiet: Om at styrke unges demokratiske selvtilid, handlekraft og mod*. Folk – mødested for demokrati og dannelse. <https://folk.dk/downloads/bog-grib-demokratiet>
- Løvlie, L. (2015). John Dewey, phenomenology, and the reconstruction of democracy. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-13. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.104>
- Misfeldt, M. (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.
- Mouritsen, P. (2021). Medborgerskab: Ikke bare et dannelsesbegreb. *Polis: Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, 3, 25-42. https://forlagetcolumbus.dk/fileadmin/user_upload/documents/Polis_03.pdf#page=55
- Nilsen, H. F. (2021). Demokratisk medborgerskab: Et republikansk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 70-81. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-07>
- Nielsen, S. R. (2021). Den demokratiske samtale i samfundsfagsundervisningen: En didaktisk analyse i et motivations- og medborgerskabsperspektiv. *Polis: Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, 3, 133-152. https://forlagetcolumbus.dk/fileadmin/user_upload/documents/Polis_03.pdf#page=55
- Nieuwelink, H., Dekker, P., Geijssel, F. & Ten Dam, G. (2016). 'Democracy always comes first': Adolescents' views on decision-making in everyday life and political democracy. *Journal of Youth Studies*, 19(7), 990-1006. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1136053>
- 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>
- Raae, P. H. (2008) Når demokratiet er i konflikt med sig selv? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92, 300-313.
- Rheingans, R. & Hollands, R. (2013). 'There is no alternative?': Challenging dominant understandings of youth politics in late modernity through a case study of the 2010 UK student occupation movement. *Journal of Youth Studies*, 16(4), 546-564. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.733811>
- Riese, H. & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 132-146. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048>
- Rømer, T. A. (2010) *Uddannelse i spænding: Åbenhjertighedens, påmindelsens og tilsynkomstens pædagogik*. Klim.

- Rönnlund, M., Ledman, K., Nylund, M. & Rosvall, P.-Å. (2019). Life skills for 'real life': How critical thinking is contextualised across vocational programmes. *Educational Research*, 61(3), 302–318.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633942>
- Samuelsson, M. & Bøyum, S. (2015). Education for deliberate democracy: Mapping the field. *Utbildning & Demokrati*, 24(1), 75–94.
<https://doi.org/10.48059/uod.v24i1.1031>
- Schou, L. R. (2021). Demokrati i uddannelsen. *Polis: Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, 3, 103–118.
- Spanget Christensen, T. (2011). Samfundsfag: Et senmoderne fag? *Nordidactica*, (1), 1–25.
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2020a). *Program om karakterdannelse på erhvervsuddannelserne: Opsamling på forundersøgelse*. EMU.
<https://emu.dk/eud/undervisningsmiljoe/erhvervsrettet-uddannelsesmiljoe/program-om-karakterdannelse-paa?b=t437-t500-t4395>
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2020b). *Program om karakterdannelse på erhvervsuddannelserne: Bruttokatalog med redskabsskitser*.
- 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/ntpk.v3.555>
- Sundhedsstyrelsen. (1973). *Cirkulære om uddannelse af sygehjælpere*. (Til samtlige amtsråd, Københavns magistrat og Frederiksberg kommunalbestyrelse m.v.). DSR.
https://dsr.dk/sites/default/files/473/cirkulaere_om_uddannelse_af_sygehjaelpere_1973.pdf
- Thuresson, H. & Quennerstedt, A. (2020). Barns och elevers inflytande i förskolan och skolan: En forskningsöversikt. *Educare*, (2), 92–116.
<https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.5>
- Undervisningsministeriet. (1987). *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser: Betænkning afgivet af et udvalg nedsat af undervisningsministeren maj 1986* (Betænkning nr. 112 juni 1987). <https://www.xn--betnknings-c9a.dk/wp-content/uploads/2021/08/1112-2.pdf>
- Undervisnings- og Forskningsministeriet. (1990). *Bekendtgørelse nr. 799 af 21. november 1990: Bekendtgørelse om de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser inden for bistands-, pleje- og omsorgsområdet m.v.* DSR.
https://dsr.dk/sites/default/files/473/bekendtgørelse_om_de_grundlaeggende_social-_og_sundhedsuddannelser_inde_n_for_bistands-1990.pdf
- Wilson, M. A. F. (2015) Radical democratic schooling on the ground: Pedagogical ideals and realities in a Sudbury school. *Ethnography and Education*, 10(2), 121–136. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.959978>

Wistrøm, Ø. & Madsen, J. (2018). Democracy and science: Two sides of the same coin? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 50–68.

<https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.559>

Ydesen, C. & Andreasen, K. E. (2019). Koblinger mellem økonomi og uddannelse: Et rids af dansk transnational uddannelseshistorie. *Educare*, (1), 18–42.

<https://doi.org/10.24834/educare.2019.1.2>